



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

educere

La Revista Venezolana de Educación

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



Luis Beltrán Prieto Figueroa

Maestro de maestros

*Inhumación de sus restos mortales en el Panteón Nacional.
16 enero de 2025*



Premios y distinciones

1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007
III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006
IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
1^{er} lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008
La revista más leída y descargada de Venezuela (2004-2025) y una de las más descargadas de Iberoamérica en el mismo período.
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 Belandria	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.(t)	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

ISSN - Francia

ISSN impreso: 1316-4910

ISSN digital: 3105-4641

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Trimestral desde junio de 1997 hasta diciembre 2009

Semestral en 2010

Cuatrimestral desde 2011

Idioma

Español.

Contacto principal

Rivas, Pedro José

Director y Editor: respaldopedrorivas@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

Correos Electrónicos

educere@ula.ve

revista.venezolana.educere@gmail.com



@revista.educere



@EducereRevista



[educere.revistaeducacion](https://www.facebook.com/educere.revistaeducacion)

... La democracia socialista es pluralista, allí tienen cabida todas las formas de opinión existentes sin perseguir a nadie. Somos partidarios de la libre discusión. [...] no puede concebirse un tipo de socialismo en donde el hombre desaparezca como un ser pensante [...]

Peña, A. (1979). Conversaciones con Luis Beltrán Prieto.
Caracas: Ateneo. Pp. 172-175)



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. Guarenas

Internacionales

Mario Martín Bris.	Universidad de Alcalá. España
Alicia Palermo.	Universidad Nacional de Luján. Argentina
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
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

Luis Beltrán Prieto Figueroa
 Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista- INCES

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
 chesspiare@mail.com

Dalila del Valle De Caires Jiménez
 profedalilaupm@mail.com

Traducciones del Portugués

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

Yhana Milagros Riobueno Gozález
 yhanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2025
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2025
- 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 - 2025
- ISSUE. Base electrónica de datos. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. 2008 - 2025
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004 - 2025
- 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 - 2025
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2025
- Scientific Electronic Librery Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2025
- 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 - 2025
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2025

Distribución y canje

Red de Ediciones Impresas PPAD. ULA - Educere.

Consejo financiero de salvataje internacional

Ángel Antúnez
 Miriam Anzola
 Armando Zambrano Leal
 Armando Santiago Rivera
 Rubén Belandria
 Tulio Carrillo
 Chess Briceño
 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://revistas.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 ingentes problemas de la educación venezolana, impulsar la actualización y el perfeccionamiento del docente en el contexto de la educación permanente, como base fundamental para su crecimiento personal y profesional, y elevar la dignidad profesional y la autoestima del docente venezolano.

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa



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 cosmivision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

Contenido

editorial

EL IDEARIO PEDAGÓGICO VIVIENTE DEL MAESTRO PRIETO FIGUEROA Y LA DOCTRINA LIBERTARIA DEL PADRE DE LA PATRIA, SIMÓN BOLÍVAR, ACOMPASADOS EN EL PANTEÓN NACIONAL (ENERO, 2025)

701-706

The Living Pedagogical Ideals of Maestro Prieto Figueroa and the Libertarian Doctrine of the Father of the Nation, Simón Bolívar, in Harmony at the National Pantheon (January 2025)

Pedro José Rivas

Director y editor



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

707-709

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



APOLOGÍA AL DOCTOR PRIETO FIGUEROA CON MOTIVO DEL INGRESO DE SUS RESTOS AL PANTEÓN NACIONAL

A tribute to Dr. Prieto Figueroa on occasion of the entry of his remains into the National Pantheon.

Guillermo Luque

711-716

Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Centro Nacional de Estudios Históricos. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

MI EGREGIA VISIÓN DEL DR. LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: EL MAESTRO DE AMÉRICA

My egregious vision of Dr. Luis Beltran Prieto Figueroa "The master of America"

Enrique Prieto Silva

717-725

Universidad Central de Venezuela. Caracas. Universidad Latinoamericana y del Caribe. La Guaira estado Vargas. República Bolivariana de Venezuela

POR EL TALANTE DEMOCRÁTICO DE PRIETO FIGUEROA

For the democratic talent of Prieto Figueroa

Antonio José Monagas

727-730

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Escuela de Economía. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD: UNA VISIÓN INTEGRADORA PARA LA REINTERPRETACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Complexity Theory: An integrative vision for the didactic reinterpretation of Social Sciences

José Urbina Pimentel¹, Tulio E. Carrillo Ramírez²

731-740

¹Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR) ²Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

NEUROCIENCIA Y ALFABETIZACIÓN: TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Neuroscience and literacy: transforming the teaching of reading

Yanet Beatriz Sulbarán

I.E.B. "Doña Edelmira Quintero de Lobo". Municipio: Ejido estado: Mérida. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez

741-755

NEUROSEMIÓTICA: UNA PROPUESTA DESDE LA NEUROSOCIEDAD Y LA BIOSEMIÓTICA

Neurosemiotics: a proposal from Neurosociety and Biosemiotics

Oscar Fernández Galíndez¹, Ender Criollo²

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. La Victoria estado Aragua. ²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Frangor". Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

757-762

LAS NEUROHERRAMIENTAS Y SU POTENCIAL EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Neurotools and their potential in the development of educational competences

Marihelen Coromoto Zambrano González¹, Joel Oswaldo Vielma Rondón¹, Nelson José, Garrido Albornoz²

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

763-773

CEREBROS LECTORES. PRÁCTICAS DE NEUROCIENCIA APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Reading brains. Practices of Neuroscience Applied to Early Childhood Education

María José Albornoz Moreno

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida estado Mérida

775-785

GOOGLE CLASSROOM Y ZOOM PARA RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ANATOMÍA HUMANA, EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Google Classroom and Zoom for academic performance in Human Anatomy, in the Medicine program at the Universidad de Los Andes

Argilio Duran¹, Rodríguez, Ambar², Bastidas, Javier¹, Antonio Gallo¹

Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Departamento de Ciencias Morfológicas. ¹Cátedra de Anatomía Humana. ²Líneas de investigación: Anatomía Humana, Salud Pública. ³Oftalmología. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela.

787-793

INCIDENCIA DE LOS CAMBIOS DE MODALIDAD EDUCATIVA EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS DEBIDO A LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Impact of educational modality changes on foreign language learners' performance due to COVID-19

Angela Girola Ercolino T.¹, Olga Galarraga Sánchez², Vanessa Courleander Hidalgo³, Diana de Fátima Rocha Gómez⁴, Luisa Colombani⁵

Universidad Metropolitana UNIMET. ^{1,4,5}Escuela de Idiomas Modernos. ²Departamento de Lingüística. ³Departamento de Comunicación Social. Caracas. República Bolivariana de Venezuela

795-805

EL DIBUJO, HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS NIVEL A1.5. ALIANZA FRANCESA DE MÉRIDA

The drawing, pedagogical tool for teaching French A1.5 at French Alliance Française in Mérida. Le dessin, un outil pédagogique pour l'enseignement du français à l'Alliance Française de Mérida.

Angela Sophia Erazo Navarro, Ana Delina Salinas de Valero

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

807-822

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA. EL VIGÍA, MÉRIDA-VENEZUELA

The communicative approach in English teaching in a High School. El Vigía, Mérida-Venezuela

Yulexi Morales, Ana Salinas

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

823-844

LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA AMBIENTAL. UNA REFLEXIÓN FUNDAMENTADA EN LOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

Research in Environmental Pedagogy. A reflection based on epistemological approaches

Ligia García-Lobo¹, Royman Guao-Samper², Tanger Rivas-Carrero³

Universidad de Los Andes. ^{1,3}Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Centro de Investigaciones. Agroalimentarias "Edgar Abreu Olivo" (CIAAL). Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. Departamento de Contabilidad. ²Gobernación del Departamento del Cesar. Valledupar-República de Colombia).

845-858

LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN ES NECESARIA, PERO NO SUFICIENTE, PARA RESOLVER PROBLEMAS DE MATEMÁTICA

Reading and comprehension are necessary, but not sufficient, to solve Mathematics problems

Carlos Díaz Serruche

Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Lima - República del Perú

859-868

DICTADORES DE DICCIONARIO: LA BATALLA POR EL LENGUAJE EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Dictionary Dictators: the Battle for Language in the Age of Post-Truth

Douglas C. Ramírez Vera

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencia Económicas y Sociales. Escuela de Economía. Mérida, estado Mérida República Bolivariana de Venezuela

869-885

PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y MATERIALISMO HISTÓRICO: LA EDUCACIÓN INDÍGENA FRENTE AL NEOLIBERALISMO

Community practices and historical materialism: Indigenous education in the face of neoliberalism

Martha Barrios Guzmán

Colegio Superior para la Educación. Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Oaxaca de Juárez, Oax., México

887-901

RENDICIÓN DE CUENTAS Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Accountability and social responsibility of University Educational Institutions

Yulexi Stefania Chévez Nágera

Universidad Técnica de Manabí. Maestría en Educación en Gestión y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superio. Maestrante. Portoviejo, provincia de Manabí. República de Ecuador

903-915

CONTRIBUCIONES DE LA FAMILIA A LA ÉTICA Y DESARROLLO DEL SER DEL NEVADERO MERIDEÑO

Family contributions to the ethics and development of the being of the nevadero merideño

Marisela Molina, José Gregorio Rondón, Severio Dugarte, Tulio Carrillo Ramírez

Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR) Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

917-925

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA MEDIADA POR HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA PRESENCIAL

Student perceptions of assessment mediated by digital tools in the face-to-face classroom

Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin¹, Ricardo Alfredo Vega Granda²

Universidad Nacional de Educación. ¹Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Azogues, provincia del Cañar. ²Universidad de Guayaquil, provincia de Guayas. República de Ecuador. Universidad Nacional de Educación. Azogues, provincia del Cañar, Ecuador

927-937



HOWARD GARDNER. EL PADRE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES ANTE EL RETO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Howard Gardner: The Father of Multiple Intelligences Faces the Challenge of AI

939-943



ÍNDICE RETROSPECTIVO EDUCERE - AÑO 2025

Pedro José Rivas

Director y editor

945-952



SECCIONES

Sections

953-954



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

955-958

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

959-978

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

979-998

NORMAS PARA OS COLABORADORE

999-1.001

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1.002-1.003

El ideario pedagógico viviente del Maestro Prieto Figueroa y la doctrina libertaria del Padre de la Patria, Simón Bolívar, acompasados en el Panteón Nacional (enero, 2025)

The Living Pedagogical Ideals of Maestro Prieto Figueroa and the Libertarian Doctrine of the Father of the Nation, Simón Bolívar, in Harmony at the National Pantheon (January 2025)

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



Somos el olvido que seremos

Luis Borges

La revista Educere en su edición No 94 del Volumen No XXIX, sept-dic. 2025

La edición No 94, sept-dic. del Volumen No XXIX de la revista Educere publicada por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Escuela de Educación de la facultad de Humanidades y Educación perteneciente a la Universidad de Los Andes, Mérida-República Bolivariana de Venezuela, despide el año editorial 2025 con una colección de 65 documentos escritos sobre diferentes temáticas de la educación a lo largo de 1003 páginas, publicados en línea y apegados en absoluto y estricto respeto a su periodicidad cuatrimestral. Una práctica editorial habitual observada a partir de su consolidación como publicación académica universitaria.

Esta observancia histórica en su aparición se registra entre la impresión de su primer número (2000 ejemplares) en junio de 1997 y la edición No 4 realizada en octubre de 1978. De ese interín en adelante, la regularidad de Educere se ha mantenido como una constante, que aquilata el perfil de esta revista acuñada como *la publicación de bolsillo del magisterio venezolano e hispanoamericana*.

El cumplimiento riguroso en su aparición periódica se explica por muchas circunstancias, no obstante, señalaré sólo dos. La primera se expresa en la confianza que tienen los autores al enviar sus colaboraciones en la certeza de que sus papeles serán publicados en un plazo muy breve. La segunda refiere a la ya citada regularidad con que aparecen los fascículos sin que haya tardanza o retraso entre un número y el siguiente. Estas dos situaciones generan credibilidad en autores y lectores que son los sujetos que protagonizan el arte de la escritura.

Este hecho da cuenta de una gestión editorial que trabaja con afecto y querencia por la cultura del libro y la formación del docente, pese a que la revista funciona sin recursos económicos estatales, institucionales universitarios ni del sector privado desde 2010. Todo un acontecimiento que demuestra el valor de la resiliencia para enfrentar situaciones adversas que desalientan y entumescen el andar editorial.

La resiliencia es conocida como un fenómeno muy complejo que opera como un mecanismo de reacción humana para enfrentar, neutralizar o resolver una situación que impide el cumplimiento de un propósito, la realización de una tarea o la continuación de un trabajo permanente. En nuestro caso, la ausencia de fondos presupuestarios se presenta como un problema clave que afecta la organización de la revista porque entorpece e impide cumplir las obligaciones contraídas o de carácter eventual.

No obstante, cada vez que llega un artículo del país o del exterior, el espíritu universitario del editor acerca su capacidad para continuar el proceso editorial sin detener ninguna fase del mismo. Un artículo así recibido siempre será motivo de alegría y gozo para no detener la marcha.

Cada contribución enviada para su evaluación va configurando paulatinamente el corpus en bruto de un eventual fascículo; sin embargo, no es sino a partir de los dictámenes arbitrados favorablemente que se va organizando la producción de un número que cierre el ciclo con veinte (20) contribuciones seleccionadas. Llegado ese momento es que puede percibir la nueva fragua que define el perfil editorial de un ejemplar cuya singularidad, le hará diferente a todo lo antes publicado y a lo que vendrá.

Allí esta nuestra respuesta resiliente para idear soluciones que conducen a encontrar lo requerido e impedir que Educere salga sin problemas, molestias o deudas acumuladas para continuar manteniendo el sitio de una publicación que tiene entre sus avales editoriales, el estímulo de contar con aproximadamente 2.000 descargas diarias registradas en los contadores electrónicos del Repositorio Institucional SaberULA, sin incluir las estadísticas de otras plataformas electrónicas que también alojan a Educere.

Educere, la revista venezolana en educación, culmina su trabajo escritural y de divulgación del año 2025 con el fascículo No 94 de sept.-dic. de 2025. Una edición contentiva de veintiún (21) documentos, de los cuales dieciocho (18) son artículos arbitrados, un discurso oficial, una entrevista y un editorial, al que se agrega el índice retrospectivo de entregas publicadas en los números 92, 93 y 94 del Vol. 28 del presente año.

Los artículos seleccionados indican que el carácter investigativo de once (11) manuscritos y siete (7) colaboraciones de consulta documental, un discurso considerado una pieza de gran valor histórico y testimonial sobre la inhumación del Maestro Prieto Figueroa en el Panteón Nacional y una entrevista.

La pieza discursiva del Dr. Guillermo Luque es una valiosa referencia sobre un extraordinario educador y pensador pde la educación venezolana. Por su lado, el periodista español, Carlos Manuel Sánchez, entrevista al psicólogo cognitivo norteamericano, Howard Gardner, padre de las inteligencias múltiples. Este trabajo se publicó el 13 de diciembre 2024 por la conocida revista digital española: ABC XL. Semanal y lo reproducimos por su valía educacional.

Esta edición No 94 da cuenta de los lugares de procedencia de los documentos que conforman el cuerpo temático de este fascículo. Del exterior, se cuentan dos (2) presentaciones de Ecuador, una (1) de México, una (1) de Perú y una (1) de España. De Venezuela las colaboraciones provienen de las siguientes universidades: dos (2) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), una (1) de la Universidad Metropolitana (UNIMET) de Caracas, tres (3) de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” de Mérida, una (1) de las Universidades: Nacional Experimental Simón Rodríguez de La Victoria, estado Aragua y Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry,” de Trujillo, estado Trujillo. Finalmente, de la Universidad de Los Andes,

sede Mérida, se localizan tres (3) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, tres (3) artículos de la Escuela de Educación, una (1) de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Políticas y una (1) de la Facultades de Medicina.

El corolario de este fascículo subraya el trabajo realizado por treinta y siete (37) autores que escribieron la historia de esta producción que puede ser leída en 314 páginas que testifican su aporte para que Educere fecunde y exhiba el pensamiento educativo y pedagógico venezolano e hispanoamericano.

II

El Maestro Luía Beltrán Prieto Figueroa elevado al altar de la Patria

El 16 enero de 2025 ocurrió un hecho histórico para la educación venezolana, el Maestro Luís Beltrán Prieto Figuera, figura cimera del pensamiento educativo humanista del siglo XX y siguiente, era inhumado en el sagrado templo del Panteón Nacional por decisión del Presidente de la República Bolivariana de Venezuela. Una disposición que hacía justicia al pensador más emblemático de la educación del país del siglo XX.

Este singular evento se convirtió en motivo esplendoroso para que Educere, *la revista venezolana de educación*, brindara un reconocimiento a la memoria insigne de este margariteño hecho de sol insular, arenilla de playa y tiza con borrador. De este magisterio se llenaría su conocida columna dominical *Pido la Palabra* escrita para el diario El Nacional.

Su vocación por el magisterio enseñó el valor de las letras, la infinidad de los números y el *sentido común* de las leyes, el más importante de todos los sentidos porque allí, se localiza la educación en plena cotidianidad, es decir, en su esencia ontológica y praxis social. La acción ciudadana es educación real, auténtica y pragmática en contraste con la aludida en los libros que es de orden principista, idealista, teórica y discursivamente declarativa.

Para Educere es un honor publicar el texto completo del discurso escrito para esta conmemoración por el maestro normalista, historiador y profesor investigador de la Universidad Central de Venezuela, Dr. Guillermo Luque, intitulada: *Apología al Doctor Prieto Figueroa con motivo del ingreso de sus restos al Panteón Nacional*.

Esta pieza laudatoria y apologética es un retrato viviente de un hombre que estuvo a la altura de su tiempo y al tamaño de dos grandes proceres de la intelectualidad del siglo XIX, profundamente vinculados al Libertador, los caraqueños Simón Rodríguez y Andrés Bello.

Simón Rodríguez fue el Maestro por excelencia del Padre de la Patria, Simón Bolívar, y uno de los hombres más influyentes en su pensamiento político y doctrinario. Bello, por su lado, fue el venezolano fundador de la Universidad de Chile y creador de la Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos, considerada no sólo “la mejor gramática de la lengua castellana, sino una de las mejores de los tiempos modernos en cualquier idioma”. (Alonso y Henríquez, 1938).

De esta tesitura histórica estaba construida la venezolanidad del Maestro ilustre de la Venezuela moderna. El valor político y educativo de su pedagogía se escribió como tinta indeleble en la filosofía del Estado Docente y su letra se encuentra en las Cartas Magnas de 1961 y 1999, así como en el pensamiento de las Leyes Orgánicas de Educación de 1948, 1980 y 2009.

El viejo Prieto, como cariñosamente se le decía, es la expresión simbólica de un pensador universal que hizo obra con su palabra constructiva y su ejemplo de idoneidad y probidad en los asuntos públicos. De ello, las alforjas desprovistas de riquezas materiales que dejó al momento de fallecer, dan cuenta de su existencia de hambre probado y meritorio.

Al fallecer a sus 91 años, un 22 de abril de 1993, deja a un patrimonio conformado por una familia educada y un ideario de singular valor educativo, pedagógico, filosófico, estético, político y social que hoy reposa en el templo de la historia viva de la República Bolivariana de Venezuela.

De su impronta a la educación se destaca: la Revista Pedagógica (1933), la fundación de la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (SVMIP-1932), la primera organización propiamente gremial del magisterio más tarde convertida en la Federación Venezolana de Maestros (FVM-1936); el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE); el Proyecto de Ley que se crea con el aporte de empresas privadas (1959); el Instituto de Profesionalización del Magisterio (1947), que convertido en el Instituto de Mejoramiento Profesional, institución integrante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); la Ley Orgánica de Educación (1948); el Proyecto los Roperos Escolares y Comedores Escolares; la Escuela Técnica Industrial que resultó de la transformación de la vieja Escuela de Artes y Oficios para hombres; y la fundación del partido Movimiento Electoral del Pueblo (MEP) el 10 de diciembre de 1967.

De esa pasta de sabiduría y creatividad se hizo la figura de Prieto Figueroa, un venezolano nacido un 2 de marzo de 1902 en la población de la Asunción de la Isla de Margarita

Su doctrina política y hoja de servicio al país, sin duda, contribuyeron a construir un país que vivía en el campo y a crear las bases fundamentales de una democracia que se afincaba en la educación como el faro de las luces y la moral de la república creada por el Libertador. Creía que era obligación del Estado nacional generar las condiciones para que la educación de masas estuviera por encima de las demandas de las élites y los sectores del poder político hegemónico.

La educación pregonada y propuesta por el Maestro Prieto Figueroa en las diferentes leyes presentadas en decretos, resoluciones y leyes estuvieron impregnadas por una filosofía humanística que rescataba el concepto y la práctica social del sujeto real de carne y hueso muy lejano del ideado en la literatura.

Tal concepto lo hizo un hombre de Estado que reconoció el sentido de la justicia social en la figura de un hombre pobre y marginado de la sociedad, el *Juan Bimba* descalzo y con un mendrugo de pan en el bolsillo de su saco.

Vivió la filosofía política de Acción Democrática (AD), organización genuina y de avanzada leninista, allí militó como líder fundamental, activista magisterial de primera línea y senador. Fue, junto a Rómulo Betancourt, uno de los líderes más influyentes del partido. Su coherencia política fue una constante a lo largo de su militancia, lo que generó contradicciones ideológicas con Betancourt.

Su magisterio se orientaba a luchar por incorporar a las masas desposeídas y excluidas al beneficio de la riqueza nacional. Consideraba que, si la educación no estaba políticamente comprometida con los sectores pobres y marginalizados y con la teoría social y las herramientas ideológicas del buen pensar y de la correcta acción, ésta se convertía en una simple entelequia alienante, muy alejada de su capacidad transformadora.

Consideraba que la pobreza había que combatirla desde sus raíces económicas y sociales ya que representaban un modelo político injusto, contradictorio y negador de la educación liberadora que el venezolano necesitaba para librarse de las cadenas que le oprimían y condenaban al analfabetismo cultural y al cepo mental. Esta condena social le negaba gozar de los derechos civiles y lo convertía en un sujeto sin ciudadanía.

Los discursos de Prieto Figueroa eran declaraciones reivindicativas con contenidos doctrinarios que respondían a los episodios epocales, siempre apegadas a las demandas de las grandes mayorías populares y a los intereses de un Estado moderno y democrático.

Prieto Figueroa, hombre curtido en la lectura, la acción política y conocedor de las relaciones internacionales del mundo, estuvo consciente del fatalismo geopolítico que acompañó el nacimiento de la Gran Colombia y luego de la Venezuela emancipadas del Reino de España.

Esta circunstancia era la consecuencia de estar dentro de los linderos de la cuadrícula imperial de los EE.UU., lo que convertía a Venezuela en una parte fundamental de su “patio trasero” y estigma de su geopolítica internacional. Una causa estructural que impedirá la felicidad del país y de toda la América liberada.

Su conciencia lo determinaba el compromiso ético de una lógica política controversial con los sectores hegemónicos del poder, lo cual le desgració su futuro en Acción Democrática.

El 3 de diciembre de 1967, su partido de militancia de toda la vida, realizó las elecciones internas para elegir el candidato de esa organización a los comicios presidenciales de 1969. Los resultados dieron ganador a Luis Beltrán en 16 de las 25 seccionales del partido. A pesar del evidente apoyo mayoritario recibido, una jugarreta política orquestada por Betancourt, le desconoció el triunfo.

La historia de este proceso político tiene una enseñanza de enorme valor moral expresado en una carta de Prieto enviada a Betancourt, previa a las elecciones, allí le decía: “... *al partido le quedan dos caminos, perder las elecciones con un candidato que no levanta confianza ni fe, porque no ha estado nunca cerca de sus masas y de la devoción popular o ganarlas con un candidato capaz de aunar a la opinión pública alrededor del Partido*”. Una expresión de humildad y de poder de disuasión mediante la palabra que el interlocutor no quiso oír por la intromisión norteamericana en los asuntos internos del país.

En las elecciones presidenciales de diciembre de 1969 el triunfo lo obtuvo el Dr. Rafael Caldera, socialcristiano de formación, hombre allegado a la iglesia católica vaticana, anticomunista de confesión y firmante del pacto gobernabilidad con Acción Democrática y Unión Republicana Democrática en Washington (1958) bajo el auspicio del Vicepresidente de los EE.UU., Richard Nixon.

La verdad siempre ocultada detrás de los bastidores indicaba que la Casa Blanca y el Pentágono no permitirían que un candidato izquierdista con una posición antiimperialista y comprometido con los sectores excluidos del país llegara al Palacio de Miraflores. Nunca la democracia estuvo comprometida con Prieto a la cabeza. El motivo de la decisión fraudulenta apuntaba a evitar que las transnacionales dejaran de explotar las riquezas petroleras y mineras del subsuelo venezolano.

Este acto de intervencionismo mostraba la aplicación de la doctrina de Seguridad Nacional para toda la América y un anticipo de lo que ocurriría en Chile cuatro años más tarde en la elección, gobernanza u Golpe de Estado del socialista, Dr. Salvador Allende.

Corolario de estas referencias sobre al pensamiento y la obra del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa y su elevación a la condición de prócer de la nación, es la firme creencia de que conocimos en vida al último mohicano de la educación venezolana y, además, ser testigos del entierro de un ideario que proclamaba el rescate de la condición humana de cada niño, púber y adolescente en cada momento de la vida en los educativo en los ámbitos escolares y sociales.

La educación tecnológica en marcha con dispositivos electrónicos para su implantación masiva responde a otras lógicas y directrices que no saldrán de los Estado nacionales sino de las cinco corporaciones trasnacionales que controlan los sistemas de comunicación digital del mundo globalizado.

La historia humana está llena de sorpresas que vale la pena recordar. El 16 enero de 2025 día la inhumación de los restos mortales del Maestro de América ocurrió la paradoja humana que llevamos encima como especie animal racional portadora de *la* sentencia borgiana de que *somos el olvido que seremos*.

Este hecho debió haber removido la conciencia nacional, no obstante, fue una fecha del calendario tan normal como cualquier otra. No hubo repercusión alguna en el sindicalismo magisterial en virtud de que las federaciones de maestros, profesores y licenciados en educación, tan activos para ir a un paro reivindicativo, una huelga docente o declarar la emblemática “hora cero” del paro indefinido, mantuvieron un inexplicable silencio.

En las aulas de las escuelas primarias y liceos, nada ocurrió; en las zonas educativas, direcciones de educación regional y municipal, tampoco se sintió la evocación formal al Maestro

Las propuestas conmemorativas y comunicados oficiales de las Gobernaciones, Asambleas Regionales y Concejos Municipales callaron por olvido e indiferencia.

Igualmente, este *olvido* recorría peligrosamente las oficinas, pasillos y cubículos de las Escuelas de Educación de las universidades públicas y autónomas, así como en los Institutos Pedagógicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en especial del Instituto de Mejoramiento Profesional, creado en 1947 por el Maestro Prieto

Mientras la memoria del viejo Prieto seguía presente en un sector importante de educadores, en el magisterio nacional se esfumaba el rostro lleno de vida del Maestro Prieto.

Concluyo este editorial afirmando que habrá desmemoria en el magisterio, que somos todos, pero la pluma del viejo Prieto seguirá vigente en su literatura educativa y pedagógica escrita y en la estética de su poesía llena de sabiduría y amor eterno por la Patria.®

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 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
2	20-10-2023	López González Wilmer Orlando, García Galle-gos, García Chávez y Martínez Serra	Ecuador	2800,00	Transferen-cia	Mercantil
3	24-10-2023	Mixzaida Peña Zerpa	Caracas	800,00	Transferen-cia	Mercantil
4	03-11-2023	Mixzaida Peña Zerpa y Claritza Pe-ña Zerpa	Caracas	800,00	Transferen-cia	Mercantil
5	04-03-2024	Diana Elizabeth Cevallos Benavi-des y López González Wilmer Or-lando	Ecuador	2.800,00	Transferen-cia	Mercantil
6	09-05-2024	Tulio Ramírez Leonardo Carvajal Santana, José Francisco Juárez y Alexandra Irigo-yen.	Caracas	1664,00	Transferen-cia	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				00,00		

Cuadro 4. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 20 de enero a 2025 / 22 de septiembre 2025						
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
1	20-01-2025	Arturo B Silva, Alegría, Erick Alejandro Mu-ñoz J., Naddia Rocio Delgado S.	Mérida Venezuela ULA	825,00	Transferencia	Mercantil
2	23-02-2025	Juana Pérez (Venta de una revista en físico)	Mérida Venezuela	90,00	Transferencia	Mercantil
3	03-03-2025	Mixzaida Peña Zerpa	Caracas Venezuela UCAB	300,00	Transferencia	Mercantil
4	26-04-2025	María Antonieta Muhammed	Mérida Venezuela	450,00	Transferencia	Mercantil
5	18-09-2025	Mixzaida Peña Zerpa	Caracas Venezuela UCAB	1.000,00	Transferencia	Mercantil
6	22-09-2025	José Gregorio Romdón, Maricela Moreno y Severio Dugate Peña	Caracas Venezuela UPTM	4.219,80	Transferencia	Mercantil
Total recibido				6.783,80		

Apología al Doctor Prieto Figueroa con motivo del ingreso de sus restos al Panteón Nacional

A tribute to Dr. Prieto Figueroa on occasion of the entry of his remains into the National Pantheon.

Guillermo Luque

gluquec@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6687-1594>

Teléfono: + 58 412 6113012

Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades

Escuela de Educación

Centro Nacional de Estudios Históricos

Caracas - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 22/03/2025
Arbitraje/Sent to peers: 24/03/2025
Aprobación/Approved: 30/03/2025
Publicado/Published: 01/19/2025

Resumen

El discurso que presentamos fue pronunciado en el Panteón Nacional el jueves 16 de enero de 2025 con motivo del ingreso de los restos mortales del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa a tan respetado recinto de nuestra historia nacional.

Nos propusimos sintetizar su recorrido vital como maestro, organizador del magisterio, divulgador de tesis pedagógicas progresivas, reformador de la educación, ideólogo- político de la cultura y dirigente de partidos democráticos. También, replantear sus tesis educativas centradas en el Estado docente, la escuela unificada, la educación técnica de la juventud, los problemas del desarrollo en una economía dependiente; problemas estos de relevancia y permanente vigencia para el impulso de la educación nacional y de la América del Sur.

Palabras clave: pedagogía social, escuela unificada, Estado docente, escuela nueva, humanismo democrático, humanismo social, educación privada.

Summary

The speech we present was delivered at the National Pantheon on Thursday, January 16, 2025, on the occasion of the interment of remains of Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa.

We aimed to summarize his life as a teacher, educator, disseminator of progressive pedagogical theses, educational reformer, cultural ideologist and politician, and leader of democratic parties. We also sought to rethink his educational thesis centered on the teaching state, the unified school system, technical education for youth, and the problems of development in a dependent economy; these issues are of ongoing relevance and permanent validity to the advancement of National and South American education.

Keywords: social pedagogy, unified school, teaching status, new school, democratic humanism, social humanism, private education.

La mañana de hoy, 15 de enero de 2025, nos reúne la común emoción del merecido homenaje a Luis Beltrán Prieto Figueroa, El Maestro, con el ingreso de sus restos al Panteón Nacional. Ingresará a este honorable recinto de la Patria un auténtico patriota; consagrado bolivariano y, además, el más sincero, inteligente y abnegado reivindicador de la obra histórica de otro gran Maestro, el primero, como lo fue Don Simón Rodríguez. Con lo cual, los altos poderes públicos acometen el más noble acto de justicia para con la memoria de la nación venezolana, al reconocer, con esta acción cívica de enorme valía, su obra como pensador y reformador de la educación, que siempre estuvo al servicio de los intereses de las mayorías populares y el Estado Nacional. Este de hoy es un acto de alta significación para la historia de la educación pública oficial venezolana, democrática, de masas, científica, gratuita, obligatoria y laica; de carácter nacional y bajo el signo del Estado docente.

Por ser joven de inteligencia sobresaliente y voraz lector, Luis Beltrán ejerció como maestro en la misma escuela donde estudió, la Luis Esteban Gómez, en La Asunción, Estado Nueva Esparta. Allí nació un 14 de marzo de 1902, hijo de Josefa Figueroa y Loreto Prieto Iguerey. En 1925 llega a Caracas para concluir el bachillerato, inexistente en su terruño; esa era la realidad de la Venezuela gomecista al servicio de las petroleras norteamericana y angloholandesa. Ese año, y el mismo día de su llegada a Caracas, conoce a Cecilia Oliveira Rengel, quien años después será su esposa y con la que procreará familia. Prieto, al decir del Carlos Gurmen-dez, filósofo de las pasiones, fue hombre habitado por algunas de ellas: la del trabajo, el estudio y la escritura; también, la de la lucha política por el poder; y no faltó esa otra de la pasión amorosa.

El joven Luis Beltrán terminó su bachillerato en el *Liceo Caracas*, prestigiosa institución de la educación oficial, entonces bajo la dirección del novelista y educador Rómulo Gallegos; lo termina con una tesis titulada “*La adolescencia*” e inicia sus estudios en Ciencias Políticas en la *Universidad Central de Venezuela*.

En los años treinta, el joven Prieto Figueroa es estudiante universitario. En esa década, un 15 de enero de 1932, constituye la *Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria* (SVMIP): es la primera organización gremial en nuestra vida republicana; se reunieron bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien para entonces contaba 32 años de edad. Ni en el *Primer Congreso Pedagógico de Venezuela de 1895*, ni en el *Congreso de Municipalidades de 1911*, los educadores estuvieron organizados. De allí la trascendencia de la fundación de la SVMIP liderada por Prieto como alma esencial de ese primer grupo repartido en algunas escuelas de Caracas; un año después, en 1933, publican la *Revista Pedagógica* por sus propios medios. En sus páginas se hará divulgación muy medida de las ideas pedagógicas de la *Escuela Nueva*. No obstante, la publicación fue prohibida en 1935 y expulsados del *Ministerio de Instrucción Pública* algunos de sus miembros; Prieto fue uno de ellos. Los obligaron a replegarse y a cesar por unos meses su prédica y acciones orientadas a cambiar las condiciones de la escuela tradicional memorista, castigadora, desconocedora de las potencialidades del niño y sus derechos; escuela tradicional separada de la comunidad inmediata y de los intereses de la nación. Para cambiar esa escuela tradicional, el grupo directivo más culto y avanzado se propuso la educación de las maestras y maestros y pensaron la transformación curricular de las Escuelas Normales de Hembras y Varones; se necesitaban profesionales de la educación y la pedagogía, conocedores de las modernas teorías pedagógicas, libres de la menesterosidad y con plenos derechos políticos ciudadanos. Fue siempre convicción suya que la transformación del pueblo en ciudadanos y ciudadanas tenía como condición la transformación de su magisterio, de la escuela, de la educación servida por el Estado.

Su liderazgo intelectual y organizador de la SVMIP, y luego, en 1936, de la *Federación Venezolana de Maestros* (FVM), habría sido más que suficiente para ocupar un digno lugar en la historia de la pedagogía y la educación venezolanas. No obstante, para fortuna de la educación, la democracia de masas y la cultura nacional

no fue así; el Maestro aún tenía mucho más que dar. La muerte del dictador Juan Vicente Gómez removió a sus sostenedores más reaccionarios y el alto mando militar nombró como Presidente encargado al general Eleazar López Contreras, con quien se inicia en la Venezuela de 1936 una moderada apertura hacia prácticas democráticas zigzagueantes, con más libertades para la prensa y la fundación de organizaciones políticas con programas impregnados de reforma social. En una de esas organizaciones políticas del año 36, ORVE, *Movimiento de Organización Venezolana*, inicia Prieto Figueroa su militancia política, junto a Mariano Picón Salas, Rómulo Betancourt, Raúl Leoni, Mercedes Fermín; entre otros. Ahora bien, con un liderazgo plenamente reconocido por el magisterio, en septiembre de ese año del 36 Prieto organiza la *Primera Convención Nacional del Magisterio*, en cuyas deliberaciones se aprobó la constitución de la *Federación Venezolana de Maestros*, con todo un programa de luchas educativas y gremiales discutidas a escala nacional. Y no sólo eso. El magisterio, bajo su liderazgo es el organizador de la *Primera Convención de Trabajadores* de 1936. Prieto es la inteligencia organizadora de todo ello. Las sucesivas Convenciones anuales de la FVM y sus propuestas serán dadas a conocer en los gobiernos de López Contreras y Medina Angarita, entre ellas: la contratación de pedagogos extranjeros, el establecimiento de una legislación infantil, la higiene escolar, los derechos del niño, la alfabetización de adultos, la reforma del bachillerato y la universidad. Prieto y los maestros y maestras eran una realidad nacional. La prédica pedagógico-educativa la hicieron en un país de población aún rural, con mayorías que no sabían leer y escribir, exportador de petróleo, no industrializado, sin Escuelas Técnicas, dependiente en su economía, con una incipiente organización de la sociedad civil y un generalizado desconocimiento de las ideas políticas. Ese fue el legado de 27 años de dictadura gomecista y liberalismo desprovisto de responsabilidad social.

Prieto Figueroa se graduó de doctor en Ciencias Políticas en 1934 con una tesis titulada *La delincuencia precoz*, en la que analiza y propone soluciones al grave problema de la niñez y adolescencia abandonada en nuestro país y sus graves consecuencias sociales. Es tesis impregnada de valores pedagógicos y un alto humanismo. Conviene insistir que la niñez y la adolescencia en situación de precarias condiciones materiales y espirituales fue siempre preocupación de nuestro insigne educador desde un humanismo que él calificó como *democrático y social*; ambos resumían su *filosofía política* de la educación. En el Maestro Prieto Figueroa hallamos una permanente coherencia pedagógica y social. Así, en 1940 escribe, en coautoría con su brillante discípulo, Luis Padrino, la obra pedagógica *La escuela nueva en Venezuela*. Y años después, en 1967, el *Consejo Venezolano del Niño* publica su obra titulada *Señales contra el odio*; o sea, de prevención social respecto a ese odio de los que han vivido una vida de pobreza material y espiritual, tan propia de las sociedades capitalistas de clase; obra de reflexión que toda educadora y educador, que todo ciudadano con responsabilidad pública debe leer, pues es una advertencia meditada del Maestro Prieto acerca de las terribles consecuencias económicas y sociales cuando la sociedad no articula y mantiene, con voluntad de Estado, las políticas públicas referidas a la educación, la alimentación, la vivienda, el deporte, la higiene social, el trabajo productivo. Este humanismo democrático y social es un alto distintivo del pensamiento de Prieto.

Llegados a este punto de nuestro escueto recorrido por la biografía del Maestro, preciso es afirmar algo muy importante y que rebasa la formalidad de este homenaje. Si estamos dispuestos a hacer la inteligente, apropiada y debida lectura histórica de Prieto, no separemos al maestro del político; al pedagogo del ideólogo-político. Hacerlo, además de una injusticia para con su valioso legado, sería, como en efecto ha sido en más de una oportunidad, un error. Es no comprenderlo en su pensamiento pedagógico educacional y su acción política integral volcada a transformar las condiciones económicas, sociales y culturales de las mayorías de este país, que siempre pensó como nación, y no como un mero agregado informe carente de alma, de propósitos individuales y colectivos. Prieto, como Don Simón Rodríguez, tuvo una concepción educativa más allá de las aulas, pensada con miras a un colectivo humano desasistido, empobrecido, que debía transformar en ciudadanos. Por eso Don Simón Rodríguez en *Luces y virtudes sociales*, obra por excelencia de filosofía política, *insistió* en una *pedagogía social*, en una *escuela social* que ayudara a superar “la mayor fatalidad del hombre en el estado social, que es no tener con sus semejantes *un común sentir de lo que conviene a todos*”. Prieto sigue a Don Simón Rodríguez en este planteamiento de la pedagogía social, de la escuela social. En el primero, en Rodríguez, es resultado de su cultura y genialidad fuera de tiempo, pensada para las Repúblicas recién constituidas; en Prieto

to, es resultado de su conocimiento de la pedagogía y la educación más avanzada de Europa y la América del Sur. No debemos separar al pedagogo del ideólogo-político siempre al frente y en la dirección de las diversas organizaciones que contribuyó a formar para amasar, desde sus tesis educativas, el pan bueno de la *democracia social y política* para las mayorías; pan que debía repartirse con todo y justicia social. En la alta concepción de Prieto acerca del educador, éste hace necesariamente alta política porque forma ciudadanía, fundamento de toda nación. Y el político, cuando en él hay propósitos nacionales, debe educar como pedagogo al pueblo, para que éste pueda entenderlo y seguirlo en la paz o en la guerra. Esta simbiosis en Prieto Figueroa es inseparable si además de rendirle los debidos honores, se le quiere en verdad entender en su auténtica hondura de pensador de la educación; el más grande del siglo XX venezolano.

Basta que mencionemos su Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, introducido en el año 36, como senador suplente por el Estado Nueva Esparta ante el Congreso de mayoría gomecista. En ese Anteproyecto ratifica la rectoría del Estado en la educación, con la colaboración privada siempre ceñida a la Ley. Además de lo anterior, propuso la gratuidad de la educación, la asistencia de los niños y jóvenes necesitados, la creación de comedores escolares, el ropero escolar. A estas urgentes iniciativas agregó la creación del *Ministerio de Educación*, el *Consejo Nacional Universitario* y el *Consejo Nacional de Educación*. Su Anteproyecto de Educación fue rechazado y calificado por los senadores gomecista de sovietizante. Derrota momentánea. El Prieto Figueroa de los años que siguen es ya el ideólogo indiscutido de la educación democrática de masas, el líder que le abrió las puertas al *Partido Democrático Nacional* (PDN) y luego a *Acción Democrática* para que accedieran a la mente y corazón de las mayorías, al proponer su educación, su derecho al ascenso social y a una mejor vida que se tradujera en creación material y espiritual tan anhelada desde los inicios de la República. En esa dirección, Prieto escribe en 1947 una obra de trascendencia conceptual, política e ideológica: *Problemas e la educación venezolana*, en la que se coloca a la altura de los más grandes educadores de la América del Sur. En ella expone a cuerpo entero la tesis del *Estado docente*, tan combatida ayer como hoy por los privatizadores de la educación, con sotana o sin ella. Tesis que fundamenta Prieto Figueroa en sus reflexiones acerca de las transformaciones del Estado moderno como Estado social. Su tesis del Estado docente no sólo está asociada a las corrientes pedagógicas más progresivas como la *Escuela Nueva*; lo más importante es que esa tesis está asociada, como en Simón Rodríguez, a la *escuela social*, a la *pedagogía social* que fue el fundamento sociopolítico de la pedagogía en Prieto. Y esa escuela social no es otra que la *Escuela Unificada*, expuesta y asimilada por los más cultos pedagogos radicales de Europa, Brasil, México, Chile y Bolivia. Prieto entendió que la *Escuela Unificada* era la respuesta científica y humanista más coherente a los problemas de la escuela en las sociedades clasistas del capitalismo, con rémoras propias de las sociedades subdesarrolladas periféricas, al servicio de las economías metropolitanas de EEUU y Europa con una larga historia que aún no termina de imperialismos.

Donde Prieto Figueroa se eleva en su concepción pedagógica es precisamente con la tesis de la *Escuela Unificada* que concibe la escuela como *un solo sistema* desde el preescolar a la Universidad al servicio de los más capaces, pero abierta sin discriminaciones de raza, religión o económicas. *Escuela Unificada* abierta a todos, al servicio de la comunidad y de las metas nacionales propuestas en todos los órdenes del saber. Tesis que expuso en el *Proyecto de ley Orgánica de Educación* de 1948, cuando lo presenta al Congreso en su condición de Ministro de Educación Nacional. Un par de breves referencias son suficientes para ubicar de una vez por todas el pensamiento de Prieto en la vanguardia pedagógica-política. Antonio Gramsci, pensador europeo de las superestructuras desde el marxismo, en su escrito “La organización de la escuela y la cultura”, trató la cuestión de la *Escuela Unificada* y señaló que era la salida a la crisis de la educación. Otro marxista, José Carlos Mariátegui, como militante del *Partido Socialista Peruano*, suscribió y respaldó la tesis de la *Escuela Unificada*. Prieto, nuestro gran ideólogo de la educación democrática de masas desde la pedagogía social divulgó la corriente múltiple pedagógica de la Escuela Nueva y propuso la *Escuela Unificada* como herramienta imprescindible del Estado docente al servicio de la educación de las mayorías y los intereses de la nación venezolana. Esa Ley Orgánica de Educación del 48, la más avanzada en la historia republicana, murió al nacer con el golpe de Estado del 24 de noviembre de 1948 de carácter retrógrado, tecnocrático, al servicio de las petroleras y en materia educativa servil a los intereses privados. La democracia representativa recién inaugurada con la elección del escritor Rómulo Gallegos fue cancelada y no otra suerte tuvo el proyecto educativo del Maestro Prieto.

En el exilio el Maestro Prieto prosiguió su labor. Como realizó las primeras campañas alfabetizadoras en Venezuela, aborda y enseña la Educación de Adultos en la Universidad de la Habana y escribe una de sus obras de más alta reflexión política, educativa y social: *De una educación de castas a una educación de masas*, de permanente vigencia en la América del Sur; en ella incluye un capítulo dedicado a la *Escuela Unificada*. Contratado por la UNESCO, como jefe de Misión, desarrolla investigaciones y propone planes para mejorar la educación de las Escuelas Normales en Costa Rica y Honduras. Allí prosigue esa labor creadora que le negó la dictadura en Venezuela.

El 23 de enero de 1958, con el fin de la dictadura, se abre un nuevo proceso negociado entre las élites con la Junta Militar de Gobierno de Larrazábal y no menos de luchas democráticas y pactos acordados en Nueva York y refrendados en octubre en Venezuela. Luego del triunfo de la candidatura de Rómulo Betancourt por AD, el magisterio organizado conocerá que el llamado *Pacto de Punto Fijo* no admitió el regreso de Prieto Figueroa al Ministerio de Educación. Los factores de poder allí reunidos en un ambiente internacional de Guerra Fría, cierran toda posibilidad de reforma educativa bajo el signo del Estado docente con el recurso de la *Escuela Unificada* y la pedagogía social. Prieto Figueroa regresó a compactar y orientar a las maestras y maestros que reúne en la XV Convención realizada en el Aula Magna de la UCV. En esa Convención propone la creación del INCE que había pensado y madurado en los años de dictadura porque siempre pensó en Venezuela, en su analfabetismo tecnológico que hacía imposible nuestro desarrollo a partir de nuestras propias fuerzas productivas. El INCE lo concibió Prieto como una institución en la que colaborarían el Estado, los empresarios y los trabajadores. Este objetivo del Maestro Prieto, afirma hoy su pertinencia en un contexto de un mundo multipolar que se perfila con los BRICS y otras organizaciones. Hoy damos pasos ciertos en esa dirección, la de alcanzar nuevas capacidades tecno-científicas como nación soberana, con una educación que impulse y sostenga la producción, los empleos y las remuneraciones. Con una educación que afirme la paz y la soberanía frente al Caos del globalismo y sus guerras híbridas, sus extorsiones y amenazas.

Prieto no volvió al ME ni en el gobierno de Betancourt ni en el gobierno de Leoni. No obstante, en su conciencia democrática era aguijón perturbador que la democracia representativa iniciada en el 58 conviviera en con la Ley de Educación de 1955, la de la dictadura. El proyecto de Ley de Educación de 1967, apoyado por el magisterio, encontró la oposición de los factores de poder del Pacto de Punto Fijo y no se discutió en el Congreso de entonces.

Entre 1958 y 1967 Prieto Figueroa ocupó importantes cargos: dos veces senador por el Estado Nueva Esparta, Presidente del Congreso de la República, senador por el Estado Zulia. En ese lapso de tiempo fundó y dirigió la revista *Política* desde septiembre de 1959 a junio de 1969. En la revista *Política* tenemos al Prieto ideólogo-político; su pensamiento converge con el de importantes intelectuales latinoamericanos, europeos, afroasiáticos, norteamericanos que contribuyeron al análisis de los problemas que gravitaban tanto en Venezuela como en otras latitudes de nuestros pueblos. Aquí Prieto se eleva como analista político y promotor de la integración, del debate de nuestros problemas. Esta iniciativa ratifica a Prieto Figueroa como político de la cultura, se encumbra en su reflexión acerca de la democracia continental. Caso único, quizás, en la historia reciente de Venezuela y América.

Y vino la división en AD, la tercera. El ideólogo del Pacto de Punto Fijo no podía tolerar que la reconocida mayoría de Prieto en las Seccionales del partido AD lo nominara candidato a la Presidencia de la República. Si había bloqueado su nombramiento como Ministro de Educación, menos iba a tolerar su nominación a la Presidencia de la República y segura elección. Se pudiera creer que la ruptura a lo interno tuvo su motivación única en la pugna candidatural, no fue así. Entre Prieto Figueroa y Betancourt se interponían concepciones muy distintas de la democracia, las vías del desarrollo, el valor estratégico de la educación, el modo de entender la Reforma Agraria y el tratamiento de la corrupción. La división y la fundación del *Movimiento Electoral del Pueblo* (MEP) fue la salida a esa crisis que se gestó desde la misma elección de Betancourt a la Presidencia. Prieto fue candidato a la Presidencia de la República dos veces: en 1968 y en 1978, el bipartidismo lo derrotó como alternativa política a la democracia puntofijista.

En una obra suya, *La política y los hombres*, despliega su culta reflexión acerca de la naturaleza de la política, de los juicios y prejuicios sobre la política y los políticos; reflexiona sobre el liderazgo colectivo y los partidos políticos, y cierra esa valiosa obra con breves estudios de eminentes personalidades de la educación y la cultura. En uno de esos estudios, redactado en el exilio, hizo referencia a los restos de Don Simón Rodríguez, de su traslado a Caracas en 1954, bajo la dictadura perezjimenista. Con no poco sarcasmo afirmó que “el pensamiento de Don Simón Rodríguez sería subversivo” “si a alguien se le ocurriera publicarlo sin comillas y sin fechas”. Valga lo anterior para afirmar que no tenemos la menor duda que para la actual dictadura del pensamiento único occidental colonialista, para su globalismo capitalista contrario al Estado social y a la existencia de los Estados nacionales, libres y soberanos, el pensamiento en defensa de la nacionalidad y vida ejemplar de Luis Beltrán Prieto Figueroa son expresiones subversivas. Porque no otro tratamiento tendría un seguidor de la pedagogía social de Don Simón Rodríguez y fervoroso defensor del pensamiento y obra del Libertador en las páginas de su libro *El magisterio americano de Bolívar*. Hoy los restos del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa son trasladados con honor, respeto, admiración y afecto por un gobierno democrático empeñado en salvaguardar la paz, la soberanía y el desarrollo soberano, porque enfrenta con valor las peligrosas acechanzas del imperialismo norteamericano y sus aliados de Europa y la América del Sur. Y es que, *en una visión estratégica de la nación*, son aliados de primer orden el pensamiento de Simón Bolívar, Don Simón Rodríguez y el del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, por ser este un educador de pueblos, nacionalista, antimperialista y socialista.

Lo que quiero decir, y digo, es que una visión estratégica que se plantee un *Bloque Histórico* que enfrente con éxito las amenazas y extorsiones del globalismo saqueador de territorios y pueblos, afirmaría sus posibilidades de modo cierto y permanente si la educación nacional, desde el preescolar hasta la universidad se concibe y afirma como un sistema integral al modo en que lo propuso nuestro gran educador del siglo XX venezolano.

La obra intelectual, social y moral de Prieto Figueroa fue reconocida con varios Doctorados Honoris Causa otorgados por nuestras principales universidades; también, condecoraciones nacionales e internacionales. Ahora bien, sería equívoco decir que fue en sus últimos años cuando se nos mostró como poeta, con bella y meditativa obra. Podemos afirmar que la vida toda de Prieto respondió al título de una de sus obras: *Poesía de los pueblos con sed*. Con su pensar y labor ciudadana, la vida misma del Maestro fue —y sigue siendo— manantial para calmar esa sed de educación, de justicia social, de cultura y trabajo productivo para la vida feliz de nuestro pueblo. Luis Beltrán Prieto Figueroa dijo de sí mismo que la suya era la generación del carbón que debía quemarse, que debía arder en toda su materia para alumbrar nuevos caminos a Venezuela. Y el Comandante Chávez nos enseñó que, sin conocimiento pasado, la revolución no tiene futuro. Que la justicia no se agote en este acto en honor al Maestro. Sigamos, pues, ardiendo al fuego de su legado.

MUCHAS GRACIAS.®

Guillermo Luque. Historiador egresado de la UCV, Doctor en Historia (UNEARTE), docente de la Escuela de Educación de la UCV y de la Maestría del CNEH. Autor de varias obras dedicadas a la historia de la educación venezolana, sus reformas, movimientos gremiales y dirigentes más destacados. Distinguido con la Orden Andrés Bello en Primera Clase, Maestro Honorario por UNEARTE, Premio Nacional de Historia. Ha publicado poesía y espera se publiquen varias obras poéticas.

Mi egregia visión del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa: El Maestro de América

My egregious vision of Dr. Luis Beltran Prieto Figueroa "The master of America"

Enrique Prieto Silva

enriqueprietos@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0604-9584>

Teléfono + 58 414 2919565

Universidad Central de Venezuela

Caracas

Universidad Latinoamericana y del Caribe

La Guaira estado Vargas

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 05/06/2025
Arbitraje/Sent to peers: 20/06/2025
Aprobación/Approved: 31/07/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

En este artículo resalto la personalidad, el don de locación, la vivacidad, la energía literaria y muchas de sus facetas conocidas del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa; así como su locuacidad, su don de gente y la energía profesional demostrada durante su desempeño, tanto en lo profesional como en lo político. En lo personal, ensalzo su relación conmigo, quien a pesar de su aversión a los militares, fui tolerado por él, quien, en una oportunidad para halagarme y quitarme el estigma, me dijo: ¡Verdad que tú también eres maestro! Resalto mi parentesco en cuarto grado de consanguinidad con el Maestro, quien fue mordaz contra el militarismo, engeguado por la traición que tuvo como político perteneciente al partido Acción Democrática en 1948, cuando el gobierno donde él participaba, fue derrocado por el movimiento militar dirigido entre otros, por quien se transformaría en el penúltimo dictador del siglo XX, el para entonces teniente coronel Marcos Pérez Jiménez

Palabras clave: Luis Beltrán Prieto, Maestro de América, MEP Movimiento Electoral del Pueblo, Movimiento Democrático, sistema democrático, comunismo, socialismo. Isla de Azul y Viento, el hombre Inacabado, seguridad y defensa.

Abstract

In this article, I highlight Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa's personality, his gift for location, his vivacity, his literary energy, and many of his well-known facets; as well as his loquacity, his gift for people, and the professional energy demonstrated throughout his tenure, both professionally and politically. On a personal level, I commend his relationship with me. Despite his aversion to the military, I was tolerated by him. On one occasion, to flatter me and remove the stigma, he said, "Aren't you a teacher too?" I emphasize my fourth-degree blood relationship with the Professor, who was scathingly opposed to militarism, blinded by his betrayal as a politician belonging to the Democratic Action Party in 1948, when the government in which he participated was overthrown by the military movement led, among others, by the man who would become the penultimate dictator of the 20th century, then Lieutenant Colonel Marcos Pérez Jiménez.

Key Words: Luis Beltran Prieto, Master of America, MEP People's electoral, movement, democracy, democratic system, communism, socialism. Island of blue and wind, the unfinished man, security defense.

Mi egregia visión del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa: El Maestro de América

Hoy, cuando sus restos reciben el honor del Panteón Nacional, quiero con la sensible humildad y orgullo parental, dedicar unas líneas inmemoriales para resaltar actos y hechos de nuestra relación ligada en lo familiar y en lo social, que nos llevaron a resaltar el ya mencionado orgullo. Inicio esta remembranza resaltando la falacia que se ha querido entronizar como un falso ideal del Maestro Prieto, con cuya personalidad socialdemócrata, se quiere transformar en símbolo del falso socialismo movido por la ignorancia socio política que tratan de impulsar como una verdad “revolucionaria” de la parodia bautizada como “bolivariana”, siguiendo la “infantil idea” de un teniente coronel que no entra en la camisa del dictador Pérez Jiménez; lamentablemente impulsada en lo ideológico por personajes que han dado tumbos en partidos del “febril comunismo” aún latente.

Luis Beltrán era antimilitarista, en el entendido que aborrecía lo militar. Algo comprensible, por cuanto de la asonada del 45, que fue una asonada militar, estuvo entre los llamados a compartir gobierno como miembro de AD, pero luego, en 1948, fueron traicionados por los mismos jefes militares que gobernaron con ellos.

En mi condición de militar, viví en carne propia su reacción antimilitarista, aunque nunca tuvo palabras enfadosas contra mí. Solo recuerdo el caso de una señora comerciante que, tal vez por ganarse la bondad del Maestro le refirió que conocía a un sobrino suyo que era capitán, a lo que presuntamente él respondió que no tenía familia militar. Por esos días, a pesar mi apoliticismo manifiesto, por el apellido y el parentesco, ya se me nombraba como miembro de la Casa Militar.

Luis Beltrán Prieto Figueroa era candidato presidencial. Por supuesto, no era yo y nunca lo fui, un adulaador en procura de “méritos” y respeté la total apoliticidad que era restricción legal en las FAN. En esa oportunidad, Luis Beltrán se había separado de AD cuando no recibió el apoyo para ser el candidato lógico del Partido, creando el Movimiento Electoral del Pueblo que lo lanzó de candidato con gran opción que perdió, cuando atacado como tal no quiso declarar que no era comunista, como lo tildaba Rómulo Betancourt. Entonces ser comunista era ser anti patria.

Guardo el mejor de los recuerdos de mi relación como militar con el Maestro. Especialmente, cuando en cierta forma ayudé a su internado en el Hospital Militar, en una de sus crisis de salud. También recuerdo con cariño y orgullo su discurso en el Hotel Caracas Hilton en 1983, cuando fui galardonado con una placa homenaje a mi condición de maestro-general, otorgada por “El Comité Directivo Nacional de la Federación Unitaria del Magisterio de Venezuela”

Una anécdota pintoresca de nuestra relación maestro-militar ocurrió un día en 1989 o 90 que fuimos invitados a Guacuco por Leopoldo, su sobrino y mi primo, en cuyo acto íntimo dediqué al Maestro mi primer libro en formato 16avo intitulado: “Seguridad, Defensa y Desarrollo –Una visión global y actual-”, en la dedicatoria escribí: “Al maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, con el mayor de los afectos de un pariente que siempre ha querido seguir su huella”. Siempre recuerdo la templanza y solidez de los conceptos que emitía Luis Beltrán. Este, luego de darme las gracias y leer la dedicatoria, con sonrisa socarrona me dijo: “¿Pero ¿cómo puedes tú seguirme la huella, si eres militar?”.

Confieso que, sabiendo el sentido bromista de su expresión, quise también darle una respuesta socarrona y fue increíble mi improvisación: “Maestro: el caminante hace el camino al andar, pero jamás se devuelve a mirar quien le sigue su huella”. Nunca olvidaré su descargo: “¡No hay dudas, tú también eres maestro ¡”.

Fue una conclusión graciosa y honorable que insufló mi orgullo, enaltecedor además para el apellido. No obstante, en ese momento olvidó el Maestro que también le seguí la huella como abogado, como jurista, como orador, como escritor y articulista. Mas aún, como político hice el símil combinado de la interpretación de

Karl von Clausewitz, ya que siendo militar preparado para la guerra, me ponía en el brazo armado del político en su decir, que **“la guerra es la continuación de la política por otros medios”**.

Era un antimilitarista sin rencor. De mi memoria no podría borrar la dimensión de las palabras del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa, pronunciadas el 6 de mayo de 1961, cuando por disposición transitoria de la Constitución aprobada el 23 de enero, se incorporaba el general en jefe Eleazar López Contreras al senado –Decía– “En esta Cámara usted tendrá el respeto y la consideración que se merece por sus altas ejecutorias... y porque a pesar de las ideas que nos han colocado en causas diferentes, hemos colaborado en la estabilización de la República y en la creación de un clima de concordia y de paz en este país, en donde los rencores se ponen por encima de las transitorias peleas políticas para construir una patria que siendo de todos nos pertenece a cada uno de nosotros...” Pienso que estas palabras son el mejor indicio de la aversión que tendría el Dr. Prieto de estos “revolucionarios de pacotilla”, especialmente cuando dicen que “Ahora Venezuela es de todos”.

Hoy se quiere cambiar el sentido del socialismo del Maestro Prieto. Quieren los pseudo-socialistas “rojo rojitos” poner en su memoria la chapucera reforma educativa incluida en la reforma de la ley de educación, pero es imposible cambiar la historia cuando ésta aún perdura en nuestras mentes. Todos los ideales que intentan poner en el ideal del Maestro Prieto, no son sino falsos supuestos tergiversados, fundados en el manifiesto ateísmo o anticlericalismo de Luis Beltrán, que quedó plasmado en el famoso decreto 321 del 45, al inicio del cambio revolucionario de entonces.

La Revolución de Octubre”. El 18 de octubre de 1945, luego de la insurgencia de la llamada “Revolución de Octubre”: Acción Democrática y un grupo de oficiales descontentos dieron un golpe de Estado, derrocando al general Medina Angarita y asume el poder una junta de gobierno presidida por Rómulo Betancourt, la participación del educador Luis Beltrán Prieto Figueroa, Raúl Leoni, y Gonzalo Barrios. Por el ejército, el mayor Carlos Delgado Chalbaud y el capitán Mario Vargas.

¡**REVOLUCIÓN!** En mi mente, desde joven esta palabra ensoñadoramente me ha remontado a pícaras anécdotas de zares y zarinas; que como ficción las acaramelaba o engolosinaba con un mito, más tarde comprendido, cuando comprendí el origen y el fin de la Bolchevique, visto como un supuesto despertar en lejanos lares, que enturbiado por incomprendidas resonancias, buscaba el verdadero sentido de “Democracia”. Hoy veo con tristeza el barbarismo de impulsar una revolución para corregir o cambiar un eslabón más avanzado de esa democracia.

Partiendo de esta revolución, recordamos la francesa. Derivada de la democracia, donde “Los *Iguales* fueron derrotados, sus dirigentes presos o –como el propio Babeuf– guillotinado, luego que, en un histórico, pero revolucionario proceso, fueron acusados de jacobinos y terroristas. No obstante, crearon una tradición, que sobrevivió en poesías y cantos, y en un programa donde se leía: <Un pueblo sin propiedad y sin los vicios y los crímenes a que ella da origen, no tendría necesidad del gran número de leyes bajo las cuales penan las sociedades civilizadas de Europa>”. Pienso que esto es muy profundo para los “rojo rojitos”.

Luis Beltrán Prieto o el Maestro Prieto fue como un eslabón de oro amalgamado con acero de alto tenor, para la defensa de un verdadero sistema democrático. Ese sistema, por el que tanto y siempre hemos luchado, pero persistentemente, olvidamos la enseñanza de la historia que siempre se repite. Para los incipientes comunistas, todo estuvo muy claro. “No se trató de maquinaciones de grupos al margen de la corriente histórica. La lucha contra el monopolio de la propiedad había sido proclamada por la propia Constitución jacobina de 1793 -aunque nunca llevada a la práctica-. Ella elevó la igualdad al nivel de los derechos naturales, más conocidos hoy como Derechos Humanos, única forma que los hace imprescriptibles y deja de calificar a la propiedad de <derecho inviolable y sagrado>”.

En el ambiente literario, retrotraído de la historia, ubicamos al Maestro Prieto como un mago de las letras y del verbo, y a un pintor de libros que, como el mismo bautiza en su obra poética: “Isla de Azul y Viento”, “Es un muro largo a la orilla del mar, pintado con una brocha de pintar barcos que encontré abandonada en la playa”. “Es un muro vivo donde se quiebra el viento y se oyen las voces de un pueblo amaneciéndose, que

canta en los caminos, que llora y gime en las horas de íntima congoja, pero que ostenta la firme voluntad de seguir adelante”. Dirá siempre: ¡Mañana será **mejor**!

Tengo el orgullo de poder decir que Luis Beltrán y mi padre fueron dos primos “corruñas” criados en el mismo hogar. Ellos, –a decir de mi padre Enrique Prieto Albornoz– eran los aguadores y leñadores de la ciudad de La Asunción. Comerciantes del fogón y de la sed.

Agua y sed se murieron en la boca: ¡había descubierto el agua!

En la madrugada, que es tiempo agradable de sereno fresco, –decía Luis Beltrán–, en la Otra Banda me esperaban las mujeres con sus maras en la cabeza, yo en mi jumento, ellas a pie hasta atravesar el portachuelo. El polo, la malagueña y el estribillo, iban corriendo de boca en boca, haciendo los caminos menos penosos, después del portachuelo me bajaba del jumento y todos íbamos a pie.

El orgullo del parentesco nos lleva siempre a conocer la virtud de los ascendientes. Esta razón me llevó querer saber de ese maestro, de ese jurista, de ese académico, de ese filósofo político, de ese poeta, de ese pariente, que sin ambages viviera creyendo en la “gente emergente” y en el “Movimiento del Pueblo”. Para quien “ese pueblo comienza a ser cuando la historia es canto en la voz de sus poetas y lección para el futuro en la voz del maestro”. Así recuerda que la Ilíada y la Odisea anunciaron a Grecia, como la Eneida a Roma y los cantores de gesta, la Chanson de Rolan y el poema de Cid, expresan a Francia y a la España inmemorial.

La riqueza literaria, especialmente poética del Maestro Prieto, nos permite conocer el personaje, para quien “Cada pueblo tiene además de su raíz humana, lo que está en la conciencia de todos, transmitido por la herencia y por el medio, lo que inventaron para él, mito y leyenda...su herencia cultural”. Para quien el pueblo lucha enfrentado al muro, “hecho de amor”, donde “la argamasa es sangre pura del pueblo” y, donde: “Sobre las almenas ondea la esperanza”.

Decía mi padre, que para ellos el siglo XX fue su siglo. Un siglo que comienza entronizado en la barbarie de la Venezuela signada con guerras, escaramuzas y guerrillas llamadas revoluciones, herencia de los movimientos post independencia y de la exagerada dosis del personalismo e individualismo que siempre acompaña a los líderes que se creen con el derecho a decretar como válida y única su propia revolución.

Decía Luis Beltrán, en su “Tejer y Destejer”, refiriéndose a la “Juanbimbada” de Andrés Eloy Blanco, según confesión propia, que este lo “pensó como el libro que debía tomar el pueblo desde su nacimiento en la tierra primeriza del indígena, en la Colonia, cifra del mestizaje de negros, indios y españoles conquistadores, llevándolo a través de la esclavitud y de la persecución en la historia, para culminar en la Independencia que se consolidó en Carabobo.

Continuó ese proceso de marchas y contramarchas, que fueron los gobiernos de Conservadores y Liberales. Sobrevino la lucha en la Guerra Federal, luego las dictaduras, para concluir en cantos donde Juan Bimba, construyendo la democracia se hacía dueño de su propio vivir.

Siempre me han preguntado: ¿Qué sé yo de Luis Beltrán Prieto Figueroa?

De su voz y la lectura de su pensamiento escrito en prosa y verso, he dicho, que después de su encuentro con la Venezuela empantanada durante la dictadura gomecista, vi al político como mago, al pintor del azul de mar y cielo, del verde de las montañas, del rojo de la tierra pelada que castiga el sol, del amarillo de cielo atardecido, del color de las flores, alas, trinos y pájaros.

Vi al ebanista, que igual que mi padre, su primo, quien esculpía en la madera, en el plástico y en la arcilla quemada para dar forma y brillo a un ideal artesano; él se ocupaba de esculpir ideas, alfabetos y normas, con los que quiso dar y dio al pueblo venezolano y al universo, normas y directrices en la enseñanza, en el acontecer social y en el comportamiento ciudadano. Por ello fue y es llamado el “Maestro de América”.

Supe que Luis Beltrán fue **un hombre que se encontró a sí mismo**. En su obra “El Hombre Inacabado” se preguntó, cual Sócrates escolástico: ¿Quién soy? ¿Qué soy? Y el mismo se responde con su verso:

En este mudar interminable
he sido tantas veces
y he dejado de ser.
Es el camino y sus recodos
el que modela el paso
aunque sea nuestro camino
y el pie señale la postura.
Seguiré siendo,
Siempre inconforme de lo que soy,
¿Cómo seré mañana?
Que mi Yo me sorprenda
afirmando como quiero ser
y no como debo ser según los otros.
El hombre es un proyecto:
¡Subir, crecer hasta perfecto!
El anhelo infinito:
¡Ser es hacerse cada día!

Destaca del Maestro Prieto el don de la locación. Su gran habilidad para encontrar cotejo y significado expresivo de las locuciones. En su ensayo analítico de la poesía de Andrés Eloy Blanco, da significado al tejer y destejer como formas de expresión de la existencia del hombre, donde el poeta, en su labor de aguja o devanadora, es lanzadera que va y viene realizando la total obra social que el arte debe cumplir.

Es el poeta que aplica la prosa para engalanar beldades literarias y el contumaz crítico que aún con picardía, engalana también la travesura disparatada pero certera. Muy frecuente su expresión: “injerto de morrocuyo con gallo”, para significar la locura hecha realidad. Esto diría del adefesio “revolucionario” del que quieren hacerlo copartícipe.

A Luis Beltrán **se le conoció como un ateo no anti clérigo**. Sin embargo, a pesar de su gran poder político, no atacó a la Iglesia, aún, cuando se le endilga la autoría como ministro de educación del decreto 321, supuestamente contra la educación privada, para entonces totalmente religiosa.

Podemos revisar su obra literaria y es increíble el desborde intelectual, con el que elude la referencia y más aún el sentimiento religioso. Leemos y releemos sus poemas y solo encontramos en uno dedicado a “El Cabo Lucero”, servidor público que, “a la hora de prenderse las estrellas” él, “encendía los faroles”.

Solo aquí refiere un cierto significado de deidad, cuando escribe:

Por él tenía la noche
luces de los mecheros.
Cuando el sol apagaba las estrellas
El encendedor nocturno
Apagaba los faroles.
Con un gesto de Dios temporero
Despabilaba la noche en las esquinas
El Cabo Lucero”

En una parte del poema “Bajo la sombra de los datileros”, dedicado al dulce y apacible recuerdo de María Natividad Rojas Romero, “María de la lluvia”, **envuelve un sentimiento de reclamo anonadado** por la “muerte inesperada de la madre de un hijo no nacido”.

Tu moriste de parto que es una forma de morir dos veces, el respiro cortado para dos seres de amor tenebrecido.
Te miro a través de la lluvia que iluminó tu cara; la muerte no borro la dulzura entrañable que era prez de tu vida.

Venias de la Iglesia removida de preces.
Una tenue llovizna te perlaba la cara.

No sé si conocer la Biblia es conocer de la religión. Muchos la ubican en la Historia Sagrada, sin embargo, pienso que quien cree en la Biblia cree en la Religión Cristiana.

En un pasaje de su vida parlamentaria, Luis Beltrán se sintió acorralado en la duda de la interpretación de sus ponencias, según fuera su intérprete, que el llamaba el juzgador. Decía: “Si es un hombre de derecha, yo estoy seguro que quedará mal parado en la Historia. Pero, quedará peor parado, si el historiador es un hombre indiferente, al que no le interesa el transcurrir de la historia para ver lo efectivo que hay en ella.

Se refería a su pasado: “Yo he dicho que el único tesoro que tengo, es el pasado; pero algunos me dirán: ¿Y es que usted mira hacia atrás? **No**, Yo aprendí en la Biblia la lección de la mujer de Lot, y no volteo la cara hacia atrás, porque delante me queda el porvenir que es una conquista de todos los días.”

El Maestro y yo fuimos coincidentes: Revisando sus notas, me encuentro con una gran coincidencia de pensamiento y oportunidad en la conjugación temporal del verbo. Siempre he dicho que el presente no existe, porque al terminar de decirlo ya no es presente; y al terminar de pensarlo, ya ni siquiera es vivencia sino experiencia. Todo queda en el pasado y en el futuro. Al respecto Luis Beltrán criticaba a los metafísicos, porque éstos al hablar del tiempo lo hacen conjugando el verbo ser: era o fui, soy y seré. Él decía: “a mí me gusta más, **no decir que era ni decir que soy, sino que seré.** ¿Por qué? Porque el presente es un tiempo tan deleznable, que cuando comenzamos a pronunciar una palabra está en presente, pero cuando terminamos, ya está en pasado. Cuando caminamos ponemos un pie adelante, cuando alzamos el otro, ya paso el tiempo del primer pie. El pasado es inaccesible, me dirán, también el futuro lo es, pero tenemos la ventaja de que en el futuro podemos poner nuestra propia voluntad y **hacer que el futuro con nuestro esfuerzo, sea obra de transformación**, de planteamiento y de acción que se realiza de acuerdo con nuestra voluntad.

Contrario a esta revolución” militarista, Luis Beltrán Prieto fue enemigo del rencor y por ende del odio. Es un ejemplo que sin saberlo, siempre he seguido. En mi sentimiento no existe la enemistad y con ello la preocupación de tener enemigos. Pero como no puedo manejar el sentimiento ajeno, dejo la preocupación en aquellos que dicen ser mis enemigos. ¡Que se preocupen ellos! **Para mí, la felicidad tiene un signo: la amistad.**

Leí la reseña de un discurso de Luis Beltrán, donde en un sentido pasaje, narraba su trauma ante la imposición familiar de la enemistad que debía tener con quien consideraba su mejor amigo Plácido Fermín, por cuanto los abuelos de ambos habían dado origen a una lucha que se transformó en pleito generacional.

Narra Luis Beltrán: “A principios de siglo (XX) Francisco Laureano, el padre de Plácido Fermín, haciendo uso de un arma, la disparó sobre la humanidad de un tío mío, Baltazar Prieto Higuerey. El odio que venía creciendo se había transferido de los padres a los hijos, y todavía mi padre (Loreto Prieto Higuerey) quería que yo fuera el portador de ese odio, pero yo corté el cordón umbilical del odio que nos separaba”. Esta actitud desprendida, y el recuerdo del pasaje, me permiten ahondar en nuestro parentesco. Baltazar Prieto Higuerey, fue mi abuelo.

Luis Beltrán el Maestro. ¿Sabrán los parlanchines y aplaudidores “revolucionarios”, especialmente los que intentan colocar como ficha revolucionaria, quién fue Luis Beltrán Prieto Figueroa y su obra por la que recibió el nombre de Maestro de América? Luis Beltrán escribió 26 libros sobre educación y muchos ensayos, más de 6 libros sobre derecho, aunque para él, quien quisiera conocer su historia tendría que irse a su poesía, **“allí soy yo”** –decía- “allí no tengo que recortar mi imaginación ni mi pensamiento, y los dejo correr libres y generosos para dar una obra que me es satisfactoria; yo estoy completo en mi verso”.

Esa obra escrita y recordada tiene un calificativo en el presente: “paradigma de la educación universal”.

Como político llegó al Senado de la República el 19 de abril de 1936 como senador suplente designado por la Asamblea Legislativa del Estado Nueva Esparta.

En el Congreso, siempre tolerante, se hizo la voz de Prieto: ¡Pido la palabra! Expresión famosa con la que adornó toda su trayectoria parlamentaria y encabezó su columna en diarios y revistas. Tal vez, en la tribuna parlamentaria se encuentra su mejor obra docente. Allí, donde la discusión tiende a perder el hilo de la consistencia y la palabra se hace baladí. Es dicho del orador Prieto: “en los discursos, en las discusiones largas, es necesario que el parlamentario, el orador, deje correr alguna palabra que distienda los músculos de la cara y que haga descansar a los oyentes”. –Que diferencia al legado y oratoria de los actuales magistrados y legisladores, que solo oyen una voz para aplaudir y “hacer”,

Luis Beltrán fue **suspicalz, combativo y enemigo del prosélito**. Bien decía: “Puede que esté en desacuerdo con las ideas que combato o que discuto, pero precisamente porque las admito y las acepto, entro en discusión, yo no discuto aquellas cosas que no interesan a nadie y que no tienen valor”. “No soy ni he sido de los hombres que tienen la habilidad de estar de acuerdo con todo, me resisto, es una parte de mi textura física, moral e intelectual, porque los que están de acuerdo con todo, no están de acuerdo con nada”. Con estos conceptos, ¿Cómo pueden Isturiz y Navarro tomar como bandera revolucionaria al Maestro?

Prieto y la Revolución: Muchas partes del mundo se encuentran hoy estremecidas por los cambios. Acción lógica y natural, si queremos hacer un mundo vívido y vivificante, pero es lamentable y triste la aparición vengativa del lobo del hombre, con conductas y orientaciones políticas llamadas revolucionarias, que, en lugar de hacer florecer el futuro, malgastan el tiempo y los recursos en revisar la historia.

Luis Beltrán Prieto siempre se declaró hombre de izquierda. Ya entre 1936 y 1940, como senador, participó en este período que él mismo consideró de agitación extraordinaria, en el que se comenzó a construir el pensamiento social venezolano. Ese socialismo siempre tildado de comunista, en una dislocada y equivocada acepción que hizo perder el rumbo del desarrollo democrático universal. Para mí, el peor error del comunismo es querer siempre revivir la historia, tratando de encontrar en el pasado los ideales del futuro. **“Jamás he podido dar forma lógica al materialismo histórico”**. Y a pesar de que la Historia se define como la narración y exposición verdadera de los acontecimientos pasados, siempre existe la duda por la subjetividad que en ella puede imponer el historiador y la percepción aceptada de que la historia siempre la escriben o narran los vencedores.

Luis Beltrán decía: “Todo hombre que se aprecie, debe ser un hombre del futuro... No es que yo proteste la Historia, no es que yo diga que no tiene valor; ese es un tesoro que está allí, pero a veces puede resultar que quien lo hurgue, quien lo escarbe, se encuentre con un avispero, y el avispero y las avispas son peligrosas y mas si son de esas avispas cruzadas, medio negras que vienen de África.”

Por fortuna, **pocos fueron los intelectuales venezolanos que equivocaron el rumbo del socialismo** ante la presión exógena, y se unieron al ideario de una democracia social, esculpida en el crisol de la Revolución Francesa, macerada con la Revolución Industrial, pero mantenida bajo el ideario de la lucha por los derechos del hombre. Luis Beltrán Prieto nunca se declaró comunista, aunque el no desmentirlo en 1968, en aquella Venezuela anticomunista, le produjo la derrota electoral para la Presidencia de la República.

En función de historia y de un ideario fuera de realidad, Venezuela vive hoy un momento crucial. Los cambios son ineludibles e indiscutibles pero equivocados. Adolecemos de una visión de futuro. Nos amparamos solo en la historia, con lo que contradecemos el pensamiento de Luis Beltrán. **Nos aferramos a un patriotismo histórico que no nos da luz** de alternativas válidas. Sin querer, por ignorancia, se ha perdido la visión del futuro universal.

Se quiere impulsar el desarrollo, calificado de “endógeno” sin bases reales, derrochando y malgastando los recursos, solo pensando en dar tiempo al tiempo, cuya pérdida ya es peligrosa y dañina, como lo fue el período de oscuridad de las tres y medias décadas que tuvo que enfrentar Luis Beltrán Prieto Figueroa en los comienzos de su vida, donde su sola visión del futuro le permitió insertarse, aunque tarde al siglo XX. Pero ahí está su obra, lograda con pasión y desprendimiento. La vemos y disfrutamos como la nueva democracia. La que Luis Beltrán y muchos otros venezolanos ayudamos a forjar, sin que pueda culpársenos de los desvíos producidos por la ignorancia.

Queremos Patria, SI, pero en democracia. Si Prieto viviera, viera con nosotros a esta Venezuela, abrumada de revolución anti histórica, que quiere impulsar una educación irreal, como lo ha sido el social comunismo. No basta con que se utilicen como émulo y orientación un Bolívar idolatrado.

Luis Beltrán Prieto Figueroa pudiera ser el símbolo de esa Nueva Venezuela, que dibujamos en nuestras mentes. Esa Venezuela trabajadora, honrada, ética y digna del querer y del poder. Pero, pareciera que nuestras mentes estuvieran gastadas, enquistadas e imbuidas en un esquizofrénico laberinto, llegando al extremo de colocar en una sola y paralela vía, a todos los gestores de la democracia iniciada en 1958. Es la locura del frenesí, que ojalá no nos arrebatase las metas logradas ni nos borre el camino andado y mucho menos, nos haga perder la esperanza de seguir viviendo libre y en democracia, por la que muchos ofrendaron sus vidas.

La enseñanza de Luis Beltrán Prieto Figueroa. Un hombre que piensa en héroes, actúa como héroe. De los héroes de la libertad, Luis Beltrán dijo:

Ahora el pueblo vive con pobreza digna
Cada quien, en su oficio laborioso,
Sin olvidar la herencia que les viene
del contacto de razas diferentes.
La lucha es su destino,
porque nada se logra sin esfuerzo

Concluyo con el que creo es el más sublime poema de Luis Beltrán. El poema VIVE, dedicado al poeta Ali Lameda. Es la esperanza de los que creemos que el mundo sigue siendo nuestro.

El tiempo de vivir es infinito.
El tiempo de morir es de relámpago.
¡Vive!... Para morir te sobra tiempo.

Este corto poema nos invita a desenmarañar las cosas oscuras del pensar y del entender. No basta con leer todo lo que se dice y escribe. Mucho menos hoy, cuando en Venezuela es una sola palabra hecha y razón tomada como mesiánica. Al lector lo invito a razonar como **Lafayette**, aquel célebre general filósofo francés que decía: “Leo, estudio, examino, escucho, reflexiono y de todo esto trato de formar una idea en la que pongo todo el sentido común que puedo”. Pienso, además, que no basta con entender las palabras en el sentido que las oímos, sino en el sentido como se dicen, ya que siempre la palabra va acompañada de hechos que la avalan, la engalanan o la envilecen. Y, es allí donde la acción del Maestro Prieto dio sentido a sus palabras, que, más que verbo fueron hechos: de bondad, de desprendimiento y de amor al prójimo, con mucho más fervor que los dichos y hechos de algunos practicantes de la fe cristiana. Como dicen los actuales gobernantes, “El nombre y la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa están asociados a los progresos de la pedagogía, la educación y a las conquistas democráticas de la Venezuela del siglo XX. Hoy, en el siglo XXI, este eminente venezolano es fuente de inspiración de las políticas educativas que adelanta y adelantará el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela”. Que así sea, pero que no se equivoquen en su interpretación.

Es cierto que Prieto inicia la divulgación de algunos principios y métodos de la corriente pedagógica, tendiendo a formar del niño un venezolano útil a la sociedad, en democracia y libertad. Evidentemente, hacer del niño un hombre libre, al cual lo conduciría Escuela Activa, que es la que permite al educando aprender haciendo sin ideologización. Solo los preceptos familiares participarían en la formación primaria y religiosa. Debemos entender que la llamada educación tradicional, es aquella ideologizadora, la del *magister dicci*, que es la base de la educación comunista. Es erróneo el concepto de que el Estado docente tiene derechos. Los derechos son de los ciudadanos. El Estado solo tiene obligaciones y el gobierno solo puede hacer lo que le indique la sociedad. Es la Constitución la que dice como debe hacerse.

¡Hoy es un día para recordar, cuando los restos de “El Maestro de América” reciben el honor del Panteón Nacional!. ©

Enrique Prieto Silva. El autor es natural de La Asunción, edo. Nueva Esparta (Isla de Margarita) Venezuela, graduado de Maestro de Educación Primaria Rural, oficial de la Guardia Nacional de Venezuela en situación de retiro con el grado de General de División; su último cargo fue de Comandante de Operaciones de la Fuerza. Es abogado graduado en la Universidad Santa María y profesor titular, creador e integrador normativo de la cátedra de Derecho Ecológico que bautizo “El Derecho del Milenio”. Es Licenciado en Ciencias y Artes Militares –Mención Resguardo Nacional-, Doctor en Ciencias de la Educación; oficial de Comando y Estado Mayor graduado en la Escuela del Ejército de los EE. UU; tiene la Maestría en Administración Pública -Planificación Administrativa- y la Maestría en Seguridad y Defensa Nacional. Actualmente ejerce las cátedras de El Derecho y la Justicia Militar de Venezuela en la Universidad Central de Venezuela y Educación para la Paz en la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Es articulista de diarios y revistas, y autor de libros en Amazon [amzn.to/3iej0KG/](https://www.amazon.com/s?ref=author_dp&pf_rd_p=31e00000-0000-4000-9000-000000000000).

Por el talante democrático de Prieto Figueroa

For the democratic talent of Prieto Figueroa

Antonio José Monagas

antoniomonagas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0847-5975>

Teléfono: + 58 416-674-1310

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Escuela de Economía
Mérida edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 09/04/2025
Arbitraje/Sent to peers: 06/04/2025
Aprobación/Approved: 30/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025



Resumen

No siempre es sencillo, destacar la vida de quien su vida ha sido segada. Hacerlo cuidando los ideales y metas que encumbraron la vida de la persona que se exalta, es honrar el recorrido que a bien lo distinguió. Más, tratándose de un Maestro. Es el caso del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa. La decisión del Gobierno venezolano de declararlo personaje cardinal del siglo XX venezolano, estimó el traslado de sus restos mortales al Panteón Nacional, lo cual fue razón para pronunciar los discursos de rigor que permite el protocolo de tan lucidos actos. Algunas opiniones emitidas, no alcanzaron a comprender el grosor del pensamiento político y educativo de quien pudo reivindicar valores de democracia y libertades. Es así como esta disertación, se pasea comedidamente **por el talento democrático de Prieto Figueroa.**

Palabras clave: Prieto Figueroa, educación, política, democracia, libertades, gobierno.

Summary

It is not always easy, to highlight the life of someone whose life has been cut short. Doing so while taking care of the ideals and goals that surround the life of the person being exalted, is to honor the journey that distinguished him. Especially when it comes to a teacher. This is the case of Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa. The Venezuelan government's decision to declare him a cardinal figure of the 20th century in Venezuela necessitated the transfer of his remains to the National Pantheon, which was the reason for the delivery of the required speeches permitted by the protocol for such splendid events. Some opinions, expressed failed to grasp the depth of the political and educational thinking of whom he could claim the values of democracy and freedom. This is how this dissertation, moderately, he walks **for the democratic talent of Prieto Figueroa.**

Key words: Prieto Figueroa, education, politics, democracy, freedoms, government

Por el talante democrático de Prieto Figueroa

No es nada saludable moral ni éticamente, especular sobre la vida de quien no se conoce a profundidad. Comprometer el discurrir personal de una persona fallecida haciéndolo exento de las bases que configuran el recorrido de la persona apuntada, no deben observarse como consideraciones de respeto.

Quien en un momento de coyuntura esgrime ligeros conceptos que refieran al modelo ideológico que haya pretendido sustentar la razón sobre el cual se fundamentó la postura política de una persona fallecida, no es argumento válido para demostrar los méritos que a esa persona corresponden.

Razones que rebaten

Este prolegómeno tiene la validez que confiere la justicia que sabe brindar la vida. Analizar la opinión del profesor universitario y G/D Enrique Prieto Silva, pariente del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, una vez que se confirmara lo aupado por la Asamblea Nacional sobre el traslado de los restos mortales del maestro Prieto al Panteón Nacional, da cuenta de frías argumentaciones que desestiman los ideales políticos que en vida impulsaron sus acciones, libros y discursos. Bastaría con repasar *El Estado y la Educación en América Latina*, obra excelsa del Dr. Prieto. Aunque en los actos correspondientes al evento del traslado de sus restos, las alocuciones hayan exaltado el talante democrático del Maestro Prieto.

Además, quienes fueron facultados o autorizados para hacer del conocimiento público la noticia del traslado del féretro que ha guardado los vestigios del recordado educador y honesto político venezolano, seguramente no alcanzaron a comprender el grosor del pensamiento político y educativo del Dr. L.B. Prieto en su lucha por la libertad y la democracia.

En consecuencia, esta disertación se arroga la necesidad emocional de respaldar el sentir de Enrique Prieto en torno a razones que no se corresponden totalmente con la honestidad y sencillez que en vida demostró siempre el recordado Maestro Prieto Figueroa.

Testimonio de fondo y forma

Citar el escrito de Prieto Silva, vale para refutar consideraciones aducidas en nombre de “un socialismo que no cuadra con el socialismo democrático (...)” del Dr. Prieto. Por eso, su sobrino, valientemente y empuñando el testigo de su consanguíneo, refutó lo expuesto por voces poco sinceras.

Prieto Silva rebate la “(...) falacia que ha querido entronizarse como falso ideal del Maestro (...)” (Tomado de School of Government, JFK University) Prosigue Prieto Silva explicando que detrás del evento que, sin duda, destacó la valía intelectual del Maestro, se propende a perturbar la personalidad socialdemócrata del Maestro.

A ese respecto, escribe Prieto Silva que “(...) quieren transformarlo en símbolo del falso socialismo movido por la ignorancia sociopolítica que tratan de impulsar como una verdadera revolución de la parodia bautizada *bolivariana*” (Ídem)

Habla la historia política (venezolana)

Conviene pasearse por la tesis política del Movimiento Electoral del Pueblo (MEP) movimiento político venezolano, de la década de lo sesenta del siglo XX, cuya dirección política ejercía. Aunque al mismo tiempo,

el MEP impulsó su nombre como candidato a la presidencia de la República. En dos oportunidades: 1968 y 1978. Por tanto, cualquier argumento demostrativo del talante democrático del Dr. Prieto, puede conseguirse en los anales de la historia política y educacional venezolana.

Lo que luego se denominó como la Revisión Total de la Tesis Política del MEP, argumenta de modo fehaciente, el pensamiento político que animaba el discurrir cotidiano. Así, Prieto Figueroa impulsa sus actos y palabra pronunciada y transcrita. Escribió, por ejemplo, que la nueva ubicación ideológica del MEP motivaría a los venezolanos a “(...) ampliar la brecha abierta por la crisis y llegar así a una situación de justicia y bienestar, sin las desigualdades que establece la mala distribución de la riqueza y sin la opresión que se asume para impedir el proceso de desarrollo de los pueblos” (L.B. Prieto Figueroa “Del tradicionalismo a la modernidad” MEP. p. 10; Caracas, 10 diciembre 1976)

Vale acá preguntarse ¿si acaso este extracto surgido de la pluma del Dr. Prieto, cabría en el contexto de la actualidad? No por la distancia del tiempo. Sino por la sintaxis política que destaca lo aludido.

Más del ideario del Maestro

Refería el Dr. Prieto que, si bien la prédica política puede verse como una manera de hacer llegar al pueblo palabras que emborrachan, que adormecen, entonces es necesario que las palabras tomen el sentido que les da la vivencia que tiene el pueblo en el alma. De esa manera, detalla que “no hay palabra válida, si la palabra dicha no tiene resonancia en el corazón de las grandes multitudes” (Ídem, p. 235). Vale acá la pregunta anterior de apelar a un análisis comparado que demuestre la certeza de lo escrito por el Dr. Prieto Figueroa.

El diario El Nacional, es prueba fehaciente de su ideario toda vez que semanalmente publicaba su columna Pido la Palabra. Por ejemplo, de socialismo-democrático, adujo que “(...) quienes pensamos que ese es el camino de la liberación, flameamos banderas de libertad (...) pues a su juicio, insistía para que “(...) se pongan en marcha reivindicaciones que se vieron detenidas pero que siguen siendo esperanzas del pueblo” (Ob. cit. “Ejemplos de socialismo” Caracas, 3 de septiembre 1991, p. A-4)

El cambio que proponía el Dr. Prieto, refería “(...) sacar al hombre de la mísera estructura de sometido para colocarlo en la esclarecida y extraordinaria misión de *ciudadano libre*” (L.B. Prieto Figueroa “Del tradicionalismo a la modernidad” MEP. p. 236; Caracas, 10 diciembre 1976)

Al cierre

Sus ideas giraron alrededor de conceptos tan propios como el *humanismo democrático* (no el humanismo socialista, como han pretendido hacerlo ver), el *socialismo democrático* y la *autonomía universitaria*, entre otros conceptos sobre los cuales Prieto edificó sendos paradigmas que apuntan a la liberación y al desarrollo nacional.

Vale sumarse al júbilo del magisterio venezolano por tener al Dr. Prieto Figueroa reposando junto a gente que, en vida, actuaron con magnanimidad. Así, al lado de notables, precursores y libertadores que hicieron de su vida la razón más importante para luchar a favor del bienestar y desarrollo, de la soberanía y libertad que merece la patria de Bolívar, el Maestro Prieto ocupará un nicho especial. Desde luego, merecido lugar para el *Maestro de América* tal como fue llamado por su familiar Enrique Prieto Silva.

Esta vez, entre insignes venezolanos, todos dignos patriotas. Ahora Prieto descansará en la *Casa donde moran Los Grandes*.

Fue esa la razón que ha motivado a disertar sobre la decisión adoptada por el gobierno central del traslado de los restos mortales del Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa al Panteón Nacional. Surge entonces la imperiosa necesidad de exaltar motivos que conducen a destacar razones que pueden hablar **por el talante democrático de Prieto Figueroa.** ©

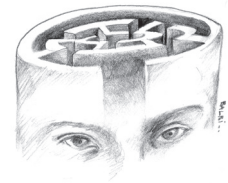
Antonio José Monagas. Profesor Titular ULA. Estudios de Maestría en Ciencias Políticas (ULA), en Planificación del Desarrollo (UCV), Doctorado en Ciencias del Desarrollo (UCV), Programa de Altos Estudios en Gerencia Política (UCAB - School of Government, JFK University), Especialización en Gerencia Pública (IVEPLAN-IESA) Diplomado en Administración Pública (UNESCO). Diplomado en Derechos Humanos (ULA); Secretario Ejecutivo: Núcleo Vicerrectores Académicos de Universidades Nacionales; Premio Nacional de Investigación CIV-1985; Profesor de Pre grado y Post grado en UCV, UNFM, URU, ULA. Asesor IZEPES, Investigador reconocido por Programa de Estímulo a la Investigación y Docencia universitaria (CNU); 23 libros publicados por editoriales universitarias y corporativas; Columnista regular de diarios impresos y digitales. Moderador de radio y TV.

Bibliografía consultada

- Prieto Figueroa, Luís Beltrán. “Del tradicionalismo a la modernidad” Movimiento Electoral del Pueblo (MEP). p. 236; Caracas, 10 diciembre 1976
- Prieto Figueroa, Luís Beltrán. Pido la palabra: “Ejemplos de socialismo” Diario El Nacional Caracas, 3 de septiembre 1991, p. A-4
- Prieto Figueroa, Luís Beltrán.. “El Estado y la Educación en América Latina”. Monte Ávila Editores C.A. Caracas, 1980

La Teoría de la Complejidad: una visión integradora para la reinterpretación didáctica de las Ciencias Sociales

Complexity Theory: An integrative vision for the didactic reinterpretation of Social Sciences



José Urbina Pimentel¹

Doctorando

goyourbinap@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7417-2721>

Teléfono: + 58 414 7540693

Tulio E. Carrillo Ramírez²

Tutor

tuliocarr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3336-3599>

Teléfono: + 58 416 7795491-4261739828

¹Universidad Politécnica Territorial de Mérida

“Kléber Ramírez”

Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR)

²Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 24/03/2025

Arbitraje/Sent to peers: 27/03/2025

Aprobación/Approved: 05/05/2025

Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

La Complejidad representa un nuevo paradigma del conocimiento para reinterpretar la sociedad, un enfoque de interrelación sistémico basado en la realidad, el caos y la incertidumbre del presente, apostando por un futuro armónico y equilibrado. El pensamiento complejo se fundamenta y evoluciona a partir del siglo XX, a través de las investigaciones avanzadas por un cumulo de científicos, pensadores e intelectuales, quienes parten de antecedentes de la antigüedad y el medioevo, destacando el pensamiento de Edgar Morin por sus cuestionamientos socio-científicos para plantear un nuevo orden socio-cultural de ética integral del desarrollo humano. Sobre esta base metodológica, sustentada en “la otra mirada”, interactiva y compleja, surge la ruta hacia una plataforma alternativa de la praxis didáctica socio-histórico-cultural

Palabras Claves: Complejidad, desarrollo humano, didáctica, incertidumbre.

Abstract

Complexity represents a new paradigm of knowledge for reinterpreting society as a systemic approach to interrelation based on the reality, chaos, and uncertainty of the present, striving for a harmonious and balanced future. Complexity thinking is grounded and evolved in the 20th century, through research advanced by a group of scientists, thinkers, and intellectuals, drawing on antecedents from antiquity and the Middle Ages. Edgar Morin's thought is particularly notable for its socio-scientific questions that propose a new socio-cultural order of integral ethics for human development. On this methodological foundation, sustained by “another perspective,” interactive and complex, emerges the path toward an alternative platform for socio-historical-cultural didactic praxis.

Keywords: Complexity, human development, didactics, uncertainty.

Introducción

El fenómeno de la Complejidad, o como mejor se conoce metodológicamente bajo la premisa de Teoría de la Complejidad, representa en la actualidad una alternativa científica integral válida para redefinir la dinámica vital de las sociedades y de los seres humanos, tanto dentro de la cotidianidad, como a nivel de la investigación científica y el discernimiento académico; reinterpretándose entonces, los procesos estructurales del accionar humano, sus diversas expresiones e interrelaciones socioculturales, en aras de un devenir más armónico de la sociedad, como parte del comportamiento gregario y desarrollo social.

Es importante referir, que el tema es abordado en forma progresiva: primero, mostrando una visión conceptual de su naturaleza teórica, es decir, sus orígenes, definición y categorizaciones básicas; en segundo lugar, la revisión analítica desde una óptica particular de la propuesta de la Complejidad de Edgar Morin, eje central de los planteamientos del pensamiento complejo, en su interés por reinterpretar aspectos fundamentales del desarrollo de la humanidad, tales como la ciencia y la educación; en sentido de concebir un conocimiento idóneo con la construcción de un mundo armónico y equitativo, en referencia a la relación del ser humano con las otras especies y la supervivencia del ecosistema planetario; y en tercera categoría de análisis, la adopción de una propuesta didáctica alternativa para la enseñanza social y de la historia en particular, como plataforma de aprendizaje integral y metodología científica novedosa para replantear el funcionamiento de las sociedades contemporáneas.

Finalmente, a manera de reflexión con sentido conclusivo, se presentan algunas consideraciones inferidas sobre la importancia que representa para el ser humano, como ente de naturaleza eminentemente gregaria, la Teoría de la Complejidad con sentido armónico, como paradigma teórico-práctico que brinda oportunidades de establecer una mejor comprensión y comportamiento ético de la persona, en el marco de la amplitud de las perspectivas ciudadano-ecológica y socio-histórica-cultural, que garantice la construcción de un desarrollo humano, a partir de los cambios conceptuales que plantea el pensamiento moriniano.

La Complejidad: el nuevo paradigma para la interpretación social

Durante el siglo XX, concretamente avanzada su segunda mitad, gracias a los aportes brindados por una amplia sucesión de científicos, pensadores e intelectuales pertenecientes a diferentes campos del conocimiento humano, se va conformando un nuevo paradigma teórico-metodológico para reinterpretar de manera amplia e integral al ser humano, partiendo de su presencia como ente individual, pero que cuenta en esencia por naturaleza, con una necesidad de relación gregaria, en su dinámica de interactuar con sus entornos ecosistémicos sociales, culturales y ambientales.

Este paradigma, es conocido en la actualidad bajo la denominación de Teoría de la Complejidad o el pensamiento complejo. Debe tenerse presente, el hecho que durante los siglos anteriores, se desarrolló, evolucionó e impuso una concepción racional del conocimiento, la cual desde comienzos de la centuria decimonónica se alineó profundamente dentro del positivísimo científico sobrevenido en dicha época, el cual se acompaña de la aplicación de una rigurosidad científica, basada en la tangibilidad y la experimentación, apropiándose totalmente de los caminos conducentes a la obtención y dominio de la verdad y el conocimiento.

En tal sentido, como una alternativa ante la científicidad tradicional, bajo el impulso de la duda científica e intelectual y de manera aislada en el tiempo y el espacio, a lo largo del transitar del siglo pasado, varios pensadores y científicos pertenecientes a diversas áreas del saber, comienzan a cuestionar pragmáticamente los dogmas históricamente establecidos de la razón y el deber ser de las cosas. Se busca entonces, encontrar otras

opciones más flexibles y amplias para la interpretación de la sociedad en general, aportando de esta manera elementos coincidentes para la formulación de un nuevo enfoque teórico-científico.

Paulatinamente, se va conformando la Teoría de la Complejidad, entendida como una visión integradora de las estructuras hacia sus partes y viceversa, considerando la imprescindible interrelación e interdependencia existente entre los elementos que conforman el todo; es así, que desde esta perspectiva confluyente, ningún hecho humano puede ni debe concebirse aisladamente en la teoría y la práctica, sino como producto de nexos ineludibles que permiten un dinamismo equilibrado en total funcionamiento.

Es decir, la complejidad se fundamenta en interpretar el conocimiento como el resultado de un sistema amplio y común de interacciones, en el cual participan de manera concatenada un universo de componentes socio-histórico-culturales y ambientales que actúan como un todo; superando así la tradicional visión parcelada que se basa en el valor de la disciplinariedad positivista, incluso con el paso del tiempo más minuciosamente especializada, que fue impulsada por la ciencia racional, como heredera directa y portavoz del pensamiento cartesiano. Por lo tanto, la Teoría de la Complejidad amalgama aspectos aparentemente enfrentados, bien de comportamientos tangibles o intangibles, culturales o biológicos, mentales o físicos, pertenecientes pues a contextos considerados como disimiles o contradictorios, pero realmente empáticos en la praxis.

De hecho, Carrillo-Durand (2023), brinda un sustento analítico conforme a la perspectiva anterior, al argumentar en forma simple pero clara, que "...la complejidad... es un concepto que hace referencia a un todo formado por elementos dispares que se articulan orgánicamente entre sí." (p. 13). Por su parte, Cárdenas y Rivera (2004) afirman categóricamente el hecho de que, "...la complejidad es el término utilizado para connotar una nueva forma de pensar sobre el comportamiento colectivo de muchas unidades básicas que interactúan entre sí..." (p.133), bien sean los átomos, las moléculas, las neuronas, los componentes de una computadora o los seres humanos, entre otros elementos a considerar.

Ahora bien, este nuevo paradigma cuenta entre sus precursores principales a un conjunto aislado de teóricos encargados de estudiar la dinámica de la realidad humana, a fin, de proponer visiones científicas e ideas alternativas que respondan con mayor acierto a las necesidades de convivencia humana; encontrándose así, científicos y filósofos, sociólogos y matemáticos, biólogos e historiadores, o psicólogos y físicos, entre otros acuciosos investigadores pertenecientes a una amplia diversidad de las ramas del saber humano, quienes desde tradicionales laboratorios experimentales, cátedras universitarias o sus espacios particulares de curioso trabajo intelectual y pragmático, paulatinamente han brindado considerables aportes a su desarrollo contemporáneo.

Dentro de este orden de ideas, es pertinente considerar que desde tiempos remotos, incluyendo la Grecia clásica, y hasta la actualidad, existe la posibilidad de encontrar antecedentes al desarrollo evolutivo del paradigma de lo complejo, tal como lo refleja Hizmeri (2010), al argumentar que "Desde la antigüedad... tanto en la cultura oriental como en la occidental han surgido expresiones y autores que se aproximan a una comprensión compleja de la realidad." (p. 43), mencionando entre algunos otros filósofos al chino Lao-tsé, griegos como Heráclito y Protágoras y a Hegel, un alemán de la temprana contemporaneidad.

De igual manera, Hizmeri (2010), reconoce las diversas contribuciones aportadas a la complejidad en los dos últimos siglos, las cuales han sido determinantes para la evolución, caracterización y consolidación de su base teórica, ubicando entre ellas a: la Etología de Serge Moscovici; la Teoría de Sistemas propuesta por Ludwig von Bertalanffy; la Cibernética, concebida por Norbert Wiener y Gregory Bateson; siguiendo con la Teoría de la Información, creada por Clade Shannon y Warren Weaver; la llamada Teoría de los autómatas reproductores, propuesta por John von Neumann; la Teoría del orden, el ruido y el azar organizador planteado por Heinz von Foerster; la autoorganización de Henri Atlan; la Teoría de la estructura disipativa de Ilya Prigogine; las teorías cognitivas planteadas por Humberto Maturana y Francisco Valera; igualmente, los límites del formalismo concebidos por Jean Ladrière; la Teoría de los fractales ideada por Benoit Mandelbrot; y las interpretaciones filosóficas de Martin Heidegger y Edmund Husserl. (2010 p. 46).

Es importante mencionar, que es el sociólogo alemán Niklas Luhmann, partiendo desde la óptica multidisciplinaria de la teoría de sistemas, quien esboza al fenómeno de la complejidad, como una categoría de

interpretación social del hecho de que la unidad se hace compleja sobre la base de la presencia de los diversos elementos que la conforman, y que interactúan entre ellos a través de diferentes relaciones recíprocas, generando una dinámica que propicia un funcionamiento interdependiente y armónico entre ellos

Actualmente, el pensador francés Edgar Morin es reconocido como el representante fundamental de la Teoría de la Complejidad, debido a la serie de importantes aportes dados para su definición y particular evolución, a través de sus estudios y abundante obra producida, con mayor énfasis desde la década de los años setenta del siglo anterior en adelante. Su propuesta, con un sentido en esencia revisionista, plantea reinterpretar las realidades humanas desde una perspectiva integral, desatomizada, es decir, sin parcelamientos ni reduccionismos disciplinarios, en la cual los elementos en su interacción se conflictúan entre sí, propiciando situaciones concebidas dentro del caos, el error y la incertidumbre, como base para reestructurar el camino que en medio de los mismos conflictos, brinde soluciones.

Al respecto, Hernández y Aguilar (2008) exponen que Edgar Morin entiende el paradigma de lo complejo como "...un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico." (p. 2), brindando un interés sustancial a los sistemas, en cuanto a la presencia de los objetos, los fenómenos o los procesos determinados, basándose en la heterogeneidad, las interacciones multidimensionales, la asimetría y la dinámica para propiciar cambios sustanciales.

En sí misma, la postura compleja de Morin cuestiona órdenes científicas y metodológicas de las sociedades contemporáneas, viéndolas como reduccionistas del conocimiento y del desarrollo de las sociedades humanas, al incorporar arbitrariamente doctrinas únicas para su interpretación y funcionamiento socio-cultural. Lo que sin lugar a dudas, impone la presencia de la simplicidad estática, como antagonista de la totalidad de lo complejo. Es un hecho que, el pensamiento moriniano ha sido fundamental en la evolución de la Teoría de la Complejidad, al realizar un balance sustancial de la dinámica de la contemporaneidad desde una visión integral, para proponer soluciones progresivas de orden radical.

Sobre la vida de Edgar Morin puede afirmarse que dentro de su longevidad centenaria, ha tenido la oportunidad de ser actor de primer orden en hitos fundamentales de la evolución del siglo XX, condicionando su pensamiento a vivir la tangibilidad de la praxis histórica. Dicho pensador francés, aún vivo, nació en 1921 dentro de una familia judía de apellido Nahoum, y el cual dejó de usar, por razones de seguridad, producto del antisemitismo latente en la Europa de la época, para asumir el seudónimo Morin. Debe destacarse, que desde pequeño demostró una gran afición por la lectura, el conocimiento y la política; lo que influyó más tarde para graduarse de abogado e historiador. Ciertamente entonces, fue fundamental en su quehacer y desarrollo personal e intelectual, el haber participado directa o indirectamente en tres hechos históricos de primer orden universal: la Guerra Civil Española, la Segunda Guerra Mundial y los eventos del Mayo Francés.

La ciencia y la educación como categorías de análisis para Edgar Morin

Es un hecho notorio, que la Teoría de la Complejidad, desde la perspectiva de Edgar Morin, replantea la visión filosófica tradicional forjada desde tiempos de la antigüedad greco-latina sobre el sentido de una ética, que se basa principalmente en la existencia de un paradigma único para interpretar el funcionamiento de la sociedad, entendiéndose evolutiva y culturalmente como lo "occidental", proponiendo de manera alternativa, una reflexión con sentido multicéntrico e interdiscursivo, en aras de hacer posible el reconocimiento cultural del otro, que se encuentra por fuera de la occidentalización.

En el mismo orden de ideas, el autor francés propone desarrollar una relación armónica integral entre el ser humano y el contexto espacial, bajo premisas ecológicas, reinterpretando la noción tradicionalmente concebida del progreso, la cual ha cabalgado de la mano de un uso y abuso desmedido de los recursos naturales; abriéndose en aquel momento, nuevos senderos éticos que amalgamen la idea del progreso y el desarrollo humano, con proposiciones válidas para "economizar" los espacios a través de la sustentabilidad.

Por lo tanto, para Morin se exige la acción consiente, clara e idónea de conservar el patrimonio natural e histórico-cultural, desprendiéndose del riguroso antropocentrismo de tradición positivista, sobre la base de entender que el ser humano no es dueño absoluto de la naturaleza. Por el contrario, es una parte más de ella, con la firme e inteligente intención de mantener canales abiertos hacia su propia futura pervivencia, y del planeta en general; representando entonces, una visión ecológica que se contrapone al desarrollismo exacerbado.

En tal sentido, el pensamiento complejo concebido por Edgar Morin (2004), citado por Moran (2006), cuestiona el método científico contemporáneo en cuanto a percibirlo parcelado y enfatizado ante todo en el ser humano como eje de la dinámica planetaria, por lo que deduce que "...la teoría de la complejidad busca reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo, pero no para reducirlo..." (p.6); lo que implica una metodología novedosa que redefina el papel de la ciencia como productora de conocimiento, al igual que en su proceso de retransmisión, es decir, la educación. Sobre ambos aspectos de la actualidad cuestionados por Morin, como son la ciencia y la educación, a continuación, a título personal de los autores se hacen algunas consideraciones pertinentes:

En primer lugar, dentro de este orden de ideas, Edgar Morin objeta el rol restrictivo de la ciencia tradicional como productora del saber humano, debido a que sus metodología rigurosa y rígida, lo parcelan y atomizan. Es así, que asume una crítica al reduccionismo científico disciplinario, en esencia positivista, argumentando que el ser humano desde la complejidad, es un ser biológico y al mismo tiempo es cultural, es decir, un ente dual, y no como lo perciben los paradigmas de la ciencia dominante, donde ambas realidades son aisladas, estudiándose entonces en segmentos separados.

Surge a partir de dicho parcelamiento científico, una ciencia subespecializada donde el científico domina exclusivamente solo su área, llevándolo a la apropiación de espacios concretos, que lo aíslan de saberes cercanos pero lejanos a la vez. Construyéndose así entre los científicos, altos edificios de conocimientos, donde en cada departamento "viven" expertos celosos, lo que, dificulta o imposibilita una interrelación entre las partes y el todo, impidiendo el necesario trabajo integrado que contribuya a explicar los fenómenos complejos en una perspectiva de la totalidad; por lo tanto, estos grandes edificios del saber, erigen entre ellos, grandes muros que los separan.

Puede mencionarse de modo complementario, que durante varios siglos atrás, se percibe a hombres sólidos en el plano intelectual y el manejo de un conocimiento múltiple, precisamente en tiempos del Renacimiento y la Modernidad, cuando su concepción del mundo es de una dimensión integral dentro de una sabiduría amplia y variada. Destacan de esta premisa, ejemplos notables como un Da Vinci, un Galilei, un Newton o un Kepler, como referentes de la universalidad de las inquietudes humanas. Incluso, dentro de la sociedad venezolana de los siglos XVIII y XIX, la prolífica, reconocida e interesante formación y conocimientos integrales de Andrés Bello, quien aparte de destacado escritor, jurista y educador, tiene en las ciencias naturales, a un dedicado investigador de la botánica y la zoología.

Ahora bien, tal reduccionismo científico y del conocimiento en general, históricamente se forja con el paradigma positivista del empirismo propuesto durante el siglo XIX por Augusto Comte, que conlleva al origen y despegue de una multiplicidad de áreas específicas del conocimiento, que traen consigo grandes e invaluable avances tecnológicos a la humanidad, respondiendo en forma cabal a las necesidades materiales e intelectuales de una época, que vivía limitaciones tecnológicas en su uso pragmático y cotidiano.

Puede afirmarse de manera particular, que dicha concepción de la ciencia basada en la experimentación tangible, se apodera de la condición de científicidad, reduciendo a lo no científico a cualquier otro enfoque de investigación que se desarrolle bajo criterios metodológicos diferentes; como es el caso que ocurre con las Ciencias Sociales, las cuales reciben un menor reconocimiento académico, profesional, práctico y cotidiano, al que se les da a las llamadas Ciencias Básicas o Ciencias Experimentales. Lo que trae como resultado, un aceptado estereotipo del científico relacionado siempre con batas blancas, lentes, microscopios y tubos de ensayo. Sobre lo anterior, Urbina (2020) afirma "...llegarse incluso a cuestionar la científicidad de las Ciencias

Sociales, llevándolas al plano de ser consideradas como especies de pseudociencias, desconociendo su importante valor en cuanto a la producción de conocimientos valiosos para las sociedades humanas.” (p. 56).

En conjunción de lo expresado, la actividad científica bajo los parámetros tradicionales que le brindan una validez universal al conocimiento, en su condición de *única* productora de la verdad, niega jerarquía a otros saberes, que por supuesto también generan conocimiento; de lo cual, un ejemplo tácito se encuentra en la relación del campesino con la tierra y por sus formas de cultivarla para el mejor aprovechamiento de la agricultura, basado en la experiencia y la observación directa del proceso, como del comportamiento del clima y la naturaleza.

De esta manera, se representa una actitud hegemónica, ya que traza la senda por donde debe ir la ciencia y la investigación, qué metodología se debe utilizar, y lo que por el contrario, desde la visión moriniana, los procesos científicos deben concebirse con flexibilidad de acuerdo al objeto de estudio planteado y a las realidades a las que se circunscribe, bien sea en áreas disímiles como la matemática, la biología o la historia, para los cuales no puede existir una ruta metodológica única con sentido estático, que se aplique para su estudio y comprensión.

En este contexto, Moran y Méndez (Ob. Cit.), interpretando la importancia que brinda la apertura de la complejidad hacia la construcción de nuevos derroteros de concepción científica y académica, acotan que Morin como forma paradigmática contemporánea de contraponerse a la lógica y razón occidental “...propone abandonar todo punto de vista mutilador, que es el de las disciplinas separadas...” (p.132), para optar por la elaboración de un conocimiento con sentido transdisciplinario, que aproveche una diversidad de saberes.

Por tal razón, es necesario acometer los procesos de investigación bajo preceptos metodológicos que se adapten y respondan adecuadamente a las características particulares de cada realidad y el objeto de estudio en concreto, propiciando de esta forma un conocimiento válido al ser humano, como ciudadano que tiene una relación ética de pertinencia con su entorno social, cultural y ambiental, tras el logro de un equilibrio armónico integral que se ajuste al pleno desarrollo humano, que se haga extensivo como un legado válido a generaciones futuras.

En otra idea, como segundo elemento a ubicar dentro de la filosofía compleja moriniana, se encuentra la educación como estructura fundamental para cimentar sistemáticamente el conocimiento, destacando allí a la escuela por intermedio de su rol de superlativo orden dentro del proceso de socialización y formación del individuo, al estar encargada institucionalmente de impartir los saberes generales que conllevan al desarrollo social y la retransmisión del acervo socio-histórico-cultural. En fin, es una vía imprescindible para la conexión del pensamiento humano con el entorno y la universalidad.

Sobre este aspecto, Cárdenas y Rivera (Ob. Cit.) reconocen que la escuela representa “...la institución encargada de la socialización y formación de las nuevas generaciones...” (p. 132), teniendo dentro de sus espacios, la importante responsabilidad de educar, capacitar y retransmitir en la sociedad los diferentes saberes indispensables para propiciar su desarrollo; al igual que brindar las nociones identitarias del colectivo, basadas en el conocimiento del patrimonio socio-cultural integral.

Debe señalarse entonces, que la educación en esta época contemporánea, a pesar de la evolución de los métodos didácticos hacia una mayor interrelación de horizontalidad de los entes participantes, se caracteriza por la pervivencia pragmática de un enfoque conductista, que reproduce un conocimiento parcelado y fundamentalmente pasivo, cuya actuación apegada a métodos didácticos unidireccionales y rígidos, restringe el desarrollo óptimo de las capacidades y aptitudes del estudiante en proceso de formación, como base para brindarle un aprendizaje pleno que se encuentre en equilibrio con el entorno integral.

Consiguientemente, la Complejidad concibe una educación cuya misión tácita es la de ser retransmisora de valores ciudadanos y un escudo válido para superar la ignorancia, formando de esta manera, personas aptas para desarrollar un mundo más humano, que pongan sus conocimientos al servicio de la construcción de sociedades más humanas y solidarias en armonía con su espacio integral socio-ambiental. En tal sentido, González y otros (2005), basándose en los postulados educativos de Morin, mencionan que esto supone como

condición lograr necesariamente la comprensión entre los individuos, argumentando que es fundamental, el hecho de enseñar para la comprensión de la dinámica entre las personas como una condición y garantía que desarrolle la solidaridad tanto en lo intelectual como en lo moral de la humanidad.

Aparece entonces como objetivo y búsqueda del paradigma de la complejidad, entender que, por el bien del desarrollo del conocimiento humano, no es viable continuar funcionando con una realidad educativa bajo parámetros cartesianos, que supone interpretar realidades discriminadas de sujetos y objetos por separado, sino por el contrario, debe definitivamente asumirse el hecho de que están interrelacionados, suponiendo la existencia de saberes sistemáticos, mas no atomizados en parcelas aisladas que fraccionan su interpretación social.

Ciertamente con esta mirada compleja, se piensa en una praxis educativa dinámica, auto retroalimentaría y con sentido holístico, que supere el enfoque reduccionista que se afianza en la comprensión de la realidad, a través de espacios temáticos fraccionados, forjados en la categorización estructurada de disciplinas y especialidades; sobre lo cual Taeli (2010), opina que “Tampoco se puede reducir la comprensión de la realidad a esferas aisladas disciplinariamente...en la que, cada una de ellas, enseñaba parte del conocimiento.” (p.191), bien fuera matemáticas, física o ciencias sociales, entre otras, cuando contrariamente, se requiere la adopción de una metodología y praxis didáctica, sustentada sobre bases certeras de integralidad.

Fundados en la concepción de la Teoría de la Complejidad, es como Cárdenas y Rivera (Ob. cit.), plantean la existencia de una educación alternativa que responda a las siguientes características socio-didácticas integrales: ser generadora de conocimiento, y no como dentro del paradigma positivista donde su función se reduce solo a ser transmisora; plantear el proceso de la enseñanza como una totalidad compleja; interpretar la realidad como una serie continuas interacciones entre numerosos elementos; y aproximarse a la realidad desde una perspectiva fundamentalmente ecológica.

Por consiguiente, según el pensamiento interpretativo de la complejidad señalado por Edgar Morin, la educación del futuro requiere estar fundamentalmente dirigida a fomenta la educación con prácticas didácticas que permitan a las personas, alcanzar una calidad de vida incluyente de salud integral, nobleza y espiritualidad, al igual que, en valores humanos fundamentales enmarcados en el orden de la justicia, la libertad, la responsabilidad ciudadana, la solidaridad, el respeto y la tolerancia, como garantes de una convivencia social pacífica y digna.

Una didáctica alternativa de lo socio-histórico-cultural desde el pensamiento complejo

El proceso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular de la historia, por generalidad se desarrolla utilizando estrategias didácticas de tipo tradicional, basadas en la actuación protagonista del docente como elemento fundamental del proceso formativo, dedicándose primordialmente a dictar clases magistrales, con un sentido pedagógico unidireccional, obviando el uso de recursos didácticos adecuados al área en cuestión, que propicien el interés en los estudiantes por lograr un aprendizaje socio-histórico-cultural de manera significativa. Ahora bien, es importante tener en cuenta que es una situación de carácter pedagógica extensiva universal, presente en cualquier sistema educativo del contexto internacional, donde en la realidad tradicional ha privado de manera concreta e institucional, el interés por el estudio y desarrollo de las áreas perteneciente al universo de las Ciencias Básicas o Naturales.

Dicha postura fundamentada bajo un matiz esencialmente positivista, por su método estático, genera en el estudiante actitudes de rechazo por las asignaturas del área, lo cual se ve reflejado en la desmotivación por su estudio y análisis, conllevando: al desconocimiento socio-histórico y de la ubicación espacio-temporal; a la fragilidad de la conciencia y la memoria histórica; y al desconocimiento de valores identitarios, y que sobre todo, tales situaciones se perciben con mayor intensidad, en las generaciones más jóvenes.

Por tal razón, con fundamento en el paradigma de la Complejidad, el cual plantea una visión amplia, más dinámica y sistémica en el funcionamiento de los procesos sociales, es posible plantear la utilización de estrategias didácticas como de recursos alternativos para la enseñanza y el aprendizaje de las áreas socio-histórico-cul-

turales, como es el caso concreto de desarrollar espacios apropiados, con un sentido integral, que permitan a las ciencias sociales ser estudiadas con mayor énfasis y sentido de contexto, pertenencia temática y didáctica.

Pudiera afirmarse desde una óptica particular, que dentro de las causas del manifiesto desinterés por la enseñanza de las ciencias sociales, y coincidiendo con las tesis al respecto del pensamiento complejo de Morin, se encuentran en la tradición científica parcelada que resta niveles de “cientificidad” a dichas disciplinas científicas con referencia a las básicas, debido a que no encajan dentro las metodologías de tipo experimental, las cuales persiguen la obtención de resultados exactos y tangibles, mas no quiméricos. Sobre tal aseveración, Urbina (2019) argumenta que es importante tener en cuenta el hecho de que “...este tipo de ciencias, utiliza un método de investigación diferente...de las ciencias naturales, por motivo de que ambas muestran categorías de análisis y características distintas.” (p. 171); es decir, que se requieren de la adecuación metodológica de acuerdo a los requerimientos de las diversas realidades abordadas.

De manera tal, dicha evidente visión reduccionista de lo socio-histórico-cultural se traslada al sistema escolar, donde su enseñanza es manejada con menor interés que las Ciencias Naturales, lo cual se expresa en que a nivel curricular sean tomadas menos en cuenta. A la vista está, que con menor carga horaria y sin la existencia de espacios alternativos para su enseñanza, tal como no ocurre con las ciencias básicas, para las cuales se dispone que sean estudiadas tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Razón por la que, inclusive se conciben áreas para el funcionamiento de laboratorios donde se pueda experimentar, una situación que no sucede con las ciencias sociales. De hecho, se estila construir los currículos académicos escolares, con una diferencia sustancial de las horas a ser estudiadas, entre las asignaturas o unidades curriculares asignadas: así, para las Ciencias Básicas son más numerosas que en el caso de las Ciencias Sociales.

Surge entonces la interrogante personal referente, al porque no existen laboratorios diseñados exclusivamente para la enseñanza de las ciencias sociales en general, o de la historia o la geografía, como casos particulares, y sobre lo que Urbina (2023) manifiesta que “...este tipo de laboratorios no existe dentro de las instituciones educativas, argumentando Hernández (2007) que dicha situación es resultado de una concepción acientífica de lo socio-cultural, lo que ha impedido su implementación, al no concebirse la posibilidad de efectuar actividades...” (p. 48); es decir, que la desestimación del valor y rango científico de lo social, genera igualmente la minusvalía de su interés educativo, y con ello, una baja estimación en la orientación vocacional hacia estas áreas del conocimiento humano.

Por tanto, interpretando la concepción educativa de Edgar Morin, la cual busca romper con esquemas castros, surge la opción de desarrollar una didáctica social integradora de la teoría y la práctica, que contribuya a explicar al estudiante el fin de la dinámica socio-cultural en la que se desenvuelve, requiriéndose entonces, docentes ganados a conectar su praxis con el entorno social, propiciando que el proceso de enseñanza resulte beneficiado con aportes innovadores. Es la generación de alternativas donde se involucre determinantemente a todos los actores que participan en la búsqueda del conocimiento, haciendo uso de una didáctica constructivista que justifique la creación de espacios didácticos para el intercambio de las ideas y la acción, tal como son los laboratorios exclusivos para la enseñanza del conocimiento socio-histórico-cultural.

En este sentido, la incorporación de laboratorios dentro de las diferentes instituciones escolares para aprender o estudiar el área socio-histórica, representa un elemento didáctico de primer orden como apoyo al proceso de la construcción del aprendizaje, agregándose como una estructura potencial de estrategias pedagógicas. Vale decir, un acopio de recursos de aprendizaje con pertinencia a tales áreas de estudio, tanto al alcance del docente como tutor mediador del proceso y del estudiante en un camino para vivir experiencias de observar con mayor apego y cercanía los contenidos, que por generalidad se enseñan teóricamente.

Es un hecho, que el laboratorio propuesto debe acopiar en esencia, diversos recursos didácticos de diferente índole, incluyéndose entre otros: aparatos tecnológicos, archivos, maquetas, mapotecas, reservorios iconográficos, materiales audio visuales diversos, biblio-hemerográficos y mobiliarios, para despertar a partir de la observación y el desarrollo de experiencias tangibles, la curiosidad de sus usuarios, docentes y estudiantes, en aras de construir imaginarios socio-histórico-culturales que expliquen o argumenten con propiedad, sus formas de entender la evolución comprendiendo los procesos colectivos.

En líneas generales, según afirma Urbina (2020), el laboratorio escolar de carácter social representa una metodología didáctica innovadora, al no formar parte de estructuras curriculares dentro de los diferentes sistemas educativos, “considerando que su espacio de acción se hace necesario para apropiarse idóneamente de conocimientos socio-histórico-culturales e imaginarios que definen a grupos de individuos” (p. 59), como garantía para la pervivencia de la memoria colectiva, la comprensión del presente y el compromiso ciudadano por desarrollar una mejor sociedad.

Reflexión conclusiva

La teoría de la complejidad se encuentra presente en cualquier espacio de la realidad humana, interpretándola como un todo que conforman partes interconectadas entre sí, para generar un funcionamiento conocido como holístico. Es pues un paradigma alternativo que ha venido ganando terreno en las últimas décadas, desde su perspectiva teórica que busca replantear el universo científico, de las ideas y del conocimiento, a partir de una nueva ética del ser humano, y su accionar como ente perteneciente, interactuante e interdependiente dentro de una sociedad determinada, con un objetivo concreto: mayor equidad, justicia, armonía y seguridad para todos, como una proyección legada a futuro.

Es entonces relativamente, un paradigma de reciente data, en específico desde mediados del siglo anterior, el cual continua abriéndose caminos de discusión y aportes, saliendo de los acostumbrados entornos académicos para incorporarse a un pensamiento amplio, cercano a lo cotidiano, y una forma idónea de concebir el funcionamiento socio-cultural, basada en el comportamiento integral del individuo comprometido con su macro-entorno socio-cultural-ambiental, que permitan mantener el equilibrio de ese todo complejo ecosistema socio-ambiental, para consolidar un proyecto evolutivo abierto al futuro, en provecho de la vida y del efectivo desarrollo humano.

En efecto de estas reflexiones a partir de la Teoría de la complejidad, la concepción del laboratorio de Ciencias Sociales, ha de responder al planteamiento del pensamiento complejo, siendo que representa ser el espacio educativo con alta pertinencia socio histórico cultural, en el que, el estudiante y docente pueden alcanzar una vivencia verdadera en su aproximación al mundo complejo, desde esa perspectiva compleja. Y no, una visión integradora como mera actividad pedagógica desde una concepción parcelaria cartesiana. ©

José Urbina Pimentel. Docente e investigador en los niveles de Educación Secundaria, Universitaria y de Postgrado. Licenciado en Historia, Universidad de Los Andes; Licenciado en Educación, Universidad de Los Andes; Especialista en Evaluación Educacional, Universidad Valle del Momboy; Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Actualmente cursante del Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez.

Tulio Carrillo Ramírez. Catedrático en el Programa de Estudios Abiertos la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez (ProEA UPTMKR) Investigador Activo Tutor Académico, Metodólogo, Profesor adscrito al Programa de Estudios Abiertos. Es Licdo. Educación (ULA Venezuela) Lengua y Cultura Italiana (UDSG Génova Italia), Magister en Gestión Educativa (UBA Venezuela), Dr. en Gestión para la Creación Intelectual y Posdoctorado en Onto epistemología, (UPTMKR Venezuela). Experto en Gestión Curricular y Desarrollo Humano. Coordinador de líneas de investigación y del Programa de Formación Docente Avanzado UPTMKR; ha sido Profesor de postgrado en calidad de visitante e invitado en la Universidad de Los Andes, Universidad Fermín Toro, Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Cárdenas Rodolfo, María Luisa y Rivera Román, José Francisco (2004) **La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela.** *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* Mérida, Universidad de Los Andes, Venezuela. N. 9.
- Carrillo-Durand de Ramírez, Nathalie y otros (2023) **Teoría de la complejidad: impacto en la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la personalidad.** Lima: Editorial Mar Caribe, Perú.
- González, Marié y otros (2005) **La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita.** *Frónesis.* Caracas, Venezuela. v. 12, n. 1.
- Hernández Nordase, Mario y Aguilar Esteban, Tania (2008) **Teoría de la Complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación.** *Educación Física y Deportes, Revista Digital.* Buenos Aires, Argentina. Año 13, N° 121.
- Hizmeri Fernández, Julio (2010) **Paradigma de la Complejidad, Educación, Curriculum y Praxis Docente.** Tesis para optar al grado de Magister en Educación, Mención Gestión Curricular. Universidad del Bío-Bío, Chile.
- Morán Beltrán, Lino (2006) **De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber.** *Revista de Filosofía.* Maracaibo, Venezuela. v. 24, n. 52.
- Morán Beltrán, Lino. y Méndez Reyes, Johan (2010) **De la teoría de la complejidad a la ética ecológica.** *Revista de Ciencias Sociales.* Maracaibo. Venezuela. v. 16, n. 1.
- Taelí Gómez, Francisco (2010) **El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica.** En: *Polis.* Santiago, Chile. v. 9, n.25.
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2019) **Fundamentación del laboratorio de ciencias sociales como medio didáctico de aprendizaje.** *REVISTA ESTUDIOS CULTURALES.* Universidad de Carabobo. Venezuela. Vol 12, N° 23. Enero-Junio 2019
- Urbina Pimentel, José Gregorio (2020) **El Laboratorio de Ciencias Sociales como medio didáctico de aprendizaje.** Editorial Académica Española. Beau Bisseau, Mauricio.
- 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.

Neurociencia y alfabetización: transformando la enseñanza de la lectura

Neuroscience and literacy: transforming the teaching of reading

Yanet Beatriz Sulbarán

yanetsulbaran25@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8686-9888>

Teléfono: + 58 414 9790282

I.E.B. “Doña Edelmira Quintero de Lobo”

Municipio: Ejido estado: Mérida

Universidad Politécnica Territorial de Mérida

Kléber Ramírez

Recepción/Received: 04/04/2025

Arbitraje/Sent to peers: 06/04/2025

Aprobación/Approved: 01/05/2025

Publicado/Published: 01/10/2025



Resumen

El presente trabajo busca explicar el método de enseñanza de la lectura más efectivo, tomando en cuenta los aportes realizados en las investigaciones en el campo de la neurociencia y la importancia de las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura en su nivel inicial. La metodología corresponde a la investigación acción participativa, aplicando la sistematización de las experiencias como método de análisis y un arqueo heurístico sobre las investigaciones científicas en cuanto al cómo aprende a leer nuestro cerebro. Advirtiendo la correlación que tiene el método de la enseñanza de la lectura adecuado y el comportamiento del cerebro en el aprendizaje eficaz de la lectura. Las neuronas de los niños en las primeras etapas de su vida tienen gran plasticidad para hacer sinapsis, por esta razón es indispensable cambiar el método de enseñar a leer.

Palabras clave: lectura, método, aprendizaje, enseñanza, plasticidad, sinapsis, neurociencia y cerebro.

Abstract

The present work seeks to explain the most effective reading teaching method, taking into account the contributions made with research in the field of neuroscience and the importance of pedagogical

Practices related to the teaching of reading at its initial level. The methodology corresponds to participatory action research, applying the systematization of experiences as a method of analysis and a heuristic analysis of scientific research regarding how our brain learns to read. Noting the correlation between the appropriate reading teaching method and the brain behavior in effective reading learning. Children's neurons in the early stages of their lives have great plasticity to make synapses, for this reason it is essential to change the method of teaching reading.

Keywords: reading, method, learning, plasticity, synapse, neuroscience and brain.

Introducción

Este trabajo parte de un tema de interés que es el aprendizaje de la lectura en los niños, lo que es tema de preocupación en la mayoría de los docentes, los maestros saben que los primeros años de su vida son cruciales para el aprendizaje de la lectura, luego deben aprender el proceso de escritura para posteriormente aprender otros temas y por esto deben acompañar adecuadamente el proceso de adquisición de la lectura. En la medida de que el niño avanza en cada nivel escolar, descubre que las exigencias tanto de las asignaturas como de los docentes se vuelven más complejas y por esta razón, se le dificulta aún más su posibilidad de procesar los nuevos contenidos o temas que se trabajan, por consiguiente, las actividades curriculares que se realizan, se vuelven tediosas en cualquier área del conocimiento, por la sencilla razón de que los estudiantes no entienden lo que leen.

Uno de los problemas más frecuentes es la metodología que se aplica para enseñar a leer, a los niños a partir de los primeros años de vida nuestra cultura educativa exige iniciar en la lectura no a temprana edad para no afectar su infancia, lo que ha sido un desacierto. Debemos entender que la lectura es la principal herramienta para que los niños se formen académicamente, esta habilidad debe ser desarrollada a partir de dos o tres años, ya que si no se inicia en esa etapa entonces el niño comienza a tener dificultades no solo en el área de lenguaje y comunicación, sino en el resto de los espacios de formación o área académicas y sociales. Asimismo, el niño necesita primero leer para luego comenzar el proceso de escritura porque las letras son algo abstracto sin sentido para él, y en el caso de la lectura global donde se comienza con niños de dos años, ellos aún no tienen la motricidad completamente desarrollada, pero previo debe haber tenido contacto con la lectura para entender lo que se está escribiendo y que el niño no se termine aburriendo, evitando realizar una actividad sin sentido para él.

Actualmente, en el entorno pedagógico mundial y en todas las escalas del sistema educativo en especial en América latina, en el nivel de educación primaria la realidad es alarmante, esto posiblemente se deba al uso efímero de estrategias cognitivas para la adquisición de la lectura en los primeros años de la vida de un niño lo que incide directamente en el poco nivel comprensión de textos de nuestros estudiantes arrastrándose o incidiendo en el nivel de educación media e incluso hasta el ámbito universitario. Por esta razón y en función de una serie de experiencias vividas en mi carrera como docente enseñando a leer bajo la premisa del enfoque de la lectura global, en este trabajo se aplica la sistematización de las experiencias como método de análisis y con un arqueo heurístico sobre las investigaciones científicas en cuanto al como aprende a leer nuestro cerebro adentrándonos al área de la neurociencia lo que ha sido por mucho tiempo un campo poco desconocido por la mayoría de los docentes.

La enseñanza de la lectura vista a través de los últimos tiempos

El gran reto de la educación escolar en Venezuela y en la mayoría de nuestros países latinos hoy día es la adecuada preparación para el aprendizaje escolar, los éxitos de la misma están en correspondencia con la adquisición de conocimientos que el niño haya recibido durante los primeros años de su vida. Para el niño y su familia la entrada a la actividad escolar genera ilusiones e incertidumbres, porque trae exigencias y cambios, es la etapa del niño donde se le exige cumplir con deberes escolares como parte necesaria de su rutina escolar, pero aunado a esto viene la preocupación por iniciar al niño en el proceso de lectura y escritura, en la mayoría de los casos se inicia al niño en ambos procesos a la vez, descuidando el hecho que al niño se debe formar primero en el aprendizaje de la lectura para luego seguir con el proceso de la escritura.

De tal manera debemos comenzar a enseñar a nuestros niños a leer de manera adecuada y eficaz, para que a larga desarrollen una buena comprensión lectora y por supuesto que adquieran la lectura como hábito. Entendiéndose como “el acto de leer como el acto de conseguir o demostrar entendimiento del pensamiento crítico del autor y consecuentemente atribuir significado a esa lectura” Duarte (2022). Actualmente, en el entorno pedagógico mundial y en todas las escalas del sistema educativo en especial en América latina, en el nivel de educación primaria la realidad es alarmante, esto posiblemente se deba al uso efímero de estrategias cognitivas para la adquisición de la lectura en los primeros años en la vida de un niño lo que incide directamente en el poco nivel de comprensión de textos de nuestros estudiantes arrastrándose o incidiendo en la educación media.

En Venezuela, varios investigadores como: Molero (2005), Páez (2005) y otros han comprobado que, aunque el analfabetismo ha disminuido debido al aumento de la cifra de venezolanos que “saben” leer y escribir, cada vez aumenta el porcentaje de la población que padece del llamado “analfabetismo funcional”, es decir, que no poseen la capacidad de comprender eficazmente el sentido de los textos. Al respecto, Bruzual (2002), afirma que la enseñanza de la lectura sigue los esquemas tradicionales y se apoya en el modelo ascendente según el cual la lectura es una actividad donde el sujeto se limita a extraer el significado del texto mediante un procedimiento lineal, basado en la correspondencia letra-sonido con ningún o poco uso de otras fuentes de información.

Objetivo General

Diseñar un programa para la enseñanza de lectura por visión rápida para niños a temprana edad, que conlleve a una apropiación de la lectura de manera natural y efectiva.

Objetivos Específicos

- Conocer la percepción de los métodos de lectura que actualmente se utiliza en la Institución educativas, en el hogar y en los centros de tareas dirigidas.
- Planificar estrategias para el diseño de un programa de enseñanza de la lectura por visión rápida en niños a partir de tres años y en niños más grandes.
- Socializar los resultados alcanzados con la aplicación de estrategias para el diseño de un programa de enseñanza de la lectura por visión rápida en niños a partir de tres años y en niños más grandes.

Conocer el desarrollo de las habilidades cognoscitivas es el nuevo paradigma

Los estudios realizados en el área de procesos de pensamiento tienen significativas repercusiones en la educación y especialmente hoy día donde ha tomado auge el sistema de educación a distancia, en el cual se requiere de un apropiado nivel de comprensión del material que se lee, es necesario un sentido de independencia y autodirección del docente y del estudiante.

Sobre la base de esta exigencia, surge un interés por identificar cuáles procesos básicos subyacen al comportamiento inteligente del niño. Es en este sentido que se hace necesario argumentar este método de aprendizaje de la lectura destacando la importancia de conocer cuáles son las bases biológicas y fisiológicas para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas de los estudiantes, partiendo de la premisa que todo docente en ejercicio es un investigador activo dentro de su aula de estudio bien sea en un salón de clases o vía online, debería ser una exigencia necesaria hoy día mejor preparación del docente lo que le proporcionará la oportunidad de:

- Adquirir herramientas para el proceso de detección de problemas de aprendizaje,
- Indagar sobre los diversos programas y modelos que se pueden aplicar para el desarrollo de la inteligencia.

- Guiar la conducta del estudiante como un ser reflexivo, crítico y capaz de analizar y autorregular sus propios aprendizajes.

Relación entre la biología y la cognición

Definiendo la cognición como la capacidad del ser humano para conocer o saber por medio de la percepción y los órganos del cerebro. Mediante el proceso cognitivo somos conscientes de nuestra condición físico-biológica. Desde el punto de vista informático podríamos decir que nuestra fisiología biológica es el “hardware” de nuestra existencia como seres humanos. Si deseamos ser más específicos con esto del hardware humano, tendríamos que trasladarnos desde las ciencias naturales y la biología a la neurobiología. La neurobiología es el estudio de los procesos energéticos (químicos, luminosos, eléctricos, calóricos, mecánicos, entre otros) de las neuronas, así como el estudio de la conformación interna y externa de las mismas como células, sus funciones y sus relaciones de mutualidad como sistema de células funcional completo y desde luego complejo dentro del sistema cerebral y cerebro-espinal.

Desde otro punto de vista podría decir que con la ayuda de la neurobiología tratamos de definir las bases objetivas de nuestro proceso mental y cognitivo, de allí ha partido para buscar edificar el estudio de una ciencia nueva como es la neurociencia. A lo que comúnmente llamamos “mente” no es sino una serie de funciones realizadas por el cerebro o encéfalo. Allí se llevarían a cabo no solo las funciones motóricas simples tales como las de comer o moverse, sino los actos más complejos como los de estados conscientes, la deducción, la asociación y la toma de decisiones.

¿Cómo funciona el cerebro?

En cada postura en cada análisis se hace referencia al cerebro, pero ¿Cómo funciona el cerebro? El cerebro es el órgano más característico del ser humano pocas veces nos paramos a pensar en la importancia que tiene dentro de regulación de nuestras actividades cotidianas. Anatómicamente el cerebro es la parte más voluminosa del encéfalo y está dividido por un surco central llamado cisura longitudinal en los hemisferios derecho e izquierdo, a la vez unido por el cuerpo calloso. Cada hemisferio cerebral se divide en cinco lóbulos: el frontal, el parietal, el temporal, el occipital y la ínsula de Reil. La ínsula de Reil no puede verse en la superficie del encéfalo, ya que se sitúa en el fondo de otra cisura llamada cisura de Silvio.

El cerebro posee millones de neuronas al nacer y posee miles de conexiones en serie y en paralelo lo que proporcionan la base física que permite el funcionamiento cerebral. Los circuitos formados por las células nerviosas o neuronas, se encargan de procesar información sensorial procedente del mundo exterior y del propio cuerpo. El cerebro desempeña funciones sensoriales, funciones motoras y funciones de integración menos definidas asociadas con diversas actividades mentales. Algunos procesos que están controlados por el cerebro son la memoria, el lenguaje, la escritura y la respuesta emocional.

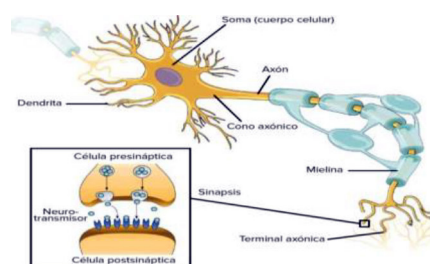


Fig. 1

Fuente: Imagen modificada de OpenStax College, Biología (CC BY 3.0) la Neurona.

El funcionamiento del cerebro se basa en el concepto de que la neurona es una unidad anatómica y funcional independiente, integrada por un cuerpo celular del que salen numerosas ramificaciones llamadas dendritas, capaces de recibir información procedente de otras células nerviosas y de una prolongación principal, el axón, como se observa en la Fig. 1, que conduce la información hacia las otras neuronas en forma de corriente eléctrica. Pero las neuronas no se conectan entre, si una red continua formada por sus prolongaciones, sino, que lo hacen por contactos separados por unos estrechos espacios denominados sinapsis. La transmisión de las señales a través de la sinapsis se realiza mediante unas sustancias químicas conocidas como neurotransmisores, de los cuales hoy se conocen más de veinte clases diferentes.

En lóbulo occipital se reciben y analizan las informaciones visuales, en donde tiene efecto ciertas sensaciones visuales y auditivas. Los movimientos voluntarios de los músculos están regidos por las neuronas localizadas en la parte más posterior de los lóbulos frontales, en la llamada corteza motora. Los lóbulos frontales están relacionados también con el lenguaje, la inteligencia y la personalidad, si bien, se desconocen funciones específicas en esta área, los lóbulos parietales se asocian con los sentidos del tacto y el equilibrio. En la base del encéfalo se sitúa el tronco cerebral, que gobierna la respiración, la tos y el latido cardíaco. Detrás del tronco se localiza el cerebelo, que coordina el movimiento corporal manteniendo la postura y el equilibrio. Las áreas cerebrales que gobiernan las funciones como la memoria, el pensamiento, las emociones, la conciencia y la personalidad, resultan bastante más difíciles de localizar.

La memoria está vinculada al sistema límbico situado en el centro del encéfalo, por lo que respecta a las emociones, se sabe que el hipocampo controla la sed, el hambre, la agresión y las emociones en general. Se postula que los impulsos procedentes de los lóbulos frontales se integran en el sistema límbico, llegando al hipotálamo, estructura que a su vez regula el funcionamiento de la glándula hipofisaria, productora de varias hormonas. En el córtex es donde se integra las capacidades cognitivas, donde se encuentra nuestra capacidad de ser conscientes, de establecer relaciones y de hacer razonamientos complejos. Lo que llamamos sustancia gris es una pequeña capa que recubre el resto del cerebro. Pero el córtex cerebral humano tiene una característica que la distingue e todas las demás, tiene numerosos pliegues lo que aumenta notablemente su superficie. Si la extendiéramos, ocuparía el área equivalente a cuatro folios, en comparación a la de un chimpancé que posee el equivalente de un folio, la del mono ocuparía la de una tarjeta postal y la de rata la de un sello de correos.

El procesamiento de la información sensorial recogida del mundo que nos rodea y de nuestro propio cuerpo, las respuestas motrices y emocionales, el aprendizaje, la conciencia, la imaginación y la memoria son funciones que se realizan por circuitos formados por neuronas interrelacionadas a través de los contactos sinápticos. Es por este motivo que el funcionamiento cerebral se asemeja, en parte, a una computadora, pero el cerebro es muchísimo más complejo que un ordenador, ya que está dotado de propiedades que solo proporciona la naturaleza biológica. (tomado de: E.J., Breidenbach, B., Lorenc, M. Texto básico de Anatomía y Fisiología. Ediciones Doyma. Barcelona).

¿Cómo aprende a leer nuestro cerebro?

La lectura facilita la decodificación del lenguaje y el pensamiento simbólico. La acción de leer es capaz de generar imágenes mentales a partir de las descripciones. Este hecho favorece el acceso al contenido inconsciente de nuestro cerebro, reorganizando las estructuras cerebrales y las redes neuronales.

En su libro “Las neuronas de la lectura”hk, Stanislas Dehaene (2009), neuro-cientista cognitivo francés indica que las áreas cerebrales implicadas en la lectura participan así: primero, cuando vemos un texto, usamos la corteza visual, ubicada en el lóbulo occipital. Luego identificamos las letras encadenadas, para ello se activa una zona ubicada en la frontera entre la corteza occipital e intertemporal (área de asociación) que es el área especializada en palabras escritas. Finalmente, la información puede ir al lóbulo temporal superior izquierdo en donde se traducirán las palabras en sonidos o irá al lóbulo temporal medial izquierdo en donde se decodificará el significado de un vocablo.

Para Stanislas Dehaene, aprender a leer conlleva a lo que él denomina “reciclaje neuronal”. Esto consiste en un proceso mediante el cual amplias áreas de nuestro cerebro comienzan a realizar funciones para las cuales no evolucionaron. Nuestro cerebro, al nacer, no cuenta con áreas o circuitos neuronales específicamente dedicados a la lectura; aprender a leer altera la arquitectura cerebral y genera nuevas conexiones en áreas que, antes del aprendizaje de esta nueva habilidad, no se comunicaban. El cerebro toma fotos de lo que lee. Una de las primeras reacciones al leer es crear fotos en la mente. Hay evidencia de que cuando se lee, la mente crea o recuerda objetos que se asemejan a la descripción. Por tal razón existe similitudes entre percibir y leer en cuanto a la percepción del enfoque, esta concepción es muy importante para los defensores del cerebro y su función con la lectura global.

A partir de 1992, Estados Unidos, invirtió gran cantidad de recursos para que los científicos investigaran acerca del funcionamiento del cerebro humano, para este análisis se extrae parte de esos estudios para aplicarlo a esta investigación. En el cerebro al nacer se ha inventariado que traemos cerca al menos 100 mil millones de neuronas. Una neurona consta de un cuerpo llamado axón y varias ramificaciones llamadas dendritas, cada neurona se puede conectar con otras neuronas más cercanas 15 mil veces o sea posee 15 mil posibles conexiones.

La plasticidad del niño para aprender es increíble, al nacer posee neurológicamente gran capacidad de adaptarse ante cualquier circunstancia, observen la capacidad de los niños para manejar ordenadores, no son más inteligentes que los padres, sino que cuando estaban pequeños no existía sino lo usaríamos igual, porque la manera de aprender el cerebro no ha cambiado. Lo que nos alerta que no hay que subestimar al niño por el hecho de que al nacer físicamente se ve tan frágil, pero desde la óptica de la capacidad de aprendizaje con gran alto potencial. Por tal razón el paradigma cognoscitivo psicogenético Jean Piaget, señala su aporte en cuanto a los estadios de desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas, esto va en contraposición a los defensores del aprendizaje de la lectura globalizada ya esta se fundamenta esencialmente en los avances del estudio en el campo de la neurociencia.

El movimiento del ojo y su función en el aprendizaje de la lectura

Al leer, los ojos efectúan movimientos sacádicos que se combinan con fijaciones, que consiguen que en los periodos cortos la imagen se estabilice. Estos movimientos sacádicos tienen el nombre de barridos de retorno (Slattery & Vasilev, 2019), ver Fig. 2.

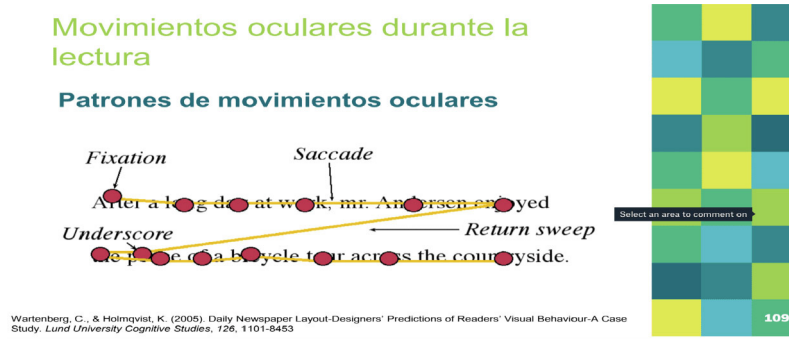


Fig. 2

Fuente: <https://www.elisaribau.com/la-importancia-de-los-movimientos-sacadicos/>

Campo de los movimientos oculares “voluntarios”

En el área premotora justo por encima del área de Broca existe un punto encargado de controlar los movimientos voluntarios de los ojos. Su lesión impide a una persona dirigirlos de forma voluntaria hacia los

diversos objetos. Por el contrario, los ojos tenderán a quedar bloqueados involuntariamente sobre los objetos específicos, una acción controlada por las señales procedente de la corteza occipital visual. Esta área frontal también controla los movimientos palpebrales en el parpadeo, Movimientos palpebrales se dan en piel del párpado superior que cubre el ángulo interno o canto del ojo. El pliegue va desde la nariz hasta el lado interno de la ceja, una línea trazada desde el ángulo interno hasta el ángulo externo determina la inclinación del ojo o inclinación palpebral

La lectura a temprana edad, como estrategia de estimulación temprana en pro de mejorar nuestro contexto educativo

Durante mucho tiempo se concibió a la educación preescolar comenzando a partir de los cuatro años y luego se sigue la educación primaria, en muchos países solo a partir de esa edad es que se concibieron sistemas de influencias educativas dirigidos a alcanzar determinados logros en del desarrollo en los niños y las niñas como el caso de la iniciación en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el acelerado desarrollo de la ciencia psicológica, los avances en el campo biológico y neurológico en tiempos recientes, fueron demostrando que los primeros años de la vida eran fundamentales para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años a leer era ya muy tarde.

Esto fue un proceso lento de múltiples resultados científicos, particularmente, de investigaciones experimentales que fueron arrojando luz sobre las enormes potencialidades de estos primeros años, y fue concientizando en la necesidad de estimular el desarrollo, desde los momentos iniciales de la vida, cuando aún las estructuras biofisiológicas y psíquicas están aún mucho más inmaduras e inconformadas. En esto tuvo mucho que ver el conocimiento del período sensitivo del desarrollo, al comprobarse que muchos de estos no comenzaban a mediados de la edad preescolar, sino mucho antes, como sucede, por ejemplo, con el período sensitivo del lenguaje, o el de la percepción, o el de la función simbólica de la conciencia, por nombrar algunos. La necesidad de lograr mejoras significativas en el aprendizaje de la lectura condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos más tempranos de la vida, yendo a la par con el concepto de estimulación temprana del desarrollo.

Por supuesto, a esto se unieron los resultados de investigaciones focales que fueron demostrando en diversas áreas de desarrollo, las potencialidades iniciales del cerebro, particularmente en los primeros años de vida, que históricamente habían sido exclusivo de la educación familiar. La idea de organizar entonces un sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento fue paulatinamente concientizándose, si bien en sus primeros momentos se valoró como algo a realizar con aquellos niños y niñas que, por diversas situaciones, no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en su medio circundante, y que estaban en situación de desventaja respecto a aquellos otros que, por tener un medio familiar apropiado o condiciones de vida y educación satisfactorias, tenían garantizadas hasta cierto límite y en relación con el nivel de conocimiento científico, logrado hasta el momento, las posibilidades de una estimulación en los momentos iniciales de la vida.

La investigación de referencia de la Carnegie Corporation (1905) señala las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños, y de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana. Si bien el hincapié está dado en los primeros tres años, esto no implica que una atención educativa de calidad en los primeros seis años de vida, no muestre a su vez consecuencias importantes para el desarrollo. En este sentido una investigación longitudinal, que durante casi treinta años realizó Schweinhart (1993), en el seguimiento de 123 niños y niñas de bajos ingresos en su familia y condiciones sociales de riesgo, que evaluó el impacto de una enseñanza de buena calidad y un currículo activo a partir de los tres años y cuatro años de edad, incluidos en los programas Head Start en Estados Unidos, demostró un mejor desempeño escolar en estos niños que en otros no asistentes al programa, y efectos positivos en el rendimiento educativo, las responsabilidades sociales, entre otros resultados. Esta investigación plantea, a manera de conclusión más general, que la inversión económica que se hace en programas de buena calidad y

un currículo activo con niños menores en la edad preescolar, se traduce, a largo plazo en beneficios sociales, políticos y económicos para estos menores, su familia y la comunidad.

Así la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo el aprendizaje de la lectura, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo sensorial, afectiva y motriz de los niños. Por lo tanto, y tratando de encontrar un consenso, si por estimulación temprana del desarrollo se concibe a esta como educación temprana (valorando lo que el término educación implica). Las posibilidades del desarrollo infantil pueden ser aprovechadas sustancialmente si se trabaja con mediadores innatos, como son los padres de familia y otros adultos que interactúan directamente con el niño o la niña en el medio en que nace. La madre es quien generalmente prioriza esta mediación, y bien orientada, puede resultar un agente muy significativo en la calidad del desarrollo cognitivo de sus hijos.

Métodos más usados para aprender a leer:

- **Alfabético:** Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor) siglo VI al VII, en su libro dice: “cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba al principio”.
- **Fonético:** En 1650, dos personajes Blas Pascal y Juan Amos Comenio (autor de varios temas de pedagogía moderna), cada uno por su lado formularon el interés de enseñar no la letra por su nombre sino por su sonido, tomaron el sonido de los animales, el cual debe hacerseles pronunciar si no en las diversas combinaciones que tienen con las mismas vocales o diptongos en la sílaba o en la palabra.
- **Silábico:** El método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike y Samiel Heinicke (1779), el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectura consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente las enseñanzas de las consonantes se van combinando con las vocales formado sílabas.
- **Global:** En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly, consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar, se empieza con palabras y frases y luego se van descomponiendo.

¿Cuál es el mejor método de lectura? El gran dilema

Para discernir sobre el dilema de cuál es el mejor método que ayuda más al niño, con el que mejor aprende, analicemos fisiología de la lectura. Observemos bien, al leer nosotros hacemos un barrido frenado con el ojo y es el producto que todos hemos aprendido a leer con el método silábico, como los golpecitos de la máquina de escribir, se les llama movimientos sacádicos (estos son movimientos rápido del ojo, cabeza u otra parte del cuerpo), se focaliza en cada sílaba entonces hace fijación y salto, repetidamente. El problema es que el ojo tiene 6 músculos que controlan el movimiento y al mirar y saltar es como andar frenado que nunca termina de arrancar bien, ese también ha sido el problema de la mala enseñanza de la lectura e incluso se aplica en el idioma sobre todo el inglés, que nos gusta, nos interesa y es el más les cuesta a hablar de manera fluida, la enseñanza del inglés no se aplica el método silábico.

Al programar el aprendizaje de la lectura de forma silábica, el cerebro envía una foto de cada sílaba para el cerebro, de esta manera programamos la lectura de manera equivocada, lo que nació de haber fragmentado el lenguaje en letras y sílabas. Como se había mencionado, el cerebro al leer toma imágenes de las palabras y las envía al cerebro, en el caso del método silábico el niño cada vez que lee una letra o una sílaba, le envía fotos al cerebro, a través del órgano de la vista el cerebro toma capture y los envía al cerebro para ser procesada. Pero al leer la palabra completa le está enviando información no fraccionada sino completa al cerebro con lo que se evitaría los movimientos sacádicos que a su vez se combinan con fijaciones que hace el niño al leer, y además que el cerebro aprende desde lo concreto y no desde lo abstracto, por lo que una palabra tiene sentido para el

niño, pero una letra no la asocia con nada. Cuando este aprendizaje se hace por partes el proceso cognoscitivo se altera totalmente por estar focalizando la letra.

Descripción de la propuesta de solución

Las estrategias son diseñadas para ser aplicadas en niños a muy pronta edad, la metodología es adaptada a su contexto y realizada a manera de juego porque interesa sobre todo que el niño se sienta feliz aprendiendo. De la misma manera para niños de más edad en niveles más avanzados del sistema escolar que se iniciaron con el método silábico o de sonidos. Las estrategias propuestas se diseñaron a partir de la experiencia personal en la enseñanza de la lectura a los niños, y de la convicción de que la aplicación del método global a temprana edad estimula la inteligencia. El método de “lectura por visión rápida” permite al niño adquirir la comprensión lectora, se fundamenta en tres premisas fundamentales: lectura global, flash cards o bits de memoria y alta fijación por repetición espaciada.

Los niños pequeños pueden aprender a leer palabras escritas exactamente igual a como aprenden a entender las palabras habladas. Cuando el oído capta, o recoge, una palabra o mensaje hablado, este mensaje auditivo se rompe en una serie de impulsos electroquímicos que son enviados al área auditiva del cerebro, que los descodifica y comprende en lo que se refiere al significado que la palabra intentaba transmitir. De la misma manera, cuando el ojo capta una palabra o mensaje escrito, este mensaje visual se rompe en una serie de impulsos electroquímicos que son enviados al área visual del cerebro donde se descodifican y se comprenden como lectura, el cerebro es un instrumento mágico que funciona igual en lo auditivo y en lo visual. A continuación, las estrategias del método por visión rápida según Sulbaran, Y. (2021).

Estrategia N° 1. Organizar un ambiente alfabetizador

Elaborar un ambiente alfabetizador, colocando afiches de un tamaño que el niño lo visualice puede ser de 5cm x 30 cm sobre los objetos de la casa, como: la mesa, silla, sofá, televisor, puerta, ventana, piso techo cocina, el nombre de los juguetes y otros nombres que sean de importancia para él, e írselos señalando todos los días.

Estrategia N° 2. Preparar las cartulinas o bits de palabras (flash card)

Primera fase: se recorta cartulinas de 5 cm de ancho por 30 cm de longitud y se van a escribir palabras, las primeras cinco palabras serán papá, mamá y el nombre del niño. Las quince restantes letras deben ser los términos más familiares y placenteros que le rodean; nombres de los miembros inmediatos de la familia, parientes, animales domésticos, alimentos favoritos, objetos, actividades preferidas, colores, verbos, adjetivos, partes del cuerpo, entre otros. Si el niño tiene entre dos y tres años es recomendable usar el color rojo para escribir las palabras, pero si tiene más de cuatro años es recomendable escribir con marcador negro siempre sobre un fondo blanco. Se sugiere marcar al dorso la palabra en letra pequeña para que el docente la visualice y no tener que voltear la hoja para ver cuál palabra era (también se puede enumerar y así llevar un control de la cantidad de veces que se ha repetido para la siguiente semana comenzar a eliminar).

En la primera semana: Se empieza con 25 palabras, no pueden ser palabras estándar porque son muy personales, el entorno social y ambiental del niño varía por ello es que se debe adaptar a su entorno. El primer día, se les pasarán cinco (5) palabras, no pueden ser palabras estándar porque son muy personales, el entorno social y ambiental del niño varía por ello es que se debe adaptar a su entorno en bloques de tres veces al día, en orden diferentes. tratando de que las 5 palabras que escojamos no empiecen con la misma consonante. La palabra se pasa rápido, se trata de que el cerebro busque la estrategia no que la oralice primero. El segundo, día se les volverá a pasar las cinco palabras más cinco palabras más. (10) Presentar el flash card rápido, un segundo de exposición no más, no debe detenerse que no miren mucho. El tercer día, se pasarán las diez palabras que hemos visto en el primer y segundo día y se le agregan más cinco palabras más. (15), El cuarto día, se pasarán las quince palabras del primer, segundo y tercer día más cinco palabras más. (20). Al quinto día, se pasarán

las veinte palabras de la primera, segunda, tercera, y cuarta categoría y cinco palabras más para completar 25 palabras.

La alta fijación por repetición, a los niños se les presentan las palabras cinco veces en la primera hora del día, 5 en la mitad de la jornada, y cinco al finalizar la jornada. Y en cinco días se hace lo mismo, al finalizar la semana cada niño vio 75 veces la palabra “mamá” por ejemplo y él la tiene grabada perfectamente es suficiente.

En la segunda semana podremos sustituir cinco palabras por cinco nuevas, se cambia una palabra por día, se saca una palabra vieja y se mete una nueva (las cinco palabras del primer día).

(las palabras retiradas serán utilizadas de nuevo en la siguiente fase, pero nunca más en ésta, para evitar que el niño se aburra).

En la tercera semana se continua con el mismo sistema, pero aquí comenzamos a trabajar tomando en cuenta al menos una categoría al día de alimento, animales, colores, números, verbos. Se continúan cambiando palabras se van eliminando 5 palabras más viejas y así hasta completar 100 palabras. Es importante incluir actividades de comprensión lectora, se le dice al niño que no diga la palabra sino cada niño me va armar una frase con la palabra que le mostré, la palabra la pueden usar al principio, a la mitad o al final, pero realizan la oración con coherencia clara. En la tercera fase se escriben oraciones sencillas, introduciendo verbos en la oración de tal manera que ahora habrá nombre + verbo + acción. Por ejemplo: mamá come manzana.:

En las tarjetas finalizando esta fase se deben colocar las palabras “ESTÁ”, “SOY”, “ES”. Se puede jugar con el niño de la siguiente manera: se coloca por un lado las fichas de sustantivos y en otro lado las fichas con palabras que denoten adjetivos y las fichas de las palabras nuevas “ESTÁ”, “SOY”, “ES”, e invitarlo a armar frases u oraciones y tú se las lees, para luego dejar que él lo lea. Estas oraciones se enseñan tres veces al día durante cinco días, luego se saca dos frases nuevas y agregas dos frases nuevas.

En la cuarta fase es más práctico igual que en la fase anterior usar las tarjetas o fichas en versión pequeñas. Se incluyen los artículos para ir formando frases completas, tratando de usar palabras ya aprendidas por el niño. Aquí se aplican principios de programación neurolingüística. Ejemplo: “soy un campeón”, “corro hacia mis sueños”, “estudiar es importante”, “soy un niño feliz”. “la sopa está caliente”.

Al consolidar todas las etapas se elige un cuento, o se elabora un cuento donde el protagonista sea él. Puede ser entre 50 y 100 palabras y con una sola frase por página. Se trata de adaptarse siempre a las necesidades de cada niño, es un método flexible donde se admiten modificaciones.

Estrategia N° 3. Fichas de memoria, para estimular el recorrido visual rápido

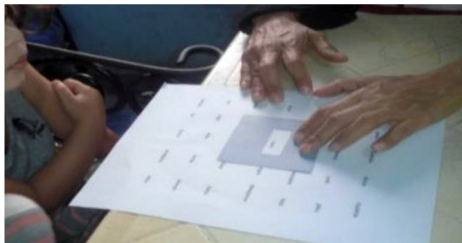
Esta actividad se recomienda para los niños que se iniciaron en la lectura, pero que silabeaban, se recortan fichas más pequeñas, puede ser como el tamaño de un carnet. Se colocan las 20 fichas con las diferentes palabras encima de la mesa y se le dice al niño que busque determinada palabra, pero en uno o dos segundos, que siga usando la rapidez visual. Se incluye la alta fijación por repetición, que es la base de la metodología. Luego cambio de lugar las fichas sobre la mesa para que obligue a su cerebro a recordar la palabra, el niño hace un barrido con la vista lo presionamos para que lea a palabra que sigue, de esta manera se saca del silabeo, ya que no le va a dar tiempo para que se quede pensando sobre la palabra. Esta actividad se vuelve a repetir con otras 20 palabras nuevas.

Estrategia N° 4. Juego de memoria

Se utilizan las fichas de la actividad anterior, pero se escriben doble, es decir, realizaremos un juego de memoria, pero con palabras, la idea es agilizar su cerebro, esto ayuda a estimular su inteligencia. Alternaremos las fichas de lugar, el niño las observará con por unos segundos, luego se volteará una y el niño debe decir donde se encuentra el par que le corresponde.

Estrategia N° 5. Taquiscopio de cartulina

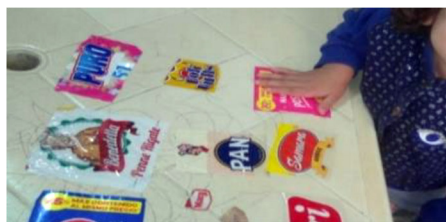
Se imprime dos hojas con 5 columnas por 7 filas, 35 palabras por cada hoja. Luego recortaremos una cartulina de cualquier color a manera de dejar como un espacio abierto (una ventanita de cartulina) en donde el niño pueda leer la palabra, se pasará con rapidez empezando por la columna 1, el niño debe leer la palabra con rapidez sin darle chance a que lo piense simplemente hacer que el cerebro del niño busque atajos que la procese mentalmente con rapidez, luego sí que la diga.



Fuente: Yanet Sulbaran 2021

Estrategia N° 6. Mural con recortes de etiquetas de artículos de compras.

Se le va a recortar los nombres de los artículos de cocina como harina, azúcar, arroz, con flakes, galletas, chocolate, jabón de baño, detergentes, cosas que el niño siempre observa que su mamá compra, por eso se sugiere que cuando vayan de compras a la bodega se fijen en el mostrador y lean las palabras de la publicidad del artículo. Luego de recortadas se coloca en una cartulina o lamina de papel, se coloca en la pared y se invita a leer al niño.



Fuente: Yanet Sulbaran 2021

Estrategia N° 7. Palabras partidas

Colocar las palabras sobre la mesa y tapar con una hoja la mitad de la palabra de forma horizontal para que el niño descubra que palabra es, o incluso se puede usar con frases, también se puede imprimir una hoja con palabras partidas, pero esto se realiza con niños en nivel más avanzado, con el fin de entrenar la visión periférica y así se entrena el cerebro para que lea sin deletrear, sobre todo en niños que fueron iniciados en la lectura de manera silábica y solo se entrenó su visión central.

Estrategia N°8. Inventar frases a partir de palabras dadas

Esta actividad se realiza de manera complementaria a la adquisición de palabras aplicando el método “lectura por visión rápida” aquí planteado. Se sugiere que el niño arme frases u oraciones con las palabras que estén en los flash cards de memoria, esto ayuda a mejorar la comprensión lectora y fijan las palabras asociados significados, la palabra la pueden usar al principio, a la mitad o al final, pero realizan la oración con coherencia claro.

Estrategia No 9. Palabras opuestas

Esta actividad se puede realizar al finalizar la primera fase del aprendizaje de lectura por visión rápida, se escogen palabras y se le pide al niño que diga una palabra opuesta o el Antónimo.

Por ejemplo: PAPÁ / MAMÁ; GRANDE / PEQUEÑO.

Estrategia No 10. JUEGOS ¿Quién pronuncia mejor

Los juegos se realizan de manera que los niños revisen y fijen la correcta pronunciación, en palabras con mayor dificultad. El docente tomará 10 fichas con palabras que pronunciará e invitará al resto de los niños a que la pronuncien, allí los niños escucharán la pronunciación de los demás niños y se les dirá que cada uno diga según su criterio quien la pronunció mejor y se les dará un aplauso como premio a los niños que mejor la pronuncien.

Conclusión

El presente trabajo de investigación logró los objetivos propuestos como el de diseñar un programa para la enseñanza de lectura por visión rápida para niños a partir de los tres años de edad y para niños mayores con dificultades en la adquisición de la lectura. Se ahondó sobre la percepción de los métodos de enseñanza de lectura que actualmente se utiliza, mediante charlas y participación en congresos pedagógico se está sensibilizando a la comunidad educativa sobre la importancia de aplicar la lectura como estrategia de estimulación temprana. Se plantea el estudio del desarrollo del aprendizaje de la lectura con bases en el campo de la neurolingüística sobre cómo funciona el cerebro y cómo se comporta el órgano de la vista, de esta manera se puede lograr un mejor desempeño en nuestras funciones dentro de un aula.

En cuanto a educar al docente sobre cuál es el mejor método de enseñanza de la lectura asociado a los estudios sobre el aprendizaje del cerebro depende de los cambios en pensum estudio en la carrera de educación integral y de implementar políticas educativas acertadas porque de otra manera esta investigación se va a convertir en una carpeta engavetada negando la posibilidad de aportar un granito de arena al mejoramiento de la educación en nuestro país. Sin embargo, como docentes preocupados por mejorar la calidad educativa se pretende que apartado permita reflexionar sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura porque incide directamente en el rendimiento académico en los siguientes niveles de educación escolar. Es necesario educar a la familia con los métodos apropiados para el aprendizaje de sus hijos, en los actuales momentos la familia debe ofrecer al niño los recursos necesarios para potenciar el desarrollo y adquisición de conocimientos para que se dé logros en el aprendizaje del niño, en esta época el niño presenta algunas dificultades en su entorno especialmente en la vida escolar, los representantes han recurrido a buscar tutores para sus hijos valorando el papel que juega la escuela y el rol del maestro. Se hace necesario educar específicamente a los padres, que no siempre se encuentran debidamente preparados para estimular y apoyar estos primeros pasos en el andar del conocimiento hasta poderlos dejar en momentos superiores como en la educación secundaria, a que construyan por sí solos su propio conocimiento y concepción del mundo.

La investigación reconoce que los niños desde muy temprana edad comienzan a construir conocimientos, desarrollando sus capacidades mediante la experiencia e interacción con personas, situaciones y fenómenos que se manifiestan en su vida cotidiana, que provocan tanto su curiosidad como sus impulsos por tocar, explorar y conocer el mundo que les rodea. En esa etapa sus neuronas tienen gran plasticidad para hacer sinapsis, esto está demostrado científicamente y en este caso con cada uno de los niños a los que se les aplica la metodología de “lectura por visión rápida”.

En nuestro país la educación infantil se encuentra organizada a través de los prescolares y hogares de cuidado diario, instituciones que se encargan del cuidado, atención y estimulación del niño de edad preescolar a través de actividades dirigidas y planificadas que utilizando como vía fundamental el juego en cada una de sus etapas estimulado el desarrollo integral del infante. Se cuenta con un personal para esta labor, pero no capacitado para estimular la lectura a temprana edad, por tal motivo es necesario realizar campañas de concientización dirigidos a los padres para que se familiaricen con esta novedosa manera de enseñar la lectura y no de manera silábica o fonética que hace fragmentar el lenguaje y ocasiona que los niños al leer se cansen producto de los movimientos sacádicos que hace el ojo al leer, lo que ocasiona migraña y aburrimiento.

El método propuesto de aprendizaje de lectura exige entrenar a los padres en primera instancia. Esto impone a las familias el reto de buscar vías de ayuda alternativas, de manera necesaria para que mejore en el apren-

dizaje el niño, partiendo desde sus hogares y como medio a potenciar de las dificultades del niño y se debe ser apoyado por los conocimientos de los padres para que el niño sea iniciado, pero de hacerlo es necesario aplicar una metodología que le sea útil para promover y estimular la inteligencia. Este método no es difícil, pero si es laborioso e implica gran compromiso tanto de los padres como del docente o tutores encargados de enseñar a leer al niño, si el representante bajo la excusa de no tener tiempo o paciencia, se sugiere que busque personal entrenado y que se encargue de enseñar al niño con herramientas adecuadas, porque esto le va ayudar a estimular la inteligencia.

Para finalizar, quiero agregar que para aplicar este método en nuestro sistema educativo, sobre todos en las comunidades latinas, hace falta muchas reformas curriculares porque esto implica toda una filosofía educativa que deben sentir la familia, los docentes y el sistema educativo, se trata de trabajar de manera laboriosa en los primeros años del niño, pero este esfuerzo dará sus frutos en el futuro como seres independientes, exitosos en cualquier ámbito, difícil de manipular o engañar ya que el método facilita la fluidez, capacidad y comprensión lectora. Mi sugerencia es que haya centros educativos (alternos) que asistan no obligados o impuesto arbitrariamente como línea educativa desde el estado, sino que familia acuda de manera espontánea, a estos centros con personal preparado, en un ambiente educativo adecuado para que el niño desde muy temprana edad se le estimule el desarrollo de su inteligencia.©

Yanet Beatriz Sulbaran. Licenciada. en Educación Integral, egresada de la Universidad Nacional Abierta. Geógrafo, egresada de Universidad de los Andes. Magister Scientiae en Pedagogía Crítica. Mención: Neurolingüística, línea de investigación: lectura y escritura. Especialidad en inglés para Educación Primaria. Preparadora por concurso de oposición en la Cátedra de Regionalización Económica del Dpto. de Geografía Humana en la escuela de geografía. Tesis pionera en Sistemas de Información Geográfica con otorgamiento de mención publicación. Docente investigador activo del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Consultor y asesor pedagógico con experiencia en proyectos y tesis en el ámbito educativo tanto en inicial, primaria como en el nivel medio en temas de formación docente. Impulsor del proyecto de aula el inglés para mejorar el perfil del egresado de sexto grado. Ponente en I Congreso Pedagógico Estatal en Mérida año 2022. Ponente en el Encuentro Municipal del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), en Ejido año 2022. Ponente en el II Congreso Pedagógico Estatal. Mérida año 2023.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, Rubiela (2000) Dificultades del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura. Educere, ARTÍCULOS, AÑO 4, N° 11
- BAYES, Ramón. (1980). “¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje” Barcelona.
- BREIDENBACH, B., Lorenc, M Texto básico de Anatomía y Fisiología. Ediciones Doyma. Barcelona
- BURÓN, J. (1993). Metalectura: “Enseñar a aprender: introducción a la metacognición”. Madrid. Editorial Mensajero.
- CARNEGIE FOUNDATION CORPORATION para el avance de la enseñanza (1905), Artículos de investigación. New York.
- CHARTIER, A. M. y Hérbrard, J. (1998): Discursos sobre lectura, Barcelona, Gedisa

- CLAVIJO, Adán (2008, enero). Reflexiones sobre la flexibilidad académica. Trabajo presentado en la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Nariño, Colombia
- COOPER, H. (2004). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España. Aprendizaje Visor.
- DEHAENE, Stanislas. (2009) Reading in the Brain. Estados Unidos: Penguin Viking.
- DELGADO, J (1992) Implantación cerebral de ideologías y creencias. Ponencia presentada en el Congreso Hispano de Investigación Educativa. Caracas. Venezuela.
- DÍAZ BARRIGA, Frida(2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Editorial MC Graw Hill.
- DUARTE, Rosemary. (2012). uLa enseñanza de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Madrid.
- FERREIRO, Emilia. (2002). “Los niños piensan sobre la escritura, Siglo XXI”, Buenos Aires.
- FRACA DE BARRERA, Lucía (1998). “Psicolingüística y adquisición del español”. Caracas. Editorial Retina.
- GUY, Buswell. Universidad de Chicago.(1935). Inportancia de los movimientos sacádicos en la lectura. <https://www.elisaribau.com/la-importancia-de-los-movimientos-sacadicos/Imágenes>
- GARDELLINI, Rita María (2.006), “Niños escritores y lectores de poesía, manifiesta que los niños de 6 años inician, en primer grado”. Editorial Rosario
- HERNANDEZ PINA, Fuensanta. (1984). “Teorías psicolingüísticas y su aplicación en la adquisición del español como lengua materna”. Editorial Siglo XXI.
- KAPLAN Karina. (2008). Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- LENNEBERG, Eric (1982). “Fundamentos del desarrollo del lenguaje”, Madrid, editorial Alianza.
- LOGAN, L y Logan V. (s/f) “Educación y creatividad. Estrategias para una enseñanza creativa”. España. Oikos-Tau.
- MANZANO DÍAZ, Mirtha, (2.005), “La lectura, manantial de potencialidades”, Revista Iberoamericana de Educación. Cuba.
- MARTÍNEZ MENDOZA, Franklin. Formación de emociones y su influencia en el desarrollo intelectual en la edad temprana. - La Habana: Curso de Pedagogía, 1990.
- MARTÍNEZ MENDOZA, Franklin. Investigación sobre régimen de vida en niños de 0 a 6 años. - La Habana: MINED, Dirección de Educación Preescolar, 1989
- NANDLE, Esteven. (1992). Introducción a la psicología. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- NEMIROVSKY, Myriam (2.005), “la enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos”, Revista Iberoamericana de Educación. Uruguay
- OBREGÓN, Hugo. (1983). “Hacia la planificación lingüística del español de Venezuela. I.U.P.C. Caracas.
- ORELLANA, R. (2005). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la escritura espontánea. UPEL-IMP. Guanare
- Organización de Estados Americanos (OEA). - Salud mental y desarrollo psicosocial en la niñez. Documento de la Comisión Interagencial. - Washington, 1996
- PADRINO, Jaime García (2005). Estrategias Para Desarrollar Los Procesos De Lectura y escritura Universidad Complutense De Madrid. Revista De Educación, Núm. Extraordinario 2005
- RIBES, Iñesta. (1985). El concepto de “Estimulación Precoz” y su relación con la investigación básica sobre adquisición del lenguaje. - Revista Logopedia y fonoaudiología, vol. 35, no. 3.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. (2001). Cómo utilizar la investigación en la escuela. Cuadernos de pedagogía N° 25. Caracas.

- ROMEU ESCOBAR, Anyelina. (1994). “Algunos problemas teóricos y metodológicos de la enseñanza de la lengua”. Cuba: Instituto Superior Pedagógico E.J. Varona. 1990
- SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Grao Barcelona.
- SCHWEINHART, Lawrence (1993). “Efectos de un programa de seguimiento en el rendimiento escolar”
Revista de investigación en educación infantil. Michigan USA.
- SULBARAN, Yanet. (2021) “La lectura por visión rápida, una manera más flexible de acercarse al texto”. Trabajo de investigación para optar al grado de Magister Scientiarum. Mérida
- TITONE, Renzo. (1976). Psicolingüística aplicada. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Neurosemiótica: una propuesta desde la Neurosociedad y la Biosemiótica

Neurosemiotics: a proposal from Neurosociety and Biosemiotics



Oscar Fernández Galíndez¹
osfernandezve@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1958-4811>
Teléfono: + 58 412 7054885

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
La Victoria estado Aragua

²Universidad Politécnica de Trujillo
“Mario Briceño Iragorry”
Trujillo estado Trujillo
República Bolivariana de Venezuela

Ender Criollo²
eacriollo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-5110-7184>
Teléfono: + 58 426 4158676

Recepción/Received: 05/05/2025
Arbitraje/Sent to peers: 06/06/2025
Aprobación/Approved: 29/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Este ensayo evalúa si los postulados de Neurosociedad en perspectiva compleja justifican el surgimiento de la “neurosemiótica” como subdisciplina de la biosemiótica. La integración de las neurociencias, la semiótica y el pensamiento complejo permite reinterpretar los procesos simbólicos desde una perspectiva biológica y filosófica. El concepto de neurosociedad, que redefine las estructuras socioculturales mediante la interacción entre sistemas nerviosos, tecnologías inteligentes y dinámicas culturales, sirve como base para explorar cómo el sistema nervioso humano genera códigos simbólicos avanzados. A diferencia de enfoques biosemióticos tradicionales, se propone que la neurosemiótica analice la semiosis en sistemas nerviosos complejos, incorporando dimensiones éticas e interdisciplinarias vinculadas a la inteligencia artificial y la cibernética. La conclusión sostiene que este marco teórico no solo enriquece la comprensión de los signos biológicos, sino que también ofrece herramientas críticas para abordar desafíos éticos en entornos tecnológicos.

Palabras Clave: Neurosociedad, neurosemiótica, biosemiótica, complejidad.

Abstract

This essay evaluates whether the postulates of Neurosociety in complex perspective justify the emergence of “neurosemiotics” as a subdiscipline of biosemiotics. The integration of neuroscience, semiotics, and complex thinking enables a reinterpretation of symbolic processes from a biological and philosophical perspective. The concept of neurosociety, which redefines sociocultural structures through interactions between nervous systems, intelligent technologies, and cultural dynamics, serves as a foundation to explore how the human nervous system generates advanced symbolic codes. Unlike traditional biosemiotic approaches, neurosemiotics is proposed to analyze semiosis in complex nervous systems, incorporating ethical and interdisciplinary dimensions linked to artificial intelligence and cybernetics. The conclusion asserts that this theoretical framework not only enriches the understanding of biological signs but also provides critical tools to address ethical challenges in technological environments.

Keywords: Neurosociety, neurosemiotics, biosemiotics, complexit

Introducción

La obra *Neurosociedad en perspectiva compleja* (Fernández, 2010), representa un esfuerzo intelectual por integrar las neurociencias, el pensamiento complejo y las dinámicas culturales emergentes en una cosmovisión que trasciende los paradigmas tradicionales. Esta investigación plantea una perspectiva postindividual que, al interactuar con el pensamiento cibernético y la inteligencia artificial, abre caminos para entender la configuración de nuevas realidades socioculturales. En este ensayo crítico y filosófico, se evalúa si los elementos expuestos en dicha obra son suficientes para justificar el surgimiento del término “neurosemiótica”, con intención de hacer metaciencia, para auditar todos los trabajos y saber cuáles ofrecen una nueva interpretación biológica o cuáles pueden ser denominados con otros términos (Oscar Castro García, *Comunicación Personal*, 19 Marzo 2025)) como una extensión o subdisciplina dentro de la biosemiótica. A través de un análisis, se argumentará cómo la intersección entre las neurociencias y la semiótica puede dar lugar a una nueva forma de interpretar los signos de la vida desde una perspectiva biológica y filosófica.

La Neurosociedad y su Relevancia Filosófica

El concepto de “neurosociedad”, tal como lo desarrolla Fernández (Ob.cit), parte de la premisa de que las neurociencias no solo deben ser vistas como un conjunto de disciplinas científicas dedicadas al estudio del cerebro y el sistema nervioso, sino también como un paradigma emergente que redefine las estructuras sociales y culturales. Este paradigma postindividual (El paradigma postindividual es un concepto emergente que contribuye a configurar un nuevo estado. Este concepto se relaciona con las neurociencias y la teoría crítica contemporánea) se caracteriza por su capacidad para integrar elementos del pensamiento cibernético y la inteligencia artificial, creando así un nuevo orden epistemológico que desafía las nociones tradicionales de pluralidad y subjetividad. Según Rodríguez (2007) se trata de ver el mundo en una interacción donde la realidad resulta de una intersubjetividad que gesta el conocimiento en un origen múltiple que evita todo determinismo y que, por el contrario, favorece la incertidumbre y el caos como eje poético de los saberes.

Desde esta perspectiva, la neurosociedad no es simplemente una descripción sociológica de fenómenos contemporáneos; es una invitación a reconsiderar cómo los procesos neurobiológicos influyen en la construcción simbólica de nuestras realidades. Este enfoque tiene implicaciones profundas para disciplinas como la biosemiótica, que estudia la vida como fenómeno simbólico. La biosemiótica ya ha integrado conceptos provenientes de la biología y la semiótica para explorar cómo los signos y códigos son inherentes a los sistemas vivos. Sin embargo, la obra de Fernández sugiere que las neurociencias podrían aportar nuevos niveles de complejidad a esta disciplina, dando lugar a lo que podríamos denominar “neurosemiótica”

Fundamentos Teóricos para el Surgimiento de la Neurosemiótica

La Biosemiótica como Base Conceptual

La biosemiótica ha sido definida como una ciencia interdisciplinaria que combina biología y semiótica para estudiar los procesos simbólicos inherentes a los organismos vivos. Según autores como Sebeok (2004) y Hoffmeyer (2008), esta disciplina propone un cambio paradigmático en nuestra comprensión científica de la vida, considerando que la semiosis, el proceso de generación e interpretación de signos, es intrínseca a todos los sistemas vivos.

En este contexto, el trabajo de Fernández (Ibid.) sobre neurosociedad introduce una dimensión adicional: el papel del sistema nervioso central en la generación y procesamiento de signos. Si bien la biosemiótica

tradicional ha explorado cómo los organismos sin sistemas nerviosos realizan procesos semióticos básicos, la incorporación explícita de las neurociencias podría profundizar nuestra comprensión sobre cómo los sistemas nerviosos complejos contribuyen a dinámicas semióticas más avanzadas.

Neurosociedad: Un Paradigma Emergente

Nuestra intención es ir más allá de los conceptos descritos y categorizados en el Manual de Routledge sobre semiosis y el cerebro (2002) en el cual Kalevi Kull y Donal Favareau definen un concepto sobre neurosemiótica (pp.13-29), "... la cual busca identificar y explicar los procesos y mecanismos neuronales que se manifiestan como relaciones signo-signo en el reino animal". Este manual presenta la neurosemiótica, dentro de un marco pluralista para reconsiderar la semiosis como un fenómeno emergente en la interfaz entre la biología y la cultura.

En ese sentido, describimos el paradigma emergente de las neurociencias como una cosmovisión que trasciende los límites disciplinarios tradicionales. Argumentando que este paradigma no solo redefine nuestra comprensión del cerebro humano, sino también nuestras interacciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, el pensamiento cibernético y las tecnologías inteligentes no son meros instrumentos; son interfaces que transforman nuestra relación con el conocimiento y con nosotros mismos. Estas pueden ser físicas o lógicas.

Este enfoque tiene implicaciones directas para la biosemiótica. Al considerar cómo las tecnologías inteligentes interactúan con los sistemas nerviosos humanos para generar nuevos códigos simbólicos, se abre un espacio para explorar cómo estos procesos pueden ser interpretados desde una perspectiva semiótica. Así surge la posibilidad conceptual de desarrollar una "neurosemiótica", entendida como el estudio específico de los signos generados por sistemas nerviosos complejos en interacción con entornos tecnológicos y culturales.

Argumentos Filosóficos para Justificar la Neurosemiótica

La Complejidad como Marco Epistemológico

Uno de los pilares fundamentales del pensamiento del autor de este ensayo es su enfoque en la complejidad. Según él, las interacciones entre disciplinas como las neurociencias, la cibernética y la filosofía generan dinámicas recursivas que no pueden ser comprendidas desde marcos reduccionistas. Este enfoque es particularmente relevante para justificar el surgimiento de la neurosemiótica dentro del marco más amplio de la biosemiótica.

La complejidad permite abordar fenómenos semióticos desde múltiples niveles: molecular, neuronal, cultural y tecnológico. En este sentido, se argumenta que cualquier intento por entender los procesos simbólicos debe considerar estas interacciones recursivas como parte integral del fenómeno estudiado. La neurosemiótica podría beneficiarse directamente de este enfoque al integrar conceptos provenientes tanto del pensamiento complejo como del paradigma neurosocial. Para Cozzolino (2015) Existe una necesaria conexión entre los fundamentos biológicos de la personalidad del individuo –ahora desde la neurociencia– y las prácticas o conductas prosociales.

El Papel del Sistema Nervioso en la Semiosis

Desde una perspectiva biosemiótica tradicional, se ha argumentado que todos los organismos vivos participan en procesos semióticos básicos. Sin embargo, ahora se introduce un elemento novedoso: el papel del sistema nervioso humano como generador avanzado de códigos simbólicos. Este argumento se basa en investigaciones neurocientíficas que han demostrado cómo el cerebro humano procesa información simbólica a través de redes neuronales complejas. Hablando de este último concepto, Cendejas y Gonzalez (2023) dicen que La inteligencia artificial es una tecnología que utiliza algoritmos y modelos computacionales para comprender y generar símbolos, lo que permite mejorar la comunicación entre humanos y computadoras. La semiótica des-

empeña un papel fundamental en este proceso, ya que proporciona las herramientas conceptuales necesarias para analizar los signos y los símbolos que son interpretados y generados por las computadoras

La neurosemiótica, vista como una metaciencia, podría centrarse específicamente en estos procesos avanzados, explorando cómo las dinámicas neuronales generan signos que luego son interpretados dentro de contextos culturales específicos. Esta pasa por la antroposemiótica y hace énfasis en las relaciones sociales y es así como hablamos de neurosociedad. Esa neurosociedad es para nosotros neurosemiótica, tomando en cuenta todo lo que allí se produce en relación de la reproducción, trasmisión y transformación de los signos tanto a lo interno de los individuos como en las relaciones entre ellos. Este enfoque no solo enriquecería nuestra comprensión sobre el papel del sistema nervioso en la semiosis; también abriría nuevas vías para investigar cómo las tecnologías inteligentes interactúan con estos procesos simbólicos.

Implicaciones Prácticas y Epistemológicas

Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad

Una característica distintiva tanto de la neurosociedad como de la biosemiótica es su enfoque interdisciplinario. Ambas disciplinas buscan integrar conocimientos provenientes de campos diversos para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. La neurosemiótica podría beneficiarse directamente de este enfoque al combinar conceptos provenientes de las neurociencias, la semiótica cognitiva y la antropología.

Este enfoque interdisciplinario tiene implicaciones prácticas significativas. Por ejemplo, podría aplicarse en áreas como el diseño de interfaces inteligentes o en estudios sobre comunicación humana asistida por tecnología. Además, desde un punto de vista epistemológico, permitiría desarrollar marcos teóricos más robustos para entender cómo los signos generados por sistemas nerviosos interactúan con entornos culturales específicos.

Ética y Filosofía en el Contexto Neurosemiótico

También abordamos cuestiones éticas relacionadas con el uso de tecnologías inteligentes dentro del marco neurosocial. Estas preocupaciones son particularmente relevantes para el desarrollo de una neurosemiótica ética. Por ejemplo, ¿cómo deben interpretarse los signos generados por sistemas nerviosos humanos cuando interactúan con tecnologías diseñadas para influir en decisiones individuales? ¿Qué implicaciones tienen estos procesos simbólicos para nuestra comprensión sobre autonomía y libre albedrío? Más que preguntas retóricas son desafiantes.

La neurosemiótica podría ofrecer herramientas conceptuales para abordar estas preguntas desde una perspectiva filosófica crítica. Al integrar conceptos provenientes tanto del pensamiento complejo como del paradigma neurosocial, permitiría explorar cómo los códigos simbólicos generados por sistemas nerviosos humanos interactúan con entornos tecnológicos desde un marco ético informado. Según Mondragón (2009) El consentimiento informado no es un formato establecido que los investigadores replican, se trata que sea una tarea cotidiana dentro de la investigación con seres humanos, como comunicación deliberativa y crítica, responsable y comprometida entre dos agentes morales, investigador-investigado. Y debe elaborarse desde el marco ético y legal.

Conclusión: Hacia una Neurosemiótica dentro de la Metaciencia

En conclusión, los elementos expuestos en “Neurosociedad en perspectiva compleja” pueden justificar el surgimiento del término “neurosemiótica” dentro del marco más amplio de la biosemiótica. Al combinar conceptos provenientes tanto del paradigma emergente neurosocial como del pensamiento complejo, Fernández ofrece un marco teórico robusto para explorar cómo las dinámicas neuronales generan signos simbólicos avanzados en interacción con entornos tecnológicos y culturales. Este ensayo ha argumentado que la neurosemiótica no solo enriquecería nuestra comprensión sobre los procesos semióticos avanzados; también

abriría nuevas vías para investigar cuestiones éticas relacionadas con el uso de tecnologías inteligentes dentro del marco neurosocial.

Al adoptar un enfoque interdisciplinario e informado por principios filosóficos críticos, esta nueva subdisciplina tiene el potencial para transformar nuestra comprensión sobre cómo interpretamos los signos generados por sistemas vivos complejos. Creemos que estamos en la puerta de una reconfiguración de la Biosemiótica. Por eso debemos reflexionar si adecuamos nuestro discurso para ser aceptado por determinada comunidad científica, o por el contrario nos atrevemos a ver a través de otros ojos que puedan aportar a lo que ya existe o crear otro camino biosemiótico.®

Óscar Fernández Galíndez es profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos.

Ender Ender Criollo. Es MSc. en Educación. Profesor jubilado. de la Universidad Politécnica de Trujillo “Mario Briceño Iragorry. Profesor de pregrado y postgrado en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de Trujillo. Universidad de Los Andes. Docente e investigador en Educación y Literatura Latinoamericana. Poeta y cuentista. Ensayista en el ámbito de la educación, literatura y biosemiótica.

Referencias bibliográficas

- Cendejas, J. González, J. (2023). La semiótica y la inteligencia artificial (IA): un análisis de la comunicación simbólica en la era de la tecnología. *Revista Chilena de Semiótica*, 19 (52-80).
- Cozzolino, M. (2015) Prosocialidad y neuciencia: más allá de los límites neuro-socio-cognitivos. *Anuario de Psicología*. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/a37ad2f9-311f-41d3-af74-bd7a1ec9e8c4/content>
- Fernández, O. (2010) Neurosociedad en perspectiva compleja.
- Sociología y tecnociencia: Revista digital de sociología del sistema Tecnocientífico. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/9279>
- Fernández, O. (2010) De la teoría Meta compleja del pensamiento biológico a la cosmosemiótica. *Revista electrónica del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara* Año 1, número 2 . <file:///C:/Users/ENDER/Downloads/7916-Texto%20del%20art%C3%ADculo-24431-1-10-20210818.pdf>
- Fernández, O. (2012) Biopolítica, bioética y biosemiótica. Tres dimensiones de una misma mirada a través de la biología filosófica. [file:///C:/Users/ENDER/Downloads/jairalvarez1,+Ciencias+Sociales+%233+-+prueba+final_01+\[Pages+143+-+152\]%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ENDER/Downloads/jairalvarez1,+Ciencias+Sociales+%233+-+prueba+final_01+[Pages+143+-+152]%20(2).pdf)
- Hoffmeyer, J. (2008) A Legacy for Living Sysytes: Gregory Bateson as Precursor to Biosemiotics. Amazon.
- Hoffmeyer, J. (2009) Biosemiótica: Un examen en los signos de la vida y la vida de los signos. Amazon.

- Kull, K. Favareau, D (2002) Neurosemiótica: una breve historia de su desarrollo y preocupaciones clave. *Manual de Routledge sobre semiosis y el cerebro*. Pp. 13-29. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Semiosis-and-the-Brain/Garcia-Ibanez/p/book/9781032355610>
- Mondragón, L. (2009) Consentimiento informado: una *praxis dialógica para la investigación*. *National Library of Medicine*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2788237/>
- Rodríguez, C. (2007) Crítica epistemológica a los sistemas cerrados y jerárquicos de la Modernidad. Análisis del espacio virtual organizacional e institucional desde el pensar complejo. *Utopía y Praxis Latinoamericana* V.12 N. 38 . https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000300007
- Sebeok, T. (2004) *and the Biosemiotic Legacy (Cybernetics & Human Knowing* . Amazon.

Las neuroherramientas y su potencial en el desarrollo de competencias educativas

Neurotools and their potential in the development of educational competences

Marihelen Coromoto Zambrano González¹

zmarihelen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0162-8057>

Teléfono: + 584247741961

Joel Oswaldo Vielma Rondón¹

joelvielma.15@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8906-8930>

Teléfono: + 58 4126494843

Nelson José, Garrido Albornoz²

garridonelson75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0706-0463>

Teléfono: + 584121770279



Universidad de Los Andes

¹Facultad de Humanidades y Educación

²Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 24/04/2025
Arbitraje/Sent to peers: 27/04/2025
Aprobación/Approved: 30/05/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Las Neurociencias proponen el mejoramiento de la calidad educativa mediante la comprensión de parte de los docentes sobre el funcionamiento del cerebro y el papel que desempeñan los programas curriculares y los diseños didácticos como componentes que pueden facilitar mejores experiencias de aprendizaje. Este trabajo da cuenta de una revisión documental realizada a los fines de sistematizar un cuerpo de neuroherramientas que fomenten el despliegue de competencias tricerebrales. En este sentido, se expone el potencial pedagógico de algunas neuroherramientas y la forma en que estas pueden incorporarse en la cotidianidad de las aulas. Se considera que el impacto de estas prácticas redundará, desde la evidencia mostrada, en una construcción más sólida de los conocimientos que los estudiantes deben alcanzar.

Palabras clave: aprendizaje; estudiantes; Neurociencias; neuroherramientas; habilidades y competencias tricerebrales.

Abstract

Neurosciences propose the improvement of educational quality through teachers' understanding of how the brain works and the role played by curricular programs and didactic designs as components that can facilitate better learning experiences. This paper reports on a documentary review carried out with the aim of systematizing a body of neurotools that foster the deployment of three-brain competencies. In this sense, the pedagogical potential of some neurotools and the way in which they can be incorporated into the daily life of the classroom are presented. It is considered that the impact of these practices results, from the evidence shown, in a more solid construction of the knowledge that students should achieve.

Keywords: learning; students; Neurosciences; neurotools; tri-brain skills and competencies.

Introducción

Desde hace muchos siglos, la educación ha sido vista como un fenómeno social importante en la vida de los seres humanos, cuyo devenir ha estado sometido a la voracidad de los cambios históricos y temporales. Así, cada época ha impuesto nuevos retos y ha trastocado los paradigmas pedagógicos dominantes. Las intenciones de renovación permanente buscan que la acción formativa pueda responder a las necesidades actuales y prepare a los estudiantes para el futuro. Ahora mismo se está incorporando dentro del espectro de investigaciones educativas a la Neuroeducación, devenida de las Neurociencias, como un paradigma que apuesta al desarrollo del potencial humano, a partir del conocimiento y activación consciente de la tricerebralidad.

El interés por esta disciplina no es totalmente reciente, sin embargo, ha ganado visibilidad en los últimos años debido a los problemas educativos derivados de los marcos de enseñanza tradicionales que solo se ocupan del pensar, es decir, que solo estimulan el cerebro izquierdo (Cuesta, 2009). Dichos marcos, se encuentran aún arraigados en el quehacer de muchos profesionales de la docencia, enfocados en la repetición, memorización y mecanización como estrategias de aprendizaje. Desde estas prácticas que, únicamente impulsan la inteligencia lógica, se omite la potenciación de las inteligencias operativa y emocional que se constituyen como pilares fundamentales para el despliegue de todas las capacidades cerebrales.

En contraposición, se han hallado experiencias exitosas en el contexto latinoamericano que permiten confirmar la idoneidad de la neurodidáctica y de la aplicación de las neuroherramientas para mejorar la actuación del docente y desarrollar competencias tricerebrales en los estudiantes (Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2015; Pinzón y Téllez 2016). Estas experiencias no se limitan a favorecer las habilidades de pensamiento lógico, sino que incluyen las destrezas para aprender a manejar las emociones y los modos de proceder u operar en distintas situaciones. Todos estos conocimientos son necesarios en los estudiantes, no solo por sus implicaciones académicas, sino también por su influencia en su formación social y para la vida.

El presente trabajo es el fruto de una revisión documental efectuada con la finalidad de lograr la sistematización de un cuerpo de neuroherramientas capaces de favorecer el desarrollo de las competencias de los tres cerebros: derecho, izquierdo y central, (De Gregori y Volpato, 2012). En este sentido, se expone el potencial pedagógico de las neuroherramientas seleccionadas y cómo estas pueden incorporarse en el aula de clases con la intención de convertirlas en una alternativa para mejorar la calidad de las prácticas docentes que se fomentan en los distintos niveles y subsistemas del sistema educativo.

Se presentan a continuación algunos referentes teóricos necesarios para conocer y comprender la Neurodidáctica y las neuroherramientas. En cada apartado de este artículo se exponen las nociones teóricas y su aplicabilidad en el ámbito pedagógico. Como ya se ha informado, se partió de las investigaciones, experiencias y aportes hechos por docentes y estudiosos de la Neuroeducación, que hacen posible construir un primer acercamiento al tema.

La Neurodidáctica

Con el avance de los estudios neurocientíficos se ha determinado que, en el caso de los procesos educativos, se requiere de nuevas maneras de plantear la acción docente y de trabajar en el aula, todo ello, con el objeto de hacer que los estudiantes aprendan utilizando todo el cerebro. En función de estas propuestas es que ha surgido la Neurodidáctica, como una disciplina emergente que permite replantear la didáctica a la luz de la tricerebralidad.

Al respecto, Paniagua (2013) señala que la neurodidáctica se configura como una rama de la pedagogía fundamentada en las Neurociencias, que le concede una nueva orientación a la educación. Es la integración de las ciencias cognitivas y las neurociencias con la educación; tiene como propósito delinear estrategias didácticas y metodológicas más eficaces, que aseguren un marco teórico y filosófico y que además promuevan un mayor desarrollo a nivel cerebral, es decir, un mayor aprendizaje. En otras palabras, la neurodidáctica, entendida como el resultado de la conjunción de varias disciplinas científicas, está dirigida a la construcción y utilización de herramientas que potencien el aprendizaje y la activación de tareas que estimulen el hacer, el sentir y el pensar en el aula de clases.

Para lograr tal cometido se requiere que los docentes conozcan el desarrollo neurológico de los procesos que ocurren al aprender. Al respecto, Di Gesú y Seminara (2012), consideran que entender la neurobiología del aprendizaje, identificar el cuándo y el cómo de las transformaciones y reacciones en el cerebro, puede contribuir en la confección de herramientas y estrategias didácticas útiles para todos, indicando que el principal propósito de esta nueva rama del saber pedagógico consiste en la creación de metodologías didácticas que favorezcan una ecología de la mente. Además, es importante que el docente comprenda que el cerebro es extremadamente maleable, por lo que es capaz de reorganizarse y almacenar muchísima información. Una tarea ineludible para los docentes, y también para los padres, radica en identificar cómo se guarda y se recupera la información, es decir, cómo se activan las redes neuronales para transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

Cuesta (2009), manifiesta que el principio esencial de la Neurodidáctica es hacer que los estudiantes aprendan de acuerdo con sus dotes y talentos. Por tal razón, desde esta pedagogía de la competencia, son sus habilidades y las capacidades personales las que determinan qué es lo que se debe convertir en objeto de estudio en el entorno escolar. Las neuroherramientas se posicionan como un conjunto de recursos que posibilitan la identificación de dichas capacidades y le permiten al docente generar acciones en la búsqueda del crecimiento, el desarrollo humano y el aprovechamiento del capital cognitivo.

Las Neuroherramientas en la Educación

Las neuroherramientas hacen referencia a nuevos modos de trabajo en el aula, a partir de la consideración triádica cerebral, por ello, se convierten en un recurso importante para brindar una atención de calidad para todos los estudiantes, para aprender a conocerlos y así poder diseñar experiencias educativas adecuadas. Por medio de estos recursos es posible, por ejemplo, develar la predominancia cerebral, organizar equipos de trabajo altamente competitivos (no competitivos entre sí, sino competentes para el mundo actual), acelerar o relajar los ciclajes mentales en función de lograr determinadas actividades, conectar los momentos o espacios para el saber, el sentir y el pensar en las sesiones de aprendizaje (Ciclo Cibernético de Transformación -CCT-), aprender a trabajar las agendas y los liderazgos dentro del aula, entre muchas otras aplicaciones. En los siguientes subapartados se ofrecen las neuroherramientas seleccionadas del proceso de revisión documental efectuado.

Ciclo Cibernético de Transformación (CCT)

Esta primera neuroherramienta se perfila como una de las más útiles en el campo de la Neuropedagogía; su aplicación, parte del conocimiento de la estructura triádica y sistémica del cerebro (De Gregori y Volpato, 2012). El CCT, está integrado por diez pasos en espiral que se incorporan y desarrollan de forma recursiva (todos en cada uno y cada uno en todos) y permanente para potenciar, en el caso del proceso educativo, las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Estos pasos son: 1. Interés: alude a centrar la atención en una misión, problema o proyecto que se quiera estudiar.; 2. Recolección de datos: consiste en recoger la información a través de técnicas e instrumentos o por medio de experimentos para situar la realidad que se desea estudiar; 3. Procesamiento: incorpora la estadística para analizar los datos y reflexionar en función de ellos; 4. Diagnóstico: a partir de los datos obtenidos, se

puede explicar la situación problemática, establecer relaciones de causa-efecto y llegar a una conclusión; 5. Futurología: se trata de elaborar una prospectiva de los escenarios que pueden darse y proyectar las acciones futuras (5.1 Creatividad: planteo de soluciones alternativas a los problemas detectados); 6. Decisiones: consiste en decantarse por una opción, en elegir un camino o un proyecto que dirija la acción; 7. Planificación: acá se unifican los elementos anteriores en un plan de trabajo; 8. Gestión: nivel de implementación de las acciones planificadas; 9. Supervisión: en el desarrollo del plan se realiza el acompañamiento y control diario, se incorpora el coaching y 10. Feedback: se realiza una evaluación de los resultados. Además, se generan propuestas para el mejorar el proceso que se ha vivido.

La conjunción de estos elementos se corresponde con las fases metodológicas que, en el contexto venezolano, siguen los docentes de Educación Primaria y Educación Media para diseñar los proyectos de aprendizaje. En dicha construcción que, idealmente, surge de manera cooperativa para problematizar e investigar las situaciones reales del contexto (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007), puede implementarse el CCT. Esta neuroherramienta maximiza las posibilidades de los proyectos para ampliar el funcionamiento tricerebral de los estudiantes, en función de resolver un problema que se convierta en objeto de enseñanza y aprendizaje. Es entonces un recurso para la acción, para el tratamiento creativo y holístico de las situaciones, con el objetivo de transformar la realidad, a partir de una mirada reflexiva e investigativa.

El Revelador del Cociente Tricerebral

El cerebro triádico presenta una serie de manifestaciones en el comportamiento que inciden en el desempeño educativo y social de los estudiantes. El Revelador del Cociente Mental Triádico (RMCT), propuesto por De Gregori y Volpato (2012), busca evaluar estas circunstancias con la intención de modificar, conscientemente, el desarrollo de las operaciones, habilidades y facultades mentales, en especial, las relacionadas con el pensar, crear-imaginar-sentir y concretar-actuar. Sus autores lo describen como una herramienta que puede diagnosticar las características del cerebro que tienen manifestaciones en el comportamiento, proporcional o desproporcional. El Revelador Tricerebral también permite trazar las dinámicas y estrategias con los grupos, a los fines de mejorar aspectos como el aprendizaje y la vida social. Asimismo, hace posible la autovaloración y heterovaloración, procesos que, al concienciarse, motivan el cambio en las personas para una vida más sana, equilibrada y armoniosa.

Sesión de aprendizaje tricerebral: espacios para el pensar, el sentir-crear y el hacer

La acción docente no se debe enfocar solo en la transmisión o reproducción de conocimientos, sino también en su producción y recreación, razón por lo que deben existir espacios para el pensar, sentir-crear y hacer. El saber (pensar), de la inteligencia lógica, permite la conceptualización; el sentir (crear), implica propiciar momentos sensibles desde lo sensorial; y el hacer: llevar a los estudiantes hacia lo práctico u operativo. Con esto se logra potenciar lo intelectual, emocional y operacional, para permitirles alcanzar mejores aprendizajes.

Para diseñar sesiones de aprendizaje que involucren los aspectos nombrados, De Gregori y Volpato (2012) aconsejan utilizar como referente los resultados que arroje el Revelador Tricerebral, ya que al conocer y entender lo que ocurre en el cerebro, se pueden generar estrategias didácticas que sean adecuadas para todos los estudiantes. Di Gesú y Seminara (2012) plantean que, al planificar las dinámicas del aula en función de las predominancias cerebrales, se ayuda a organizar los contenidos atendiendo a las particularidades receptoras del cerebro.

Las siguientes experiencias educativas, encontradas en publicaciones académicas arbitradas e indexadas, ubicadas en buscadores especializados tales como: Scielo, Crossref Cited-by, Redalyc, Mendeley y Dialnet, entre otros, explican la utilización de esta neuroherramienta:

- Pinzón y Telléz (2016) realizaron un estudio en el que aplicaron la neuroherramienta CCT y el revelador triádico para conocer las dominancias cerebrales del grupo clase como parte de una fase diagnóstica. El

estudio se enfocó en indagar las estructuras que usaban los estudiantes para la resolución de problemas matemáticos. Detectaron que las preguntas en relación con el cerebro izquierdo y central, dirigido a procedimientos matemáticos en algunas oportunidades, tenían una respuesta positiva; en cuanto al cerebro derecho, siempre estaba con niveles bajos. El cerebro dominante en el grupo fue el emocional creativo (derecho), razón por la que se debían plantear estrategias que mejoraran el interés por las matemáticas y, por ende, su aprendizaje.

- Pérez, Rodríguez y Sánchez (2015) usaron el CCT, pero orientado a analizar la relación de las actitudes científicas con las operaciones del cerebro. Estas actitudes se observaron a través de los cuatro niveles de evolución tricerebral (ejecución, supervisión, asesoría, mentalización). A su vez, con el revelador triádico también buscaban determinar la dominancia cerebral para estimular la función menos desarrollada. Con el instrumento se obtuvo como resultado que los niveles de evolución tricerebral ejecución y supervisión eran los que estaban presentes en los niños. En cuanto a las actitudes científicas, solo observaron mayor relevancia las enfocadas a la curiosidad y la explicación de fenómenos, pero el trabajo en equipo fue el nivel de menor desarrollo.
- Ramírez y Teatino (2016) también hicieron un estudio donde se tomaron como referencia los resultados de la aplicación de varios instrumentos, así como el análisis del revelador triádico para conocer el cerebro dominante y relacionarlo con las habilidades productivas y receptoras que permitieran mejorar la comprensión auditiva en el aprendizaje del inglés, a través de un ambiente virtual que involucraba audios y videos. Se detectó, que la dominancia estaba en el cerebro central, siguiéndole el cerebro derecho. Este resultado reveló que el grupo era organizado y exitoso en el trabajo. El cerebro izquierdo se presentó como el más débil, esto visibilizó la necesidad de facilitar ejercicios a los estudiantes que mejorasen la proporcionalidad en esas características intelectuales y analíticas del cerebro.
- Cardona Orozco y Cardona Henao (2008) hicieron un estudio sobre la lúdica como estrategia tricerebral para lograr aprendizajes significativos en una población con dificultades de aprendizaje. Trabajó con estrategias que llevaron a los estudiantes a pensar, sentir y actuar de manera diferente; esto implicaba pasar de la clase tradicional a la formulación de actividades que fomentaran la creatividad, los componentes lúdicos y afectivos del cerebro emocional, y pusieran en práctica estos conocimientos en grupos de trabajo cooperativo.

Recursos para potenciar las inteligencias racional, emocional y operativa

Para potenciar cada una de estas inteligencias es necesario tomar en cuenta una serie de recursos que, desde la experiencia de De Gregori y Volpato (2012), ayudan a trabajar la tricerebralidad. En principio, es preciso manifestar que puede considerarse a la inteligencia como un conjunto de habilidades conductuales y cognitivas que facilitan una adaptación eficaz en el ambiente físico y social. Comprende la capacidad de resolver problemas, planear, asimilar ideas complejas, pensar de manera abstracta y aprender de la experiencia. Por lo tanto, no se identifica con conocimientos ni habilidades específicas, se trata de una habilidad cognitiva genérica, de la cual forman parte capacidades más específicas (Ardila, 2011).

Estas habilidades se generan desde la estructura cerebral, que De Gregori (2014) dio en llamar “Teoría del Tricerebral”; su enfoque combina la teoría de Sperry de los dos hemisferios, con la teoría del cerebro triuno de MacLean, delimitando a cada uno de los cerebros junto con la inteligencia dominante que se genera, de la siguiente manera:

- Cerebro central: se encarga de la inteligencia operativa, la cual tiene como función que el ser humano sea concreto, agresivo para la supervivencia y la procreación, trabajador, negociante, planificador, administrador y regulador de todos sus procesos.
- Cerebro derecho: fomenta la inteligencia emocional, la cual se refiere a la capacidad para reconocer las emociones de las otras personas y ser asertivo; sus funciones son: pre verbal, intuitivo, sintético, reintegrador, holístico, emocional, sensorial, espacial, artístico, espontáneo, relajado, afectivo, amoroso y no lineal.

- Cerebro izquierdo: trabaja la inteligencia lógica y racional, centrándose en el desarrollo de estas capacidades: verbal numérica, analítica, lógica, descomposición, abstracción, cronológico, alerta, vigilante, crítico, investigador, por lo que es un tipo de inteligencia que se ajusta al desarrollo académico.

Desde esta visión triádica surge un recurso que puede ser aplicado para fomentar la generación de conocimientos propios de la inteligencia racional, este es el CCT. Este puede ser usado para investigar, pensar, escribir, planificar, entre otros, indicando que puede adaptarse al contexto para llegar a un conocimiento más confiable. Para ello, se usa la Guía de investigación basada en los pasos del CCT, unido a unos referenciales que ayudan a organizar la información, como por ejemplo, los 14 subsistemas de Muller que plantean De Gregori y Volpato (2012) en su texto.

En cuanto a la inteligencia emocional, igualmente se trabaja con el CCT para potenciar las capacidades cerebrales de este nivel. Esta parte se enfoca más en imágenes, mapas mentales y modelos. Se hace alusión al brainstorming o torbellino de ideas, con el fin de que a través de él se llegue a varias soluciones estratégicas que ayuden al desarrollo de la creatividad. A su vez, también se puede fomentar el trabajo con los ciclajes mentales para lograr la autoinducción o la heteroinducción, usando técnicas de respiración y relajación. Por su parte, la inteligencia operacional depende de la inteligencia racional y la emocional. Se basa en el desempeño físico que se necesita para la planificación de las acciones siguiendo las agendomías, es decir, la organización de las actividades a cumplir en un entorno particular, procurando orden, relación lógica y sistemática para lograr determinados objetivos.

Los ciclajes mentales como potenciadores del aprendizaje a través de la meditación y relajación

Desde la perspectiva De Gregori (2014), el cerebro puede trabajar con diferentes velocidades, y cada individuo puede desencadenar las diferentes ondas electromagnéticas que se dan en él. En la parte central cerebral, se generan ondas Gamma que van de 25 ciclos por segundo hasta 300, produciendo estados mentales de excitación, prisa, urgencia y violencia, donde no se genera aprendizaje. Del lado izquierdo, surgen las ondas Beta, y estas van de 14 a 24 ciclos por segundo, creando un estado mental de vigilia, atención y alerta, ideal para el estudio y la reflexión, siendo en este nivel donde se genera el enseñaje, y así el aprendizaje se da de manera consciente. El término enseñaje, según Moraga y Díaz (2003) es la fusión entre el proceso de enseñanza del docente con el aprendizaje del estudiante. Aquí, se da una interacción de los dos mundos cognitivos que son modificados por el contexto sociocultural.

Finalmente, en el cerebro derecho, se generan las ondas Alfa responsables del sueño superficial (de 8 a 13 ciclos por segundo), Theta, vinculado al sueño mediano (de 4 a 7 ciclos por segundo), y Delta, del sueño profundo (de 4 a 0 ciclos por segundo). En este periodo es donde ocurre el ciclaje reducido, y cuando la persona está en este nivel puede lograr el superenseñaje, proceso que ocurre cuando se entiende lo aprendido de manera inconsciente mientras se duerme.

Para inducir este proceso de día, De Gregori (2014) recomienda un método llamado Flujograma de la Energía Neuromodular en Ciclaje Reducido (FLUENCIR), enfocado a regular las ondas cerebrales a través de la relajación y la meditación, siguiendo unos pasos específicos, que van desde la autorización para iniciar el proceso, tomar la postura y respiración adecuada, así como la instrucción en comandos para lograr trabajar con las ondas cerebrales. Hay evidencia de escuelas donde se ha logrado la instalación de estas neuroherramientas para estudiantes y profesores, obteniendo efectos positivos sobre el aprendizaje y el comportamiento escolar (Poblete, Vidal, y Gallardo, 2016).

A su vez, hay investigaciones que muestran el aumento de la creatividad a través de la meditación (Vargas, 2016). En este estudio en torno a la Metodología Mindfulness, el autor encontró que los participantes podían pasar de la activación racional y emocional, a la exaltación de la consciencia creativa, accediendo a nuevas perspectivas cuando lograban el silencio de la mente. La experiencia de Mañas, Franco, Gil y Gil (2014) también se enfoca en formar al docente en el Mindfulness, ya que a su juicio, si el educador es consciente

de los beneficios de esta práctica, puede educar de una mejor manera y estará en disposición de ayudar a sus estudiantes a que generen autoconocimiento y maximicen el aprovechamiento de sus habilidades.

Consideraciones desde la neuroeducación sobre las dinámicas y las estrategias con los grupos

Las dinámicas de grupo son neuroherramientas que se insertan dentro de las estrategias asociadas a la neurodidáctica. Esta última no es vista como una metodología, sino como la aplicación de conocimientos que aportan las neurociencias para favorecer la enseñanza y el aprendizaje (Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2015). La propuesta de incorporar las dinámicas de grupo en el aula se apoya en la idea de que cualquier persona puede responder positivamente frente a estas estrategias. Para la Neurociencia resulta central la neuroplasticidad cerebral, que se revela como la capacidad que poseen las personas de aprender, desaprender y reaprender a lo largo de toda su existencia.

Particularmente, dentro del aula el conocimiento previo se transforma en una pieza fundamental, en especial, cuando es incentivado por el docente mediante diversas estrategias, entre ellas, las dinámicas de grupo. Se debe tomar en cuenta que las experiencias previas del estudiante no se activan en contextos carentes de estímulos adecuados, al contrario, estas logran su adición en los ambientes de aprendizaje que motiven la construcción real de los conocimientos, partiendo de esos esquemas iniciales. Orozco (2016), propone cinco estrategias que pueden influir de modo favorable en este proceso:

- La organización del aula: las aulas que cumplen los preceptos de la Neuroeducación se transforman en pequeñas comunidades de aprendizaje. Es conveniente organizar el aula en forma de ágora para ofrecer las explicaciones y ubicar a los estudiantes en grupos de 04, pues así se favorece el trabajo cooperativo. También luce como un aspecto importante ocupar los primeros minutos de la clase para enseñar los contenidos más relevantes, para luego seguir con bloques que no superen los 10 o 15 minutos y así poder optimizar la atención. Al final de cada bloque, se puede dedicar un tiempo para reflexionar sobre lo tratado o hacer un pequeño descanso. Este trabajo debe ser complementado por un docente activo que se mueve por el aula y cambia el tono de voz, ya que los contrastes sensoriales atraen la atención del alumno.
- Las tareas en el aula: lo común es que los estudiantes realizan tareas mecánicas: repiten una y otra vez los mismos ejercicios de Matemática o Lenguaje. No obstante, el nivel de transferencia en el conocimiento con esta metodología no es mayor del 15%. En tal sentido, lo idóneo es trabajar con información en la que tengan que haber razonado y comprendido la dinámica, llegando a asumir que sin práctica no habrá aprendizaje. Por todo esto, la escuela tiene que disponer los medios para entrenar las funciones mentales superiores: las gnosias (captación de estímulos), las praxias (sistema motor), el lenguaje y las operaciones mentales que regulan el autocontrol, la organización de la acción, o valores como la perseverancia, entre otros elementos. La neurociencia propone como una estrategia eficaz el hecho de intercalar las clases con descansos para consolidar el aprendizaje. Así, por cada sesión de 45 minutos deberían invertirse 5 minutos de descanso.
- El trabajo de la memoria: el paradigma de enseñanza dominante trabaja brindando informaciones, tales como fechas, nombres, descubrimientos científicos, entre otros, generalmente, de forma separada y descontextualizada. Orozco (2016), informa que se estima que esta memoria dura unas 72 horas, luego, a los 3 días se puede perder hasta el 50% de la información, y en una semana hasta el 90%. Por ello, es importante conectar la memoria con las emociones positivas, ya que así se mejoran los procesos de atención y resolución creativa de problemas. La observación de diferentes imágenes, por ejemplo, actúa como un estímulo que activa el sistema límbico.
- El mantenimiento de la motivación: se puede mantener la motivación mediante la utilización de juegos como los puzzles (rompecabezas). Cuando estas experiencias ofrecen recompensas externas, por lo general, los participantes las abandonan, sin embargo, solamente a quienes se les dan los tiempos y espacios para resolver estos problemas lo hacen y suelen desarrollar mayor autonomía y creatividad.

- Estimular el sistema neurobiológico: esto se puede lograr a través de técnicas como la siguiente: primero, el maestro relata un cuento y el estudiante debe imaginar que es el protagonista y se encuentra en su situación. Segundo, se propicia que el estudiante sea un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, para ello se le permite continuar con la historia, de modo que tenga que hallar el modo de resolver un problema, demostrando su habilidad en la tarea. Tercero, el estudiante tiene que experimentar el placer de alcanzar los objetivos planteados, para ello, el docente se asegura de que la tarea sea un reto que esté dentro de sus posibilidades. Con esta estrategia se activa el sistema neurobiológico de la motivación y, cuando esto ocurre, el cerebro comienza a liberar grandes cantidades de dopamina que conectan las diferentes áreas que lo componen.
- Estimular el juego en el aula y en la escuela: este elemento se configura como un mecanismo natural, capaz de despertar la curiosidad, además, es placentero y hace posible que se descubran destrezas útiles. Se libera dopamina, lo que ocasiona que la incertidumbre del juego constituya una genuina recompensa cerebral que facilita la transmisión de información entre el hipocampo y la corteza prefrontal, impulsando la memoria de trabajo. La incorporación del elemento lúdico en el ambiente escolar es esencial, dado que incita la curiosidad y esa motivación da paso al aprendizaje. Existe una gran variedad de juegos que mejoran la atención: los juegos de mesa como el ajedrez, rompecabezas, los juegos didácticos creados por estudiantes y docentes, los juegos informáticos, entre otros.

Para Gamo (2010) los mecanismos básicos que el cerebro utiliza para aprender son: la motivación, la atención y la memoria. Según sus aportes, en una conversación oral únicamente se procesa entre el 20 y el 30% del contenido, y de este, el 80% no es el lenguaje, sino información facial, gestual y de contexto. Este autor explica que, si se toma en cuenta que el 50% del tiempo de las clases de primaria, el 60% de las de secundaria y el 80% de las de bachillerato se basan en transmitir información de forma verbal a los alumnos, entonces el tema de la clase magistral requiere una revisión.

Desde la perspectiva de la Neuroeducación, el aprendizaje involucra todos los sentidos y, por esta razón, mientras más canales se utilicen para brindar una información, habrá un aprendizaje más efectivo. Gamo (2010), enfatiza que se necesita ser sorprendido para poder aprender, y sorprender a los demás también. Esto, sugiere que puede ser más conveniente comenzar la clase explicando conceptos nuevos, en lugar de hacerlo repasando los contenidos del día anterior.

Aunado a ello, las Neurociencias han encontrado que cuantos más proyectos se desarrollen en grupos, más beneficiadas resultarán las personas que participan. Los proyectos realizados por grupos consiguen que los estudiantes se involucren más en su propio aprendizaje, descubran cosas nuevas y se emocionen con ellas. No obstante, la colaboración efectiva en el aula requiere de la asimilación de parte de los estudiantes de una serie de competencias básicas para la comunicación oral como el saber escuchar o respetar la opinión divergente, la distribución de roles y el acatamiento de normas.

La autovaloración y la hetero-evaluación

La reflexión colectiva y la autorreflexión son dos procesos integradores en toda acción que se precie de ser educativa y que aspire la formación holística de los seres humanos. Maturana (2015) afirma que la racionalización de lo que hacemos sucede a través del lenguaje. El mismo se expresa en símbolos que intentan explicar lo que sucede dentro de cada persona y fuera de ella, en especial, lo que hace con los demás.

De esta forma, el lenguaje racionalizado da forma y consistencia a los procesos internos. Uno de esos procesos internos es la emoción, sin embargo, el lenguaje no siempre logra describir la emoción, es más, la somete a reglas y parámetros sociales ya establecidos. En este sentido, la autoevaluación es un proceso íntimo que inicia con la valoración de lo que se ha hecho o se está por hacer. La autoevaluación no debe verse únicamente como un proceso racional, sino como un producto emocional que indica el valor de lo hecho, construido o diseñado y que revela hacia lo interno lo aprendido y lo que aún queda por aprender.

Mientras tanto, la heteroevaluación es la valoración conjunta de todos los involucrados en relación con lo aprendido en un contexto que se comparte. Para el ser humano, esto es significativo y suele traducirse en un elemento que potencia el aprendizaje. En la heteroevaluación la comunicación juega un papel esencial, pues es mediante ella que se conocen las descripciones, características, debilidades y fortalezas observadas. Esta forma de evaluación también permite ir referenciando los procesos de cambio iniciados en el interior de las personas y cómo estos se exteriorizan. Neuroherramientas interesantes tales como el Revelador del Cociente Tricerebral (CCT), hacen posible que los estudiantes conozcan cómo operan sus cerebros y qué funciones prevalecen en sí mismos; cuando este conocimiento es socializado, tanto ellos como el docente, pueden buscar la proporcionalidad y asumir con actitud positiva las vivencias diarias en el aula de clases.

Conclusiones

El estudio del cerebro desde una visión trídica compromete todas las competencias que los seres humanos pueden desarrollar para explotar sus potencialidades y talentos. A lo largo de esta revisión teórica se pudo percibir que la Neuroeducación busca, precisamente, que los estudiantes aprendan a trabajar con todo el cerebro, que conjuguen en sus experiencias, de formación y de vida, las inteligencias operativa, lógica y emocional.

Para lograr esta relación propositiva en el manejo metacognitivo de los procesos que se generan en la mente se requiere, en principio, del acompañamiento y la mediación de los docentes, quienes deben conocer básicamente cómo funciona el cerebro. Este conocimiento, cuyas bases se encuentran repartidas entre la neurobiología y la cognición, es necesario para que los profesionales de la enseñanza puedan brindar experiencias que modifiquen las dinámicas predominantes en las aulas y apunten hacia una nueva didáctica que, a los efectos de la Neuroeducación, se ha denominado neurodidáctica.

Tanto el CCT como todas las neuroherramientas descritas podrían instrumentarse con la intención de modificar el modo en el que los estudiantes conectan sus experiencias a nivel cerebral, creando nuevas relaciones para activar habilidades que no se aprovechan en el contexto habitual de muchas aulas de clase. Cabe destacar, que las neuroherramientas pueden trabajarse en cualquier nivel del sistema educativo, con sus respectivas adaptaciones, en función de las edades, necesidades e intereses de los estudiantes y, también, de acuerdo con las intencionalidades pedagógicas particulares.

Es importante enfatizar que la neurodidáctica exige suficiente apertura para explorar el campo de las Neurociencias y acercarse a esta perspectiva con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La exposición que se realizó en este documento es apenas un acercamiento hacia la neurodidáctica, que requiere, naturalmente, de nuevas y más amplias revisiones capaces de fortalecer la comprensión sobre estos saberes que emergen con el propósito de renovar la praxis educativa. Sin lugar a dudas, se considera valioso avanzar hacia su divulgación y promoción para que los docentes se hagan conscientes de las posibilidades de la neurodidáctica en la transformación de las realidades del aula y en la justa valoración de las potencialidades del cerebro humano. ©

Notas

1. Este artículo surgió del trabajo cooperativo entre sus tres autores como actividad de evaluación final en un seminario doctoral titulado "Las neurociencias y sus aportaciones a la educación del siglo XXI". Este seminario formó parte de las actividades de formación académica de la IX Cohorte del Doctorado en Educación, ULA.

Marihelen Coromoto Zambrano González. Licenciada en Educación (ULA) y Magister Scientiarum en Educación Especial Integral (ULAC). Docente en la Categoría Asistente adscrita al Departamento de Medición y Evaluación, área: Metodología de la Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA-Mérida-Venezuela). Estudiante del Doctorado en Educación, ULA, Mérida. Línea de investigación: Educación inclusiva.

Joel Oswaldo Vielma Rondón. Licenciado en Educación y Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura (ULA). Candidato a Doctor, en el Doctorado en Educación (ULA) y profesor Agregado adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA) en sus ediciones 2019, 2021 y 2023.

Nelson José Garrido Albornoz. Docente e investigador de la Escuela de Criminología y del Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Abogado y Criminólogo. Especialista en Ciencias Penales, Magister en Derechos Humanos y Doctor en Educación.

Referencias bibliográficas

- Ardila, Rubén. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97–103. Recuperado de: <https://raccefyn.co/index.php/raccefyn/article/view/2491/3894>
- Cardona Orozco, Gloria & Cardona Henao, José. (2007). La lúdica como estrategia tricerebral para lograr aprendizajes significativos en población con dificultades de aprendizaje. *Memorias. Revista de Investigaciones*. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14816696/la-ludica-como-estrategia-tricerebral-para-lograr-revista-memorias>
- Cuesta, Joao. (2009). Neurodidáctica y estimulación del potencial innovador para la competitividad en el tercer milenio. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 28-35. <https://doi.org/10.18359/reds.876>
- De Gregori, Waldemar & Volpato, Evilasio. (2012). *Capital tricerebral*. Bogotá, Colombia: OPAL180.
- De Gregori, Waldemar. (2014). *Neuroeducación para el éxito*. Editorial Waldemar De Gregori. Recuperado de https://books.google.co.ve/books/about/Neuroeducaci%C3%B3n_para_el_%C3%89xito.html?hl=p-t-BR&id=oWmsBQAAQBAJ&redir_esc=y
- Di Gesú, Floriana & Seminara, Angela. (2012). Neurodidáctica y la implicación de emociones en el aprendizaje. *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (11), 5-39. Recuperado de <https://goo.su/nSE1jy>
- Gamo, José. (2010). *La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagógico/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, España: Centro de Atención a la Diversidad Educativa (CADE). Recuperado de <https://goo.su/P10HUsE>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela.
- Mañas, Israel., Franco, Clemente., Gil, María., & Gil, Consolación. (2014). Educación Consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el Ámbito Educativo. Educadores Conscientes Formando a Seres Humanos Conscientes. En Ramón Soriano., & Pilar Cruz Zúñiga. (Coord.). *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. (193-229), Sevilla, España: Aconcagua Libros. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859791>

- Maturana, Humberto. (2015). *La educación que emociona* [Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=nGelXaLivVM>
- Moraga, Daniel & Díaz, Claudio. (2003). Neurociencias en enseñanza y aprendizaje: aportes fundamentales al proceso de enseñanza. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 3, 39-54. Recuperado de <https://goo.su/aa06720>
- Orozco, Julio. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5 (17), 65-80. Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/6473/1/242-901-1-PB.pdf>
- Paniagua, María. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*. 6(6), 72-77. Recuperado de <https://lc.cx/ZnxSsP>
- Pérez, Carolina., Rodríguez, Sandra & Sánchez, Lidia. (2015). El cerebro triádico y su relación con la curiosidad, el trabajo en equipo y la explicación de fenómenos para el desarrollo de actitud científica. *Rastros Rostros*, 17(31), 93-103. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1106>
- Pinzón, Diego & Téllez, Francisco. (2016). Herramientas neuropedagógicas: una alternativa para el mejoramiento en la competencia de resolución de problemas en matemáticas. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 15-41. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4002>
- Poblete, Octavio., Vidal, Ximena & Gallardo, Verónica. (2016). Meditación y proceso de enseñanza aprendizaje: Una experiencia educativa con niñas y niños sordos. *ReiDoCrea*, 5(20), 195-205. Recuperado de <https://lc.cx/zbphKQ>
- Ramírez, Luz & Teatino, Nazly. (2016). *El video y el audio como recurso didáctico para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés a partir de la teoría del tricerebral*. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Recuperado de <https://lc.cx/AfY7Yh>
- Vargas, José. (2016). Meditación creativa. 10 pasos. 1 templo metodológico mindfulness para aumentar la creatividad. *Opción*, 32(10), 911-931. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901050.pdf>

Cerebros lectores. Prácticas de Neurociencia Aplicada a la Educación Infantil

*Reading brains. Practices of Neuroscience Applied to Early
Childhood Education*

María José Albornoz Moreno

mariajalbornozmoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7513-4857>

Teléfono: + 58 412 2756644

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 02/06/2025
Arbitraje/Sent to peers: 03/06/2025
Aprobación/Approved: 01/07/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Cerebros lectores. Prácticas de Neurociencia Aplicada a la Educación Infantil, es una investigación que explora el desarrollo de la lectura en niños de 3 a 7 años mediante estrategias basadas en la neuroeducación. El estudio se llevó a cabo en un centro de aprendizaje especializado, donde se implementaron actividades como rimas, canciones, juegos de palabras, trazos con texturas y creación de historias. Estas prácticas fomentaron la conciencia fonológica, la motricidad fina, la expresión oral y el vínculo emocional con la lectura. Los resultados muestran alta participación, entusiasmo y avances en habilidades comunicativas. Se concluye que, las experiencias multisensoriales y emocionalmente significativas son fundamentales para formar cerebros lectores desde la infancia y favorecer un aprendizaje integral y duradero.

Palabras clave: Lectura, Aprendizaje, Cerebro, Neuroeducación.

Abstract

Reading brains. Neuroscience Practices Applied to Early Childhood Education, is a research study that explores the development of reading in children from 3 to 7 years old through strategies based on neuroeducation. The study was conducted in a specialized learning center, where activities such as rhymes, songs, word games, texture tracing, and story creation were implemented. These practices fostered phonological awareness, fine motor skills, oral expression and emotional bonding with reading. The results show high participation, enthusiasm and progress in communication skills. It is concluded that multisensory and emotionally meaningful experiences are fundamental to form reading brains from infancy and favor integral and lasting learning.

Keywords: Reading, Learning, Brain, Neuroeducation.

Introducción

La lectura resulta ser una habilidad fundamental en torno al desarrollo del pensamiento crítico y analítico. A través de ella, los individuos, en este caso, los niños, se exponen a diversas ideas, perspectivas y contextos que les permiten ampliar su marco de referencia. Sin embargo, a pesar de ser una actividad tan practicada por la población a lo largo del mundo, la invención de la lectura es relativamente reciente en comparación al ser humano.

Por ello, Deahene (2014) afirma “Es interesante pensar qué le pasó a ese pedacito de cerebro, ubicado en algún lado abajo a la izquierda para que de pronto aprendiera a leer” (p.10) Y es que, la lectura a diferencia de otras muchas habilidades no se desarrolla de manera natural en los seres humanos, mediante algún tipo de exposición o con el tiempo; es necesario un proceso de aprendizaje para que se creen las conexiones necesarias que le permitan al niño en determinado momento distinguir una letra de un número o un dibujo.

Con esto en mente, es posible decir que la neuroeducación se presenta como un campo interdisciplinario que conecta la neurociencia con la educación, ofreciendo nuevos enfoques para mejorar el aprendizaje. Así, “propone la implementación de diversas estrategias con el objetivo de desarrollar nuevas formas de enseñanza que estén alineadas con el progreso del cerebro en las distintas etapas de la vida.” (Solórzano et al, 2024, p. 26) Es por esto que, en un mundo donde la información está al alcance de todos, es crucial que los educadores comprendan cómo funciona el cerebro durante el proceso de aprendizaje.

De ese modo, es importante destacar que la esencia de la lectura va mucho más allá de la simple decodificación de grafemas y morfemas. Lo que en realidad es de interés, es que el individuo sea capaz de razonar, interpretar y hacer uso de las habilidades superiores del pensamiento para comprender un texto. “El acto de leer cualquier texto se basa en la capacidad interpretativa del lector, y en la capacidad de comunicación y las intenciones del autor” (Mercer, 2000, p. 22) Pero para que este proceso pueda llegar a su punto deseado, el niño debe volverse un descifrador experto y automatizar el proceso de la lectura, a fin de que su memoria de trabajo pueda centrarse en la comprensión del texto.

Ahora bien, se plantea una investigación cuyo fin radica en una selección de pautas para que los docentes, en los diferentes niveles de educación inicial y básica, comprendan cómo funciona el cerebro lector en la infancia y con ello la manera adecuada de aplicar las herramientas pertinentes para favorecer entornos de lectura interactiva que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos.

En este sentido, resulta necesario incluir estrategias y actividades que favorezcan la práctica entorno a la enseñanza de la lectura. En tanto que, figuren como una guía para que cada docente pueda desarrollarlas con su grupo, siempre y cuando se adapte a las necesidades, intereses y nivel de desarrollo de los niños, desde un enfoque neurocientífico que integre cómo orientar la atención del niño hacia los canales receptores adecuados para la lectura, la motivación y la participación activa en cada jornada, enriqueciendo así, el desarrollo integral de los niños.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Promover una práctica educativa orientada a la neuroeducación que le permita al docente conocer los procesos cerebrales inmersos en el aprendizaje de la lectura.

Objetivos Específicos

- Implementar actividades que favorezcan un ambiente emocional seguro para espacios de lectura compartida.
- Seleccionar estrategias que permitan la identificación de grafemas y morfemas.

- Establecer el método más efectivo para guiar el aprendizaje de la lectura en la primera infancia.
- Exponer la importancia de conocer el funcionamiento del cerebro en torno al aprendizaje de la lectura.

Marco Teórico

Entender cómo funciona el cerebro, se ha vuelto un aspecto fundamental en los distintos campos del conocimiento. Por su puesto, el sistema educativo no puede quedarse a un lado con las prácticas y herramientas más recientes que trae consigo la neurociencia, enfatizando en el funcionamiento de los circuitos cerebrales como un aspecto clave para comprender cómo se da el aprendizaje del individuo.

Asimismo, resulta pertinente enfatizar sobre el cerebro como el órgano que posibilita toda actividad humana. Según Medina (2025):

Es el único órgano del cuerpo humano que posee la capacidad de aprender y enseñarse a sí mismo. Por lo que cada cerebro es único, irrepetible e irremplazable. Posee la capacidad de aprender a través de patrones, los cuales identifica, entiende y da sentido para ser utilizado cuando así lo requiera. (p. 937)

Debido a esto, es posible que el docente se valga de dichos conocimientos para identificar estrategias de lectura que se adapten a las maneras en las que el cerebro capta las señales de aprendizaje. Con lo cual, Stanislas Dehaene (2019) establece cuatro pilares fundamentales con los que la educación puede potenciar los talentos del cerebro. En su libro, estaca la importancia de la atención, el compromiso activo, la señal de error y el sueño para la consolidación. Particularmente, el docente debe valerse de estos pilares para llevar un aprendizaje en torno a la lectura de una manera significativa y participativa.

Con esto, es posible afirmar que existen entornos en los que el cerebro puede adquirir un aprendizaje y consolidarlo, mientras que en otros puede limitarse o incluso estancarse. Por lo cual, el aprendizaje activo se presenta como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje, en lugar de ser receptores pasivos de información. Como afirma Phillips (citado en González y Torres, 2024) “El aprendizaje activo implica la participación de los estudiantes en todas las etapas del proceso educativo para estimular habilidades de pensamiento crítico y análisis alineadas con buenas prácticas pedagógicas” (p. 6)

De ahí que, la neurociencia respalda esta metodología al revelar que la participación activa estimula la plasticidad cerebral, facilitando conexiones neuronales más fuertes y duraderas. Los estudios han demostrado que la interacción y el compromiso en actividades prácticas pueden mejorar la retención de información, al igual que fomenta un aprendizaje más profundo y significativo.

Es por esto que, “El auge de las neurociencias y su inclusión en los sistemas escolares abre un sendero inédito hacia la transformación del rol docente” (Torres, 2024, p. 69) Así, al entender cómo funcionan estos procesos cerebrales, los educadores pueden diseñar experiencias de aprendizaje que maximicen el compromiso y la efectividad del aprendizaje. Por ejemplo, al incorporar técnicas como el aprendizaje basado en proyectos o el uso de simulaciones, los estudiantes pueden experimentar situaciones del mundo real que les permiten aplicar el conocimiento de manera práctica y relevante.

Si bien es cierto, el enfoque neurocientífico muestra una apertura hacia la enseñanza indistintamente del área de aprendizaje, pero si se busca llevarlo a la lectura es importante reconocer que es un aprendizaje que no se da de manera innata o por la exposición al entorno. Dehaene (2014) afirma “Es necesario un proceso de enseñanza para que los circuitos que heredamos de nuestra evolución primate puedan darse la tarea de reconocer palabras impresas... Nuestras redes neuronales se reciclan para la lectura” (p. 11) Es por esta razón, que en los últimos años se ha demostrado abiertamente como la alfabetización cambia la estructura cerebral.

Así, mediante la teoría que propone Dehaene sobre el reciclaje neuronal es posible entender que en un área del cerebro (específicamente el lóbulo occipital izquierdo) se genera un cambio cuando un individuo aprende a leer. El cual se vale del principal centro de procesamiento visual que es dicha área, para destinar ahora un

espacio que estime el reconocimiento de la forma visual de las palabras; esta nueva área se ha llamado “la caja de las letras del cerebro”.

Por su puesto, las bases para la lectura inician mucho antes de que un niño se encuentre con las grafías cuando entra a una institución educativa. Es necesaria la estimulación por parte del adulto desde su nacimiento en torno al lenguaje hablado e ir sensibilizando al niño en los contrastes lingüísticos del habla. Puesto que, la lectura lo que representa en realidad, es la forma escrita del lenguaje y para que un niño la comprenda y la internalice debe manejarla adecuadamente de manera oral antes.

Todo ello demuestra que, desde pocos días de nacidos los niños pueden desarrollar sensibilidad a la lengua materna y “sus habilidades lingüísticas ya dependen de la red de áreas del hemisferio izquierdo que están activas en los cerebros adultos cuando procesan el habla.” (Dehaene, 2014, p. 232) Es posible afirmar que, las áreas cerebrales que más adelante se van a destinar a los procesos de lectura están allí en la perfecta arquitectura cerebral.

Sin embargo, es necesaria la intervención adulta que acompañe los procesos de aprendizaje y que dirija la atención del niño hacia las áreas adecuadas, para que se forme un aprendizaje significativo que con el tiempo pueda desarrollar un lector autónomo. Como ya se dijo anteriormente, la lectura no parte de los circuitos neuronales especializados, no es inconsciente, como sí es el caso del lenguaje oral. Al momento de la lectura, es necesario que el niño tome conciencia e internalice las estructuras del lenguaje en su más mínima expresión como son los fonemas o las sílabas, combinando dicho lenguaje hablado con la visión.

Por otro lado, es posible identificar que el cerebro de una persona alfabetizada difiere del de un analfabeto en tanto que “la corteza visual es más definida; la región de la caja de letras, está especializada para reconocer letras y palabras escritas, y las envía hacia las áreas del lenguaje hablado; la región del planum temporal representa con mayor grado de refinamiento los fonemas pertinentes.” (Dehaene, 2014, p. 233) Si bien, las personas que son analfabetas cuentan con el área visual en el mismo lugar que todos los demás, esta área se especializa entonces en el reconocimiento de formas, rostros u otros elementos visuales.

Reconocer el funcionamiento del cerebro y las regiones que se ven implicadas en el aprendizaje de la lectura, le permiten al docente observar cual es el mejor método para enseñar a un niño o a su grupo de estudio a leer. Como se explica en párrafos anteriores la base de la lectura es la habilidad lingüística del niño, por lo tanto, será pertinente trabajar actividades pre lectoras en los niños que involucren canciones, juegos de palabras, rimas, juegos onomatopéyicos, etc. Antes de mostrarle las grafías, el niño debe ser un experto manipulando los sonidos del habla.

Posteriormente, la enseñanza de la grafía debe darse en conjunto con el sonido de la lengua. Es decir, cada letra debe ser enseñada con su sonido específico, a fin de configurar el código neural que permita reconocer las combinaciones existentes de letras que crean sílabas o morfemas. Según Dehaene (2015) “La enseñanza sistémica de las correspondencias entre las letras y los sonidos de la lengua es lo que realmente transforma el circuito cortical de la lectura” (p. 46) Por su puesto, el docente puede valerse de diversos métodos de enseñanza a fin de enriquecer la experiencia y entender que cada cerebro es único y diferente, pero debe tener en cuenta en todo momento la importancia de relacionar las letras con los sonidos durante las prácticas y hacer que sea algo con significado para el niño.

Marco Metodológico

Enfoque y tipo de investigación

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción educativa, ya que parte de una práctica situada y reflexiva que busca transformar e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la primera infancia. De este modo, es pertinente señalar que la investigación-acción se presenta como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (Latorre, 2005, p. 5)

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en El Club de Tareas de La profe Majo, un centro de aprendizaje especializado ubicado en la ciudad de Mérida, Edo. Mérida Venezuela, que atiende a niños y niñas entre 3 y 7 años. El grupo participante estuvo conformado por 10 niños con diferentes ritmos de desarrollo, incluyendo dos niños con movilidad reducida, lo cual fue tenido en cuenta en el diseño y adecuación de las actividades.

Este entorno se caracteriza por promover un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral del niño, la neuroeducación y el aprendizaje significativo a través del juego y la emoción como pilares esenciales del proceso lector.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon diversas técnicas de observación y registro, entre ellas:

- Diario pedagógico reflexivo, utilizado por la investigadora para documentar diariamente las estrategias aplicadas, las reacciones de los niños y las adaptaciones realizadas.
- Registro en fotos y videos (con previa autorización de padres o representantes), como apoyo para el análisis de la participación activa y espontánea durante las actividades.
- Narrativas y producciones de los niños, como dibujos, trazos y verbalizaciones durante las sesiones, que funcionaron como evidencias del desarrollo lector emergente.

Estrategias pedagógicas implementadas

- Las estrategias didácticas aplicadas se diseñaron desde un enfoque multisensorial y lúdico que responde a los principios de la neuroeducación. Entre ellas se destacan:
- Canciones, rimas y juegos de palabras, para fomentar la conciencia fonológica.
- Cajas sensoriales con búsquedas de letras, para vincular la exploración táctil con la discriminación visual.
- Actividades de letras y palabras ocultas en el aula, que promueven el reconocimiento visual y la atención sostenida.
- Caja misteriosa para crear historias, como detonante del pensamiento narrativo y la producción oral.
- Trazos de letras con diversas texturas (arena, harina, papel lija), fortaleciendo la motricidad fina y el vínculo entre cuerpo y lenguaje escrito.

Estas actividades fueron adaptadas a las características y necesidades del grupo, fomentando la participación activa, la curiosidad, el juego simbólico y la experiencia emocional como factores clave para el desarrollo de la lectura.

Análisis de la información

Se empleó un análisis cualitativo inductivo, a través de la categorización emergente de patrones observables en el comportamiento lector de los niños. En tanto que, es considerado “un enfoque novedoso y flexible, el cual está influenciado por la cultura y relaciones sociales particulares, haciendo que la realidad subjetiva dependa de la comprensión y análisis del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, del sujeto cognoscente.” (Corona, 2018, p. 70) En este sentido, la interpretación se realizó en triangulación entre las observaciones, registros documentales y producciones infantiles, permitiendo así un análisis riguroso, ético y situado.

Consideraciones éticas

La investigación se condujo bajo los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado de los representantes legales de los niños. Se garantizó un ambiente emocionalmente seguro y libre de juicios para todos los participantes.

Actividades implementadas en el proceso de intervención

El proceso de intervención pedagógica se desarrolló en el centro de aprendizaje especializado El Club de Tareas de la profe Majo, con niños y niñas de entre 3 y 7 años. Las actividades estuvieron diseñadas desde un enfoque neuroeducativo, integrando estrategias lúdicas, sensoriales y emocionalmente significativas, con el propósito de fomentar la lectura temprana, el gusto por el lenguaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas. A continuación, se describen las principales actividades aplicadas:

1. Caja misteriosa de historias
 - **Objetivo:** Estimular la imaginación, la comprensión oral y la capacidad narrativa.
 - **Materiales:** Caja decorada, objetos variados (muñecos, juguetes, imágenes, letras, etc.).
 - **Desarrollo:** Cada niño extraía un objeto sorpresa de la caja y, con apoyo del grupo y de la docente, inventaba una pequeña historia o frase relacionada con el objeto.
 - **Justificación:** Esta estrategia potencia el pensamiento divergente, la expresión verbal y la creatividad, fundamentales en el desarrollo lector.
2. Letras ocultas en el aula
 - **Objetivo:** Fortalecer la conciencia fonológica y el reconocimiento visual de las letras.
 - **Materiales:** Letras móviles, tarjetas, elementos del entorno del aula.
 - **Desarrollo:** Las letras se escondían en distintos lugares del aula y los niños debían encontrarlas, nombrarlas, clasificarlas o formar palabras simples con ellas.
 - **Justificación:** Se presenta como una actividad de carácter kinestésico y visual que activa el sistema de alerta del cerebro y favorece el aprendizaje mediante el juego.
3. Cajas sensoriales con búsqueda de letras
 - **Objetivo:** Asociar fonema-grafema a través de estímulos táctiles y visuales.
 - **Materiales:** Cajas con arroz, arena, harina, letras de plástico.
 - **Desarrollo:** Los niños exploraban las cajas con las manos hasta encontrar letras escondidas. Luego debían reconocerlas y decir una palabra que comenzara con esa letra.
 - **Justificación:** Este tipo de actividad promueve una experiencia multisensorial que fortalece conexiones neuronales asociadas al lenguaje y la memoria.
4. Trazos con texturas
 - **Objetivo:** Fortalecer la motricidad fina y la familiarización con las formas gráficas de las letras.
 - **Materiales:** Sal, papel lija, algodón, témpera, cartulina, etc.
 - **Desarrollo:** Los niños trazaban letras con los dedos sobre diferentes superficies, explorando sensaciones táctiles mientras reconocían y repetían el sonido de la letra.
 - **Justificación:** Actividad fundamental para el desarrollo de la escritura, pues articula la percepción sensorial con la coordinación óculo-manual.
5. Juegos de palabras, rimas y canciones
 - **Objetivo:** Estimular la conciencia fonológica, la memoria auditiva y la fluidez verbal.
 - **Materiales:** Repertorio de canciones infantiles, tarjetas de rimas, objetos para asociar palabras.
 - **Desarrollo:** Se cantaban canciones con repetición de sonidos, se jugaba a encontrar palabras que rimen y se creaban rimas cortas en grupo.
 - **Justificación:** El juego verbal es una poderosa herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento y lenguaje en edades tempranas.

Estas actividades fueron cuidadosamente adaptadas a las edades y necesidades particulares del grupo, considerando, además, la participación activa de todos los niños, incluyendo aquellos con movilidad reducida, quienes pudieron integrarse a través de dinámicas sensoriales, juegos, uso de pizarras magnéticas

y apoyo personalizado. La planificación y ejecución se guiaron por el principio de que el aprendizaje se potencia cuando es significativo, multisensorial y emocionalmente positivo, como afirma Mora (2018):

Es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza... La emoción es la energía que mueve al mundo... Cuando la información tiene significado emocional pasa a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento (p.54)

De este modo, es posible observar que, si las experiencias en torno al aprendizaje de la lectura se realizan bajo un enfoque neuroeducativo, en el que se fomente la emoción positiva, será posible que se desarrollen funciones ejecutivas complejas y pasar al hipocampo que es donde se encuentra la memoria entorno a lo que el individuo aprenda o perciba, solo así es posible crear aprendizajes significativos.

Instrumento de Evaluación

Para evaluar los procesos y avances observados durante la implementación de las estrategias, se diseñó un instrumento cualitativo basado en rúbricas descriptivas y observación sistemática. Este instrumento fue aplicado de manera continua, respetando los ritmos y características individuales de cada niño, sin comparaciones ni juicios de valor.

Criterios observados

- **Participación activa:** Grado en que el niño se involucra en las actividades con interés y disposición.
- **Expresión emocional:** Manifestaciones de disfrute, entusiasmo, curiosidad o sorpresa durante las experiencias lectoras.
- **Reconocimiento de letras y sonidos:** Habilidad para identificar visual y auditivamente letras o palabras familiares.
- **Motricidad fina y coordinación óculo-manual:** Observada especialmente en actividades de trazo con texturas.
- **Producción oral y narrativa:** Capacidad para inventar o relatar historias con apoyo de objetos concretos.
- **Interacción social:** Disposición para trabajar en equipo, respetar turnos y escuchar a los demás.

Formato del instrumento

Se elaboró una Escala de Estimación con cuatro niveles descriptivos:

- **Nivel 1:** En desarrollo
- **Nivel 2:** Con apoyo lo logra
- **Nivel 3:** Lo realiza de forma autónoma
- **Nivel 4:** Lo realiza con creatividad y entusiasmo

Cada niño fue acompañado en su progreso, registrando observaciones individuales y avances personales, sin clasificaciones ni calificaciones numéricas. La evaluación tuvo un carácter formativo, centrado en la retroalimentación positiva, el reconocimiento de fortalezas y la promoción de experiencias afectivamente significativas. Con ello, “la concepción de evaluación cualitativa-formativa, se observa una alineación con el constructivismo dialéctico.” (Stieg, Sarni y Santos, 2025, p. 15) Que permite que el niño se haga parte de su propio aprendizaje mediante la interacción entre él y su entorno, haciendo énfasis en la participación activa de los involucrados.

Resultados

Aspectos a evaluar	Participación activa	Expresión emocional	Reconocimiento de letras y sonidos	Motricidad fina y coordinación óculo-manual	Producción oral y narrativa	Interacción social
Escala de estimación a utilizar	Nivel 1 (n1): en desarrollo		Nivel 2 (n2): con apoyo lo logra	Nivel 3 (n3): lo realiza de forma autónoma		Nivel 4 (n4): lo realiza con creatividad y entusiasmo
Iniciales						
L.A.	N3	N3	N1	N3	N2	N3
S.V	N3	N3	N2	N3	N1	N3
M.P	N4	N4	N2	N4	N3	N4
L.M	N4	N4	N4	N4	N4	N2
M.V	N3	N4	N3	N4	N4	N4
J.G.	N2	N4	N2	N2	N2	N3
I.P	N3	N4	N3	N4	N3	N3
W.D.	N4	N4	N1	N1	N4	N3
C.D.	N4	N4	N3	N2	N3	N4
I.M	N4	N3	N4	N4	N4	N4

Fuente: elaborado por Albornoz, María (2025)

Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados se realizó de manera cualitativa, a partir del registro reflexivo diario, observaciones sistemáticas, registros visuales y narrativas espontáneas de los niños durante las actividades desarrolladas. El enfoque fue inductivo y centrado en la experiencia emocional, sensorial y significativa que vivieron los participantes.

De manera general, los niños mostraron un alto nivel de participación e interés en las actividades propuestas. La mayoría de ellos manifestaron entusiasmo, curiosidad y disfrute ante estrategias como las cajas misteriosas, las búsquedas sensoriales y las rimas cantadas. Se observó una respuesta emocional positiva, acompañada de sonrisas, expresiones corporales abiertas y verbalizaciones espontáneas que denotaban conexión con el contenido.

Acá, es posible afirmar la trascendencia en torno a “conocer que los cambios sinápticos del cerebro son resultado de la enseñanza que reciben sus alumnos puede ya transformar la actitud de muchos maestros y producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en la forma en que pueden ver la enseñanza.” (Mora, 2018, p. 17) En este sentido, replantear la práctica educativa con bases de la neurociencia, permite que los niños puedan aprender de una manera más eficiente y eficaz, no solo respecto a la lectura, sino al aprendizaje en general.

Asimismo, se observa que los ejercicios de conciencia fonológica (como canciones y juegos de palabras) estimularon el reconocimiento de sonidos iniciales y la identificación de letras en palabras conocidas. En las actividades de trazo con texturas, se evidenció un fortalecimiento de la motricidad fina y una mayor precisión en los movimientos, especialmente en niños que inicialmente mostraban dificultades.

Por otro lado, en las actividades que implicaban exploración activa del entorno (como la búsqueda de letras ocultas en el aula o las cajas sensoriales), los niños desarrollaron habilidades de observación, memoria visual, atención sostenida y trabajo colaborativo. Incluso aquellos con menos disposición inicial o con limitaciones

motrices pudieron participar mediante adaptaciones personalizadas, siendo acogidos con respeto por sus compañeros.

Una de las evidencias más significativas fue la manera en que los niños narraban historias a partir de elementos concretos que les permitían explorar con sus sentidos, utilizando la caja misteriosa. Esta actividad despertó su creatividad y estimuló la organización lógica del discurso, la ampliación del vocabulario y la relación afectiva con la palabra escrita.

En síntesis, los resultados revelan que las estrategias aplicadas logran favorecer el desarrollo de habilidades lectoras emergentes, mientras consolidan la motivación intrínseca hacia la lectura, uno de los pilares fundamentales para la formación de lectores competentes y felices. Asimismo, es importante señalar que durante las jornadas diarias los niños se mantienen en permanente contacto con los libros, cada día se realiza una lectura corta a fin de contagiar de amor e interés por la lectura en los niños.

Conclusiones

1. La lectura en la primera infancia se construye desde la experiencia activa y emocional. Los resultados evidencian que los niños se vinculan de forma más profunda con la lectura cuando esta se presenta como una experiencia significativa, lúdica y afectiva. Actividades como la caja misteriosa, las canciones y los juegos sensoriales generaron entusiasmo, curiosidad y alegría, aspectos clave para activar los circuitos del placer y la atención en el cerebro infantil.
2. La participación activa potencia el aprendizaje y el pensamiento crítico desde edades tempranas. Las estrategias aplicadas fomentaron una participación genuina por parte de los niños, quienes respondieron a estímulos, crearon, imaginaron y reflexionaron. Este enfoque activa la metalectura que es “el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma” (Burón, 1996, p. 12) lo cual favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, fundamentales para la comprensión que será la que forme lectores autónomos.
3. El acompañamiento docente consciente y flexible favorece la inclusión y la equidad educativa. La planificación de actividades adaptadas para todos los niños, permitió garantizar su participación activa en igualdad de condiciones. Esto demuestra que es posible diseñar prácticas pedagógicas inclusivas sin sacrificar el nivel de complejidad ni la riqueza de los aprendizajes.
4. La estimulación de la conciencia fonológica puede lograrse de forma creativa y eficaz mediante el juego. Las búsquedas de letras, los juegos de palabras y las rimas fueron herramientas potentes para introducir a los niños en la estructura sonora del lenguaje, de manera natural y placentera. Estas estrategias sientan las bases del aprendizaje lector y pueden ser replicadas con facilidad en contextos escolares o familiares.
5. El uso de materiales no convencionales despierta la exploración, mejora la motricidad fina y fortalece la escritura emergente. Los trazos con texturas, el modelado sensorial y la manipulación de letras contribuyeron significativamente al desarrollo de habilidades preescriptoras, especialmente en los niños más pequeños. Esto demuestra la importancia de integrar materiales diversos y accesibles al trabajo pedagógico cotidiano.
6. Las prácticas pedagógicas centradas en el juego, la emoción y la experiencia son claves para formar lectores apasionados. Lejos de una instrucción mecánica, la experiencia vivida por los niños en esta intervención revela que cuando se conjugan emoción, creatividad, afecto y lenguaje, se crean las condiciones óptimas para que la lectura sea vista como un acto de placer, exploración y autonomía. ©

María José Albornoz Moreno. Licenciada en Educación Preescolar y actualmente curso la Maestría en Lectura y Escritura en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Poseo diplomados en Metodología de la Investigación y en Neurodiversidad, lo que me ha permitido profundizar en el desarrollo integral de los niños. Mi interés se centra en la transformación de la práctica educativa en torno a la enseñanza de la lectura, haciendo de esta, una cuestión de disfrute y goce para los niños en edad preescolar y primer grado de educación básica. De este modo, favorecer los ambientes educativos tanto para el docente como para los estudiantes, promoviendo espacios y dinámicas que estimulen el desarrollo integral del grupo desde un enfoque neuroeducativo

Referencias bibliográficas

- Burón, Javier. (1996). Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. 3era. Edición. Ediciones Mensajero.
- Corona, José. (2018). Investigación Cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos y Metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69-76. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/>
- Dehaene, Stanislas. (2019). ¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. <https://colegiopspchubut.com.ar/storage/2022/12/Como-aprendemos-Stanislas-Dehaene.pdf>
- Dehaene, Stanislas. (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-al-a.pdf>
- Dehaene, Stanislas. (2014). El cerebro lector. Últimas noticias de las Neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- González, Claudia. y Torres, Carlos. (2024). Transformando el aprendizaje de Metodología de Investigación: una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v14n28/2007-7467-ride-14-28-e663.pdf>
- Medina, Santiago. (2025). Neuroeducación en la universidad: estrategias para potenciar el aprendizaje basado en el cerebro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 934-943. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10075221>
- Mercer, Neil. (2000). Palabras y Mentes: Como Usamos El Lenguaje Para Pensar Juntos. Ediciones Paidós. https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1199700255437_1651412661_7344/L12_Mercer_PalabrasMentes.pdf
- Mora, Francisco. (2018) Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid Alianza Editorial.
- Torres, Henry. (2024). Las funciones ejecutivas en el marco de la neuroeducación:

una revisión de los factores que han demostrado mayor impacto en las propuestas de intervención en los contextos escolares. Revista de investigación neuroeducativa, 5(1), 69-85. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/45531/42031>

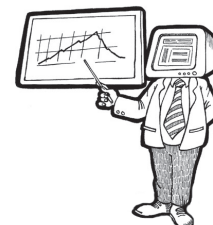
Solórzano, Walter., Rodríguez, Aalberto., García, Reynier., y Mar, Omar. (2024).

La neuroeducación en la formación docente. Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual “ALCON”, 4(1), 24–36. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/63>

Stieg, Ronildo., Sarni, Mariana. y Santos, Wagner. (2025). Influencia del constructivismo en la evaluación en currículos de formación docente en Educación Física. Revista Colombiana de Educación, (95), e19047, <https://doi.org//10.17227/rce.num95-19047>

Google Classroom y Zoom para rendimiento académico en Anatomía Humana, en la carrera de Medicina de la Universidad de los Andes

Google Classroom and Zoom for academic performance in Human Anatomy, in the Medicine program at the Universidad de Los Andes



Argilio Duran¹

argiliodpachano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4124-8139>
Teléfono: + 58 414 7122800

Rodríguez, Ambar²

ambarn.rodriguez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0837-7198>
Teléfono: + 58 414 7122800

Bastidas, Javier¹

profjavierbastidasula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8141-7972>
Teléfono: + 58 416 8102648

Antonio Gallo¹

gallobecerraantonio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5731-7776>
Teléfono: + 58 416-8102648

Universidad de Los Andes
Facultad de Medicina
Departamento de Ciencias Morfológicas

¹Cátedra de Anatomía Humana

²Líneas de investigación: Anatomía Humana,
Salud Pública

¹Oftalmología

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela.

Recepción/Received: 27/05/2025
Arbitraje/Sent to peers: 29/05/2025
Aprobación/Approved: 20/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

El objetivo fue analizar Google Classroom-Zoom en la interacción docente-estudiante para mejorar el rendimiento académico en la asignatura de Anatomía Humana, Facultad de Medicina, tema sistema locomotor. La metodología fue de enfoque cuantitativo, comparativo y diseño cuasi-experimental, diseñando una estrategia instruccional tipo exposición-discusión basados en el modelo ADDIE; la muestra fue de 60 estudiantes regulares del año lectivo 2019. Se evaluó la propuesta mediante prueba de rendimiento académico validada que se aplicó a los grupos de investigación: Google Classroom-Zoom (experimental) obtuvo mejor rendimiento académico ($15,68 \pm 1,60$ puntos) que el grupo control sin Google Classroom-Zoom ($14,20 \pm 1,41$ puntos), con diferencia estadísticamente significativa por su P valor. Se concluye que Google Classroom-Zoom permite la interacción docente-estudiante que mejora el rendimiento académico. Se recomienda continuar implementando esta estrategia de educación virtual.

Palabras clave: Google Classroom, Zoom, Rendimiento Académico, Ciencias Morfológicas, Anatomía Humana.

Abstract

The objective was to analyze Google Classroom-Zoom in teacher-student interaction to improve academic performance in the Human Anatomy course at the Faculty of Medicine, focusing on the locomotor system. The methodology used was quantitative, comparative, and quasi-experimental. Based on the ADDIE model, a lecture-discussion instructional strategy was designed. The sample consisted of 60 regular students from the 2019 academic year. The proposal was evaluated using a validated academic performance test administered to the research groups: Google Classroom-Zoom (experimental) achieved better academic performance (15.68 ± 1.60 points) than the control group without Google Classroom-Zoom (14.20 ± 1.41 points), with a statistically significant difference based on its P value. It is concluded that Google Classroom-Zoom enables teacher-student interaction that improves academic performance. It is recommended to continue implementing this virtual education strategy.

Keywords: Google Classroom, Zoom, Academic Performance, Morphological Sciences, human anatomy.

Introducción

Los estudios realizados hasta el momento sobre la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación escolar, así como sobre los usos que el profesorado y el alumnado hacen de ellas, las convierten en una herramienta fundamental para el aprendizaje complementario. Sin embargo, también muestran con claridad que las expectativas y las ideas sobre su aplicación están considerablemente alejadas de lo que ocurre en los centros educativos y en las aulas.

Por un lado, los estudios comparativos internacionales y regionales indican que existen enormes diferencias entre países en lo que respecta a la incorporación de las TIC en la educación y a la conexión de los centros educativos a Internet. Así, mientras que en algunos países iberoamericanos la mayoría de las instituciones educativas cuentan con un alto nivel de equipamiento y disponen de conexión de banda ancha a Internet, en otros persisten carencias significativas en ambos aspectos. Estas diferencias, además, no solo se dan entre países o regiones, sino que a menudo se observan incluso dentro de una misma región o de un mismo país.

La incorporación de las TIC a la educación está lejos de presentar un panorama homogéneo, como a veces se supone, ni de garantizar efectos uniformemente benéficos sobre la enseñanza. No obstante, la educación universitaria busca adaptarse a los cambios de la sociedad actual mediante la adopción de nuevos paradigmas tecnológicos y organizativos.

Al respecto, Adell Jordi (1997) señala que el uso de las TIC se ha implementado progresivamente en las aulas, convirtiéndose en herramientas pedagógicas relevantes. Este proceso busca modernizar la enseñanza universitaria mediante métodos más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como adaptarse a un contexto donde las competencias tecnológicas son prioritarias. La integración de estas tecnologías como complemento al aprendizaje tradicional fomenta nuevas habilidades, facilitando una interacción docente-estudiante que promueve la autonomía del alumno, el trabajo colaborativo y la eficiencia pedagógica (García Ana, 2008).

Si bien la educación se ha beneficiado de tecnologías vinculadas a la Web 2.0, persisten limitaciones en su aplicación en el ámbito universitario, especialmente en el campo de la salud. Esto se debe, en parte, a resistencias conceptuales y a las barreras de infraestructura o regionales mencionadas previamente. Actualmente, el modelo educativo sigue centrado en el perfil profesional, por lo que es imperativo transitar hacia un enfoque donde el docente actúe como guía del aprendizaje más que como mero transmisor de conocimiento (García Ana, 2008).

Según esta autora, las TIC —incluidas las redes sociales— ofrecen espacios para intercambiar ideas y experiencias, constituyendo un puente entre aprendizajes formales e informales. Dado su uso masivo entre estudiantes, cabe suponer que estos poseen competencias básicas para interactuar en entornos educativos mediados por tecnología (Arras Vota, Torres Carlos y García Ana, 2011).

En el contexto específico de las Ciencias Morfológicas (Anatomía, Histología y Embriología) se abordan integralmente los aspectos macroscópicos, microscópicos y del desarrollo de los sistemas humanos por tanto es materia básica obligatoria en el pensum académico de todas las carreras de las ciencias de la salud y su dominio es fundamental para el avance a lo largo de la matriz curricular (Rosell Washington, Dovale Caridad & González Beatríz (2004). Pero se identifican desafíos particulares:

- Sobrecarga curricular: Densidad de contenidos sin un texto guía unificado que integre Anatomía, Histología y Embriología.
- Limitaciones logísticas: Aumento de matrículas, escasez de espacios físicos y recursos técnicos para prácticas (especialmente en Anatomía e Histología).

- Enfoque pedagógico tradicional: Predominio de clases magistrales y prácticas masificadas, con escasa explotación de recursos tecnológicos que podrían optimizar la comunicación didáctica (Parra Irama & Chipia Joan, 2018).

Estos factores, sumados a los datos de la Oficina de Registro Estudiantil (ORE) de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, los cuales reflejan bajo rendimiento y deserción en los cursos de Anatomía Humana, justifican la innovación en estrategias de enseñanza. Una propuesta viable es el uso de TIC, como Google Classroom y Zoom, para fomentar interacción docente-estudiante y facilitar la resolución de dudas (Arras Ana, Torres Carlos y García Ana, 2011). Este estudio propone aplicar el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación) para diseñar una unidad temática sobre el sistema locomotor en Anatomía Humana, integrando estas herramientas como complemento al modelo exposición-discusión.

Lo novedoso de las TIC digitales no radica en ser tecnologías “para” la información y la comunicación, pues los seres humanos hemos utilizado siempre diversas tecnologías para transmitir información, comunicarnos y expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y deseos, desde las señales de humo, los símbolos tallados en la piedra o en la corteza de un árbol, hasta el telégrafo, el teléfono, la radio o la televisión, pasando por el lenguaje de signos, el lenguaje oral, la lengua escrita o la imprenta; tampoco reside en la introducción de un nuevo sistema simbólico de manejo de información, pues básicamente los recursos semióticos que encontramos en las pantallas de los ordenadores son básicamente los mismos que podemos encontrar en un aula convencional: letras y textos escritos, imágenes fijas o en movimiento, lenguaje oral, datos numéricos, gráficos. Según Coll César, Onrubia Javier y Mauri Teresa, (2007) la verdadera innovación de las TIC reside en su capacidad para crear entornos integrados que permiten procesar, compartir y transmitir información masiva de manera eficiente, con menor costo y flexibilidad espacio-temporal.

Método de investigación

La presente investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo y tiene un diseño cuasi-experimental, la investigación fue de tipo comparativa, debido a que se confronta el rendimiento académico de un grupo de estudiantes sin el uso de Google Classroom y Zoom, con un grupo que, si emplea estas herramientas, buscando la descripción y la clasificación de semejanzas y diferencias, sin establecer relaciones de causalidad (Hernández Roberto, Fernández Carlos & Baptista Pilar 2014). Para ello, se conformaron dos grupos en la asignatura Ciencias Morfológicas, cátedra de Anatomía Humana de la carrera de Medicina de la Facultad de Medicina, cohorte 2019 en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela: un grupo de estudiantes (experimental) participó utilizando Google Classroom y Zoom como complemento de la instrucción, el otro grupo (control), sólo asistió a las clases presenciales y no hizo uso del Google Classroom y Zoom como complemento.

- *Variables de la investigación:*

Grupos de investigación: Rendimiento académico, Edad y Sexo.

- *Población y muestra:*

La población estuvo conformada por todos los estudiantes de la corte U2019, del curso de anualidad en la asignatura de Anatomía Humana en la Escuela de Medicina, Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes (N=185).

La muestra se obtuvo realizando un muestreo no probabilístico a conveniencia y estuvo conformada por 60 estudiantes que se inscribieron en la sección A de alumnos regulares, equivalente al 32,43% de la población. De los 60 estudiantes, participaron 35 estudiantes en el grupo que tuvo interacción con las redes sociales de manera complementaria.

A los 60 estudiantes se les dictó presencialmente la Unidad I de la Asignatura correspondiente a Sistema Locomotor, invitándose a todos por igual a participar en el grupo de Google Classroom y Zoom como complemento, incorporándose a éste 35 estudiantes, es decir, quienes además de las clases presenciales hicieron uso del Google Classroom y Zoom como complemento o herramienta para fomentar la interacción.

Los 25 estudiantes que no accedieron a la invitación se registraron como el grupo control asistiendo a las clases presenciales sin el uso de la red social.

- *Técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Técnica: Encuesta. Instrumento: prueba de rendimiento académico que consistió en 20 preguntas de selección simple donde se evaluaron los contenidos correspondientes a la Unidad I: Sistema Locomotor del programa de la Asignatura Anatomía Humana (Anexo A).

- *Validación de los instrumentos*

La prueba de conocimientos fue sometida a validación por expertos en los contenidos, donde a través de la revisión de cada uno de los ítems tres profesores de la Cátedra de Anatomía Humana, Departamento de Ciencias Morfológicas, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, donde se sometió a discusión cada pregunta del examen para finalmente elaborar la versión definitiva del mismo.

- *Planteamiento estadístico*

Se efectuaron tablas de distribución de frecuencias de acuerdo al tipo de variable estadística y escala de medición y del cálculo e interpretación de las siguientes medidas descriptivas: media aritmética, mediana, desviación típica, y error típico de la media. Además, se realizó el contraste de hipótesis a través de la prueba t de muestras independientes, con un nivel de significación del 5% ($p < 0,05$).

Resultados

Los sujetos de la muestra, es decir los estudiantes del período lectivo U2019 de la asignatura Anatomía Humana de la carrera de Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes, se encontraban distribuidos según el sexo en 15 (42,85%) femeninos y 20 (57,15%) masculinos. El sexo femenino presentó edades comprendidas entre 17 y 23 años, además el promedio fue de 19,07 años y la media aritmética fue de 19,07 con una desviación estándar de 2,086 años, el error típico de la media fue de 0,539 años. En comparación con los sujetos de sexo masculino que tenían edades comprendidas entre 16 y 21 años, también se obtuvo media aritmética de 17,70 y mediana de 17,00 años, desviación estándar de 1,418 años, error típico de la media de 0,65 años, y se encontró un rango de edad mayor para el sexo femenino en comparación con el masculino representado por 23 años y 21 respectivamente (ver Tabla 1).

Tabla 1. Prueba t de muestras independientes del rendimiento de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, año lectivo U-2019

	N	Media	Desviación típica.	Error típico de la media	p-Valor
Grupo Experimental	35	15.6857	1.60462	.27123	0,0000 (*)
Grupo Control	25	14.2000	1.41421	.28284	

*. Existen diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$)

Fuente: Datos Propios

En la Tabla 1 se muestran los resultados de la prueba t de muestras independientes a un nivel de confianza del 95%, hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,001$), lo cual indica que se puede rechazar la hipótesis nula que señala que los grupos obtienen promedios iguales, bien sea que se trabaje o no con Google Classroom y Zoom. En conclusión, podemos señalar que los estudiantes que utilizaron Google Classroom y Zoom (experimental) obtuvieron mejor rendimiento académico ($15,68 \pm 1,60$ puntos), en comparación con

el grupo sin Google Classroom y Zoom, (control) cuyo rendimiento fue de (14,20±1,41) puntos, lo que fue estadísticamente significativo por su P valor ($p < 0,05$).

Discusión de los resultados

La enseñanza tradicional aún persiste en muchos ambientes de la Universidad, no obstante, se están utilizando los avances tecnológicos para modernizar la práctica docente e innovar en el ámbito educativo. Aprovechando el auge que poseen las redes sociales en la comunidad universitaria, se tomó en este caso la red social Google Classroom y Zoom, sobre todo en esta era tecnológica, como herramienta de apoyo a la actividad docente para fundamentalmente fortalecer la comunicación entre el docente y los estudiantes formando parte del diseño instruccional de una unidad curricular logrando mantener continuamente el contacto entre los actores y mejorar el rendimiento en la asignatura.

Los estudiantes cursantes de la Asignatura de Anatomía Humana, de la Escuela de Medicina de la Universidad de Los Andes fueron invitados por igual a participar en un grupo cerrado de Google Classroom y Zoom de manera complementaria. La mayoría de los sujetos correspondió al sexo masculino 20 (57,15%) predominio explicable por la caracterización propia de la población que opta por estudiar la carrera de medicina en esta Universidad que tradicionalmente es de predominio masculino, sin embargo, en los últimos años se ha podido evidenciar que el aumento en la matrícula de ingresos del sexo femenino va en ascenso. Esta condición si bien puede haber influido en el rendimiento académico como lo han reflejado Garbanzo Guiselle (2007) y Artunduaga Martha (2008), en este estudio no se determinó la repercusión del sexo sobre el rendimiento académico. La edad de los participantes en ambos sexos fue favorable para la implementación de la propuesta ya que todos los estudiantes se encuentran en la edad (16 y 23 años) acorde con el nivel de educación universitaria; ningún alumno presenta edad avanzada condición que podría ser un factor negativo en el rendimiento académico como lo señala Artunduaga Martha y sus colaboradores (2008).

La incorporación del grupo de Google Classroom y Zoom al diseño instruccional de las unidades curriculares representó una alternativa a la enseñanza tradicional de las Ciencias Morfológicas, en específico en la materia de Anatomía Humana, se creó un espacio fuera de la presencialidad para reforzar contenidos bajo un diseño instruccional acorde a las intencionalidades educativas del programa, encontrándose una utilidad pedagógica favorecida con el conocimiento que poseen los estudiantes de la red social, similar a los expuesto por Espuny Vidal, Gonzalez Juan, Lleixà Mar y Gisbert Mercè (2011).

Al estudiante se le nota entusiasmo para el aprendizaje. En Ciencias Morfológicas los estudiantes se muestran abiertos a la participación en nuevas estrategias de enseñanza. El método de enseñanza tradicionalmente ha sido muy rígido, vertical y difícil de modificar, el predominio de la presencialidad para escuchar la exposición magistral del profesor hace que el discente vaya perdiendo el interés y la motivación por la materia debido a la poca interacción con el docente para afinar su aprendizaje, aclarar dudas e inclusive profundizarlo más allá de lo expuesto en la clase. Sin embargo, el diseño de un modelo de clase alternativa con un diseño instruccional elaborado incluyendo la plataforma de la red social Google Classroom y Zoom como entorno para favorecer la discusión de los contenidos.

Conclusiones

Durante el desarrollo de la estrategia, se determinó que todos los estudiantes observaron lo publicado, sin embargo, pocos de ellos realizaron comentarios escritos. Aunque las actividades las enviaron y fueron discutidas en casi su totalidad. El rol del docente es fundamental en el desarrollo de cualquier estrategia educativa, llevar a cabo una planificación educativa que guíe el proceso de enseñanza y aprendizaje asegura que el rendimiento estudiantil mejore.

Los contenidos a través de los diferentes recursos que facilitan las TIC son una herramienta fundamental para la educación del futuro y por consiguiente, mejora el rendimiento académico de los estudiantes. EL uso de

las TIC, en particular, de las redes sociales resulta motivador para los estudiantes, son experiencias nuevas de aprendizaje que mejoran su rendimiento académico y al mismo tiempo contribuyen con el crecimiento personal. El grupo experimental correspondiente a los estudiantes que participaron en la implementación de la estrategia en la red Social académica Google Classroom y Zoom obtuvieron mejor rendimiento académico que los estudiantes que solo asistieron a las clases presenciales, lo que tiende a indicar que la red social es decir la era de lo virtual constituye un espacio idóneo para mejorar la interacción docente estudiante y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el ámbito universitario en específico en el área de anatomía humana.

Recomendaciones

Continuar con la implementación de la estrategia de interacción utilizando las TIC donde interactúen docente y estudiante a través del Google Classroom y Zoom como complemento de las clases presenciales, así como probar otras redes sociales que pueden ser útiles en la enseñanza. Promover una mayor participación de los estudiantes en los Foros de discusión del grupo en las diferentes redes sociales y fomentar el compartir de recursos a través de la plataforma. Impulsar estas estrategias en las diferentes dependencias universitarias, que así lo permitan, siendo un apoyo, en las mallas curriculares de dichas asignaturas ©

Duran, Argilio. Médico Cirujano, Especialista en Oftalmología. Profesor de Cátedra de Anatomía Humana, Departamento de Ciencias Morfológicas, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes. Líneas de investigación: Anatomía Humana, Salud Pública, Oftalmología

Rodríguez, Ambar. Médico Cirujano, Universidad de Los Andes. Líneas de investigación: Salud pública, Oftalmología, Cirugía Plástica.

Bastidas, Javier. Médico Cirujano, Universidad de Los Andes. Líneas de investigación: Medicina, Anatomía Humana.

Gallo, Antonio. Médico Cirujano, Universidad de Los Andes. Líneas de investigación: Medicina, Anatomía Humana.

Referencias bibliográficas

- Adell Jordi, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDU-TEC, 7, 121. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutece/article/view/570/299>
- Arras Vota Ana, Torres Gastelú Carlos y García Valcárcel Ana. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. Revista Latina de Comunicación Social, 66, 126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81921340018>
- Artunduaga Martha (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. <http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2011/05/RendimientoAcad%C3%A9micoUniversitario.pdf>
- Coll César, Onrubia Javier, Mauri Teresa (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Anuario de Psicología; vol. 38:3, pp.377-400.

- Espuny Cinta, González Juan, Lleixà Mar. & Gisbert Mercé. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1), 171185.
- Garbanzo Vargas Guiselle. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 4363. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García Varcacel Ana. (2008). Las redes sociales como herramienta para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *RE – Presentaciones Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 2(5), 4959.
- Hernández Roberto, Fernández Carlos & Baptista Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6a. Ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Parra Irama y Chipia Joan. (2018). Utilización del Facebook para el mejoramiento del rendimiento académico de ciencias morfológicas, Facultad de Farmacia y Bioanálisis, Universidad de Los Andes, 2016. *Revista GICOS*, 3(12), 1625
- Rosell Washington, Dovale Caridad y González Beatríz (2004). La enseñanza de las Ciencias Morfológicas mediante la integración interdisciplinaria. *Educación Médica Superior*, 18(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100003

Incidencia de los cambios de modalidad educativa en el rendimiento de los estudiantes de lenguas extranjeras debido a la pandemia de la COVID-19



Impact of educational modality changes on foreign language learners' performance due to COVID-19

Angela Girola Ercolino T.¹

gercolino@unimet.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-9261-7176>
Teléfono: +58 412 733 69 70

Olga Galarraga Sánchez²

ogalarraga@unimet.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-0008-342X>
Teléfono: +58 414 307 15 16

Vanessa Courleander Hidalgo³

vcourleander@unimet.edu.ve
<https://orcid.org/0000-0002-2019-5488>
Teléfono: +58 424-1851432

Diana de Fátima Rocha Gómez⁴

dianaroch0513@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0366-7443>
Teléfono: +58 414-7832823

Luisa Colombani⁵

luisa.colombani@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-4232-9407>
Teléfono: +58 424-2733109

Universidad Metropolitana UNIMET
^{1,4,5}Escuela de Idiomas Modernos

²Departamento de Lingüística

³Departamento de Comunicación Social
Caracas

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 12/05/2025
Arbitraje/Sent to peers: 13/05/2025
Aprobación/Approved: 16/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

El propósito de esta investigación fue confirmar la incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Segundas Lenguas Extranjeras de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana, producto de los cambios ocurridos en las modalidades educativas durante la pandemia de la COVID-19. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, y un diseño mixto; se analizaron documentos suministrados por el Departamento de Lingüística; se aplicaron cuestionarios a 2 docentes del departamento, al igual que un guion de entrevista a un representante de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa (DITE) de la UNIMET. Luego, se analizó el proceso de enseñanza y se evaluó la adaptación de los docentes a los cambios ocurridos en cada modalidad. Por último, se realizó un análisis estadístico de las calificaciones de los estudiantes para indagar si hubo un cambio significativo en su rendimiento académico dependiendo de la modalidad. Aunque no se encontró una relación estadísticamente significativa entre los cambios de modalidad educativa y el desempeño académico de los estudiantes, se descubrió que el uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza mejoró la calidad de la educación. Se destacó la importancia de ajustar estrategias y recursos en cada modalidad para optimizar los resultados educativos y se identificaron dificultades enfrentadas por los docentes durante su proceso de adaptación.

Palabras clave: rendimiento académico, modalidades educativas, COVID-19, proceso de enseñanza, adaptación.

Abstract

The primary purpose of this research was to confirm the impact on the academic performance of Second Foreign Language students of the Bachelor's Degree in Modern Languages at the Universidad Metropolitana (UNIMET) due to the changes in the teaching modality during the COVID-19 pandemic. This research uses a qualitative and quantitative approach and a mixed design. Documents provided by the Department of Linguistics were analyzed; questionnaires were administered to two professors from the department, and an interview was conducted with an Innovation and Educational Technology Department board member at UNIMET. The teaching process was then analyzed, and the teachers' adaptation to the changes in each modality was evaluated. Finally, a statistical analysis of students' grades was performed to investigate whether there was a significant change in their academic performance according to each modality. Although no statistically significant relationship was found between the changes in each teaching modality and students' academic performance, it was found that the use of digital technologies in the teaching process improved the quality of education. The importance of adapting strategies and resources to each modality to optimize educational outcomes was highlighted, and difficulties faced by teachers during their adaptation process were identified.

Keywords: academic performance, educational modalities, COVID-19, teaching process, adaptation.

Introducción

En la República Bolivariana de Venezuela, el día 13 de marzo del 2021, el presidente Nicolás Maduro decretó estado de alarma luego de haberse reconocido la existencia de casos de COVID-19 en el país. De igual forma, ese mismo día el Ministerio del Poder Popular para la Educación comunicó que las instituciones educativas suspenderían sus actividades a partir de la semana siguiente al anuncio, lo que implicó un cambio de la modalidad presencial a la virtual en todas las instituciones educativas a nivel nacional. Esta modificación no solo implicó que los estudiantes y docentes de diversas instituciones educativas permanecieran en sus hogares como parte de las medidas de confinamiento, sino que, también, generó un cambio significativo en la manera en la cual se dictarían las clases.

La crisis derivada de la pandemia por la COVID-19 ha tenido repercusiones de gran magnitud en todos los ámbitos de la sociedad, siendo la educación uno de los sectores más afectados por esta situación. Uno de los mayores desafíos fue la adaptación de las modalidades educativas, con la transición de clases presenciales a clases virtuales. Este cambio repentino afectó a los docentes, en particular a aquellos que forman parte de la cadena de asignaturas de francés y alemán de la licenciatura de Idiomas Modernos de la UNIMET. La incidencia de estos cambios en el proceso de enseñanza de los docentes ha sido objeto de análisis y estudio, considerando aspectos como las metodologías y estrategias de enseñanza, las técnicas de evaluación, el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje, el dominio digital, las horas de gerencia académica, la edad, los recursos tecnológicos y la experiencia docente. Este estudio investiga la incidencia de los cambios en las modalidades educativas, derivados de la pandemia de COVID-19, en el proceso de enseñanza de los docentes de la cadena de asignaturas de Segundas Lenguas Extranjeras (Francés y Alemán) de la Licenciatura de Idiomas Modernos de la UNIMET. Específicamente, se evalúa el impacto de estos cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el rendimiento académico de los estudiantes en las modalidades presencial, virtual e híbrida, durante los años académicos 2020, 2021 y 2022.

Antecedentes

Esta investigación se basa en tres estudios, antecedentes clave que proporcionan un contexto importante para el tema. En primer lugar, es de interés citar el trabajo de Rodríguez (2022) en el que se examina la incidencia del nuevo programa de inglés para fines académicos en el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en Idiomas Modernos. Su investigación proporcionó información valiosa sobre el concepto de rendimiento académico y los factores que lo afectan. En segundo lugar, Lattanzio (2021) describió los cambios en el proceso de enseñanza de inglés durante el confinamiento por COVID-19 en un colegio privado de Caracas. Este estudio es relevante para comprender los factores externos e institucionales que impactaron en la enseñanza de lenguas extranjeras y los docentes. Por último, Gonzales y Evaristo (2021) compararon el rendimiento académico de estudiantes universitarios en modalidad virtual y presencial. Aunque los resultados no mostraron diferencias significativas, este antecedente es relevante para la investigación propuesta; ya que, utilizó una metodología que analiza las variables representadas por las calificaciones de los estudiantes.

Sobre los conceptos y teorías fundamentales

La enseñanza de idiomas ha evolucionado con las teorías lingüísticas y psicológicas más recientes, lo que exige que los profesores adapten sus planes de estudio con una combinación de métodos que satisfagan las necesidades de los estudiantes. La pandemia de COVID-19 impulsó la adopción de diversos métodos y enfoques

para la enseñanza virtual de idiomas, lo que posiblemente alteró las metodologías de enseñanza durante la transición de la educación presencial a la virtual e híbrida (Muñoz, 2010).

Entre los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que tuvieron que adaptarse están las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos. Díaz Barriga (2002, citado en Pérez y La Cruz, 2014) define las estrategias de enseñanza como aquellos procedimientos que el docente utiliza para promover el aprendizaje significativo en el estudiante. Así, las estrategias ayudan a impulsar el conocimiento de la lengua extranjera en los estudiantes. Por otra parte, los recursos didácticos son aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente y optimizan el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante (Moya, 2010). Por tanto, son todos aquellos materiales, soportes físicos, medios didácticos y actividades que proporcionan ayuda al docente a la hora de su clase.

Estos cambios han de reflejarse en el diseño instruccional. De acuerdo con Belloch (2012), un diseño instruccional es un instrumento utilizado por profesionales para plantear el proceso de desarrollo de un curso, con el fin de diseñar acciones formativas de calidad. Este diseño establece fases y criterios a tener en cuenta en dicho proceso. En la presente investigación se tomaron en cuenta los diseños instruccionales de las asignaturas Francés y Alemán, para evaluar si su contenido correspondía a los objetivos de aprendizaje establecidos. Para ello, se utilizó una matriz EFI (Evaluación de Factores Internos). La matriz EFI es una herramienta que permite sintetizar y valorar información pertinente obtenida de las oportunidades y amenazas identificadas que afectan el éxito o alcance de una meta, según Ascencio et. al (2017, citado en Valarezo, 2022) y Villafuerte et. al (2017, citado en Valarezo, 2022). Mediante el uso de esta herramienta, es posible asignar calificaciones a diversos elementos internos de una organización. Por lo tanto, la matriz EFI permite la valoración de diseños instruccionales, evalúa sus fortalezas y debilidades, y así garantiza su calidad, resaltando sus áreas de mejora y su potencial para optimizar el proceso de enseñanza.

Uno de los puntos focales de esta investigación es la modalidad educativa. La Universidad Veracruzana (2022) define la modalidad educativa como “la forma bajo la cual se ofrece cursar una materia o experiencia educativa, incluye los medios, los tiempos y los procedimientos bajo los cuales se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.” (p.1). En la Universidad Metropolitana, se ofrecen tres modalidades educativas: presencial (en el campus), virtual asíncrona (en un entorno virtual de aprendizaje, sin horario fijo) y virtual síncrona (en un entorno virtual de aprendizaje, con horario fijo para encuentros en tiempo real con el profesor). (Universidad Metropolitana, 2022).

En lo que respecta a esta investigación, es importante tener en cuenta los Entornos Virtuales de Aprendizaje, debido a que su funcionalidad y el proceso de adaptación de profesores y estudiantes puede causar incidencia en el rendimiento académico. Belloch (2012) explica que en e-learning o aprendizaje virtual, los entornos o sistemas adecuados son aquellos de gestión del conocimiento (LMS) o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Las plataformas educativas presentan módulos para la gestión y administración académica, organización de cursos, calendario, materiales digitales, gestión de actividades, seguimiento del estudiante y evaluación del aprendizaje, así como también posibilitan la comunicación e interacción entre los estudiantes y el profesor.

Siendo los EVA el espacio digital interactivo que facilita y mejora el proceso de aprendizaje en las modalidades virtual-síncrona y virtual-asíncrona, se debe tomar en cuenta el desarrollo de competencias digitales tanto en los estudiantes como en los docentes. Las competencias digitales se definen como un conjunto de habilidades que permiten utilizar dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, interactuar, colaborar y resolver problemas, facilitando el aprendizaje, el desempeño laboral y las interacciones sociales (UNESCO, 2018). Es crucial, entonces, que los docentes desarrollen competencias digitales para impartir clases en entornos virtuales de manera efectiva. Al desarrollar estas habilidades, los docentes pueden utilizar dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para impartir sus clases y comunicarse con los estudiantes, así como acceder, gestionar y organizar información y recursos de forma eficiente.

Por otra parte, el rendimiento académico es una medida compleja que refleja el desempeño de los estudiantes y que se ve afectada por diferentes variables. Edel (2003) considera que una de las variables más importantes es el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que las metodologías de enseñanza y las evaluaciones impulsan el conocimiento del estudiante. Consecuentemente, las calificaciones obtenidas son aquellas que reflejan su nivel de rendimiento, bajo o alto.

Hipótesis de la investigación

De acuerdo con Hernández et al. (2011), las hipótesis son un intento de darle una explicación a un problema de investigación. Es importante resaltar que las hipótesis no necesariamente son verdaderas y que al momento de plantearlas, el investigador desconoce cuáles serán los resultados.

Las hipótesis utilizadas en esta investigación fueron:

- *Hipótesis de investigación (H1) de tipo causal bivariada*

De acuerdo con Hernández et al. (2011), una hipótesis causal bivariada es aquella “en la que se plantea una relación entre una variable independiente y una variable dependiente”. (p. 86). Por ello, la hipótesis de esta investigación se formuló de la siguiente forma: Si la variable independiente X es el cambio de modalidad educativa y la variable dependiente Y, el rendimiento académico de los estudiantes de Segundas Lenguas Extranjeras, el enunciado de la hipótesis de investigación es:

H1 (x-y): El cambio de modalidad educativa incide en el rendimiento académico de los estudiantes

- *Hipótesis estadística de la diferencia de medias (Hi)*

La hipótesis estadística de diferencia de medias indica si existe una diferencia relevante entre las medias aritméticas relativas a un mismo evento proveniente de dos grupos diferentes (Hurtado, 2010). Por lo tanto, se plantea Hi ($X_1 \neq X_2$), en donde:

Hi: ($X_1 \neq X_2$): El cambio de modalidades incide en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron dichas asignaturas; por lo tanto, las medias aritméticas de los estudiantes serán diferentes luego de haber sido expuestas a la variable independiente (las modalidades: presencial, virtualidad e híbrido).

- *Hipótesis estadística nula (Ho)*

De acuerdo con Hernández et al. (2011), las hipótesis nulas son “el reverso de las hipótesis de investigación. También constituyen proposiciones acerca de la relación entre variables, solamente que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación” (párr.10); es decir, esta hipótesis será el opuesto de la hipótesis estadística de medias. Por lo tanto, se plantea Ho ($X_1 = X_2$). Entonces, la hipótesis sería:

Ho: ($X_1 = X_2$): El cambio de modalidades no incide en el rendimiento académico de los estudiantes que cursaron dichas asignaturas; en consecuencia, las medias aritméticas de los estudiantes no tendrán diferencias estadísticamente significativas luego de haber sido expuestas a la variable independiente (las modalidades: presencial, virtualidad e híbrido).

Metodología

En esta investigación, se utilizó un diseño evolutivo longitudinal para recopilar y analizar datos a lo largo de diferentes periodos académicos. Esto permitió observar y comprender el desarrollo y los cambios en el fenómeno estudiado a lo largo del tiempo. Los periodos académicos considerados fueron 1920-2 (enero-marzo 2020), 2021-1 (octubre-diciembre 2020), 2021-2 (enero-marzo 2021) y 2122-2 (enero-marzo 2022), lo que abarca un amplio rango temporal desde antes de la pandemia hasta después de esta. En cuanto al tipo de datos, se utilizaron tanto datos cualitativos como cuantitativos. Los datos cualitativos se obtuvieron mediante una entrevista realizada al Gerente de Virtualización de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa

(DITE), lo que permitió obtener una perspectiva amplia y detallada sobre el tema de estudio y generar nuevos planteamientos para la investigación. Por otro lado, los datos cuantitativos se obtuvieron de los cuestionarios aplicados a los docentes, así como de las calificaciones de los estudiantes en las asignaturas Francés VI y Alemán III.

Para el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos, se utilizaron diversas técnicas estadísticas. Se aplicó la prueba estadística *t-Student* para examinar las diferencias entre las medias de las muestras de una sola asignatura, lo que permitió comprobar si existían diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes periodos y modalidades educativas. Asimismo, se utilizó el Análisis de Varianza (ANOVA) para comparar las medias de las calificaciones de los estudiantes en los diferentes grupos y determinar si la diferencia era estadísticamente significativa. Estas técnicas permitieron explorar la relación entre la variable independiente (cambio de modalidades debido a la pandemia) y la variable dependiente (rendimiento académico). Con respecto a la fuente y el contexto de la investigación, se analizaron documentos proporcionados por el Departamento de Lingüística, tales como programas, diseños de instrucción e informes de gestión, todo lo cual permitió obtener datos relevantes para el estudio. Además, se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios en un contexto real, lo que clasifica la investigación como de campo. Al combinar elementos documentales y de campo, la investigación presentó un diseño mixto, que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado al utilizar diferentes fuentes de información.

Población y muestra

Según Arnau (1980, citado en Hurtado, 2010) la población es “un conjunto de elementos o seres concordantes entre sí en cuanto a una serie de características, de los cuales se desea obtener información” (p. 268); es decir, es el conjunto de unidades de estudio de la investigación que se utilizarán para estudiar el evento (Hurtado, 2010). La muestra de estudio, por otro lado, es “una porción de la población que se toma para realizar el estudio, y debe ser representativa de la población” (Hurtado, 2010, p. 269). Su propósito consiste en poder utilizar los hallazgos de la muestra para generalizar los resultados en toda la población.

Este estudio escogió como población a los 24 docentes que imparten asignaturas en el Departamento de Lingüística. Para la muestra, se seleccionaron a las docentes de las asignaturas Francés VI y Alemán III, por cuanto impartieron la asignatura en las tres modalidades, de forma presencial, virtual e híbrida. En total, participaron dos docentes en este estudio, uno para la asignatura de Francés y otro para la asignatura de Alemán. Por otra parte, para cumplir con el objetivo general, también se consideró la participación de un informante clave. Un informante clave se define como una “persona con conocimientos especializados, estatus y acceso a información relevante” (Martinez, 1991, citado en Moraima y Mujica, 2008, p.133). En consecuencia, se contó con la colaboración del Gerente de Virtualización de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa (DITE) como informante clave para llevar a cabo el análisis de los cambios en las modalidades educativas dentro de la UNIMET.

Instrumentos de recolección de datos

Según Hurtado (2010) las técnicas e instrumentos a utilizar durante la investigación:

Dependen del evento estudiado y de sus indicios. Los indicios son los aspectos perceptibles del evento, lo que hace posible que el investigador pueda captar la presencia del evento y la manera como se manifiesta. La selección de la técnica de recolección de datos depende, entonces, de la vía sensorial mediante la cual es posible captar los indicios. (p. 266).

Los datos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se recopilaron mediante encuestas a profesores y estudiantes, y entrevistas a informantes clave. Se eligieron estos métodos porque se adaptan bien a los enfoques de investigación tanto cualitativos como cuantitativos. Para complementar estas técnicas, se utilizaron cuestionarios y guiones de entrevista como instrumentos de recolección de datos.

Con respecto al cuestionario, se incluyeron preguntas cerradas y de múltiple escogencia, relacionadas con las distintas dimensiones: proceso de enseñanza en las asignaturas seleccionadas, a fin de obtener información sobre dicho proceso y poder analizar y comparar el desempeño de los estudiantes entre las distintas modalidades educativas en las que se impartieron las asignaturas. El cuestionario mencionado se administró a dos (2) docentes que dictaron las asignaturas seleccionadas en los períodos escogidos para la investigación.

Posteriormente, se elaboró un guion de entrevista con diversas interrogantes sobre el proceso de enseñanza a nivel universitario, en específico, sobre la preparación de las docentes para impartir clases virtuales y el papel de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, así como factores contextuales que incidieron en este proceso. Estas interrogantes fueron dirigidas al informante clave: el Gerente de Virtualización de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa (DITE). Siguiendo con el proceso de enseñanza, se diseñó otro cuestionario que fue aplicado a dos (2) docentes, quienes impartieron las asignaturas Francés VI y Alemán III, respectivamente. Además, se valoraron los diseños instruccionales de las asignaturas mencionadas en las modalidades educativas seleccionadas para la investigación, con el objetivo de identificar y describir las fortalezas y debilidades de dichos diseños. Para cumplir con ello, se aplicó una matriz EFI (Evaluación de Factores Internos).

La matriz EFI se puede desarrollar en varios pasos. En primer lugar, se identifican y enumeran los factores internos clave que se han seleccionado para su evaluación. Estos factores pueden variar entre 10 y 20, e incluyen tanto los puntos fuertes como los puntos débiles del evento o situación en estudio. A continuación, se asigna a cada factor una ponderación que oscila entre 0,0 (poco importante) y 1,0 (muy importante). La ponderación asignada a cada factor determina su importancia relativa en el logro del éxito del evento en cuestión. Es importante destacar que, independientemente de si un factor interno clave es considerado un punto fuerte o débil, aquellos factores que se considere tienen el mayor impacto en el rendimiento del evento deben recibir la mayor ponderación. La suma de todas las ponderaciones asignadas a los factores debe ser igual a 1,0.

El siguiente paso consiste en asignar una puntuación del 1 al 4 a cada factor para indicar si ese factor representa una debilidad importante (puntuación = 1), una debilidad menor (puntuación = 2), una fortaleza menor (puntuación = 3) o una fortaleza importante (puntuación = 4). Estas puntuaciones son determinadas por los docentes encuestados que impartieron las asignaturas. A continuación, se multiplica el peso asignado a cada factor por su puntuación, lo que da como resultado una puntuación ponderada para cada variable. Por último, se suman todas las puntuaciones ponderadas de las variables para obtener la puntuación ponderada total del evento evaluado. Esta puntuación ponderada siempre estará entre un mínimo de 1,0 y un máximo de 4,0, siendo la puntuación media 2,5. Las puntuaciones ponderadas totales por debajo de 2,5 indican una debilidad interna del evento, mientras que las puntuaciones significativamente por encima de 2,5 indican una fortaleza interna (David, 2011).

Los estándares para evaluar los diseños instruccionales de las asignaturas se obtuvieron de un documento elaborado por la DITE, titulado *Formato de Diseño Instruccional*. Este documento fue proporcionado a los profesores de la UNIMET con el objetivo de brindarles una guía sencilla sobre cómo crear un diseño instruccional. Para su difusión y explicación, se realizó un programa de capacitación llamado *Bootcamp en competencias digitales para la educación en línea* impartido por la misma DITE. El documento presenta 14 elementos que componen el diseño instruccional, los cuales se consideraron factores internos clave. El valor de cada factor clave se determinó según la importancia dada en el diseño instruccional por la institución académica.

Resultados

En relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas Francés VI y Alemán III, se tomaron en cuenta diferentes aspectos, como el contexto de la pandemia, los servicios públicos, los Entornos Virtuales de Aprendizaje y la comunicación entre estudiantes y docentes. También se incluyeron preguntas relacionadas con la institución y sus regulaciones. Por otro lado, se analizaron las estrategias de aprendizaje, las técnicas y los materiales de estudio utilizados por los estudiantes. Además, se exploran los Entornos Virtuales de Aprendizaje, la comunicación con los docentes y los factores contextuales y perfiles de los estudiantes durante los

períodos estudiados. Posteriormente, se aplicó una matriz EFI para evaluar las fortalezas y debilidades de los diseños instruccionales y determinar su calidad intrínseca.

Con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas Francés VI y Alemán III durante los períodos analizados en la investigación y los cambios que se produjeron entre los períodos, se aplicaron cuestionarios dirigidos a los docentes de estas asignaturas. Estos cuestionarios tenían como objetivo obtener información sobre cómo se sentían durante el proceso de enseñanza, así como sobre el contexto en el cual se encontraban. Además, se llevó a cabo una entrevista con el Gerente de Virtualización de la DITE, referida anteriormente, quien proporcionó información adicional sobre el proceso de enseñanza de los docentes de la UNIMET y su capacidad para impartir clases de forma virtual, así como el apoyo que recibían de la universidad. Los instrumentos utilizados en esta investigación se dividieron en dimensiones específicas, relevantes para medir y evaluar diferentes aspectos o variables de manera sistemática y precisa. En el cuestionario, estas dimensiones abordaron las metodologías y estrategias de enseñanza, las técnicas de evaluación y los recursos didácticos utilizados, los entornos virtuales de aprendizaje y la comunicación entre profesores y estudiantes. También se incluyeron preguntas demográficas sobre los docentes y los factores contextuales experimentados durante los períodos especificados.

En relación con las preguntas de la entrevista, se tomaron en consideración diferentes aspectos, como el contexto de la pandemia, los servicios públicos, los Entornos Virtuales de Aprendizaje y la comunicación entre estudiantes y docentes. También se incluyeron preguntas relacionadas con la institución y sus regulaciones.

A continuación, se muestra el número de cuestionarios entregados y utilizados para la investigación:

Tabla 1. Cuestionarios

Propósito	Cuestionario	N.º de enviados	N.º de recogidos
Evaluar el impacto de los cambios en el proceso de enseñanza y la modalidad educativa (presencial, virtual e híbrida) en el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en Idiomas Modernos de la UNIMET, específicamente en la cadena de asignaturas de Segundas Lenguas Extranjeras, durante los años académicos 1920, 2021 y 2122.	Dimensiones proceso de enseñanza	2 cuestionarios	2 cuestionarios
	Diseño de instrucción	2 cuestionarios	2 cuestionarios

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

Por último, con el fin de analizar los datos obtenidos, se realizó una comparación del promedio de estudiantes que experimentaron cambios de modalidad educativa en las asignaturas Francés VI y Alemán III de la cadena de Segundas Lenguas Extranjeras. El objetivo fue verificar si estos cambios tuvieron un impacto significativo en el rendimiento académico.

Se aplicó una prueba estadística de análisis de varianza simple (ANOVA) a los grupos de estudiantes con o sin la variable independiente (cambios en las prácticas educativas debido a la pandemia de COVID-19). El propósito de utilizar este método de comparación de medias es obtener resultados cuantitativos relacionados con los supuestos estadísticos mencionados con anterioridad para especificar el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente (rendimiento académico de los estudiantes). La diferencia de medias se define de acuerdo con los siguientes parámetros: si el índice de la razón F obtenido es mayor que el valor de F crítico, se infiere que existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias. Por el contrario, si el índice de la razón F obtenido es menor que el valor crítico de F, se discierne que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los grupos. (Hurtado, 2010)

Tabla 2. Resultados del índice de la razón de F obtenidos

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Relación	Valor crítico para F
Entre grupos	8,371008403	2	4,185504202	1,402256681	Menor que	3,294536816
Dentro de los grupos	95,51470588	32	2,984834559			
Total	103,8857143	34				

*Nivel de confianza: 95%

Fuente: Construcción de las investigadoras (2024)

De acuerdo con la información presentada, se observa que el valor del índice de la razón F obtenido (1,4) es menor que el valor crítico F (3,29). Esto indica que no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los estudiantes en cada modalidad. Por lo tanto, se rechazan las hipótesis estadísticas de diferencia de medias (H_i) y la hipótesis de investigación (H_1), y se acepta la hipótesis nula (H_0), confirmando así que el cambio de modalidades debido a la pandemia por COVID-19 no tuvo impacto alguno en el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas Francés VI y Alemán III del Departamento de Lingüística de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana.

Discusión de resultados

Se encontró que, en cuanto a las metodologías de enseñanza, los docentes utilizaron la formación basada en competencias y el enfoque comunicativo. Las estrategias de enseñanza fueron similares en todos los períodos académicos, utilizándose mayormente preguntas intercaladas y objetivos de aprendizaje claramente definidos y comunicados a los estudiantes, mientras que los exámenes sobre contenidos puntuales fueron las técnicas de evaluación más utilizadas en todas las modalidades analizadas.

Dependiendo de las modalidades educativas, *Edmodo* y *Campus Virtual Unimet* fueron los Entornos Virtuales de Aprendizaje mayormente utilizados por los docentes. Los servicios públicos fueron catalogados como inestables. Sucesivamente, los docentes expresaron poseer un dominio de las competencias digitales, impartiendo clases a entre quince (15) y setenta y dos (72) estudiantes, entre una (1) y dos (2) secciones, solo una (1) asignatura, y entre seis (6) y diez (10) horas académicas en todos los períodos académicos. Así también, se pudo observar que los docentes tenían entre sesenta y un (61) y setenta (70) años de edad y entre cinco (5) y treinta (30) años de experiencia docente, contando ambos con estudios de cuarto (4to) nivel. Disponían únicamente de recursos digitales propios y recibieron capacitaciones digitales con la DITE en diferentes períodos académicos.

Se utilizó una Matriz EFI (Evaluación de Factores Internos) para detectar las fortalezas y debilidades de los diseños instruccionales pertenecientes a cada asignatura analizada. En el caso de las asignaturas Francés VI y Alemán III, todos los diseños instruccionales pasaron la media de 2,5. Es importante destacar que, si la suma de los factores evaluados es mayor a la media 2,5, significa que los resultados demostraron que todos los diseños instruccionales disponen de una calidad intrínseca fuerte, lo cual fue el caso en esta investigación. De igual manera, se encontró que, al evaluar estos factores, Francés VI no tuvo debilidades en ninguna de las modalidades analizadas, mientras que, en Alemán III, se detectaron debilidades tales como Recursos y Material de apoyo y Plan de Evaluación en la modalidad virtual; Contenidos, Actividades, Recursos y Material de Apoyo, y Plan de Evaluación en la modalidad híbrida. Siguiendo con el propósito establecido, para la categorización de la entrevista con el Gerente de Virtualización de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa de la Universidad Metropolitana, se tomaron en cuenta cuatro categorías: Factores contextuales, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Mensajería instantánea e Institución educativa.

Conclusiones

Se destacó la importancia de la utilización constante de métodos de enseñanza, tales como la formación basada en competencias, la cual abarca la enseñanza de las cuatro destrezas en las segundas lenguas extranjeras. Asimismo, se resalta el cambio de instrumentos de evaluación sumativa y formativa, convencionales, por instrumentos de evaluación que se ajustan y operan de manera más eficiente en entornos virtuales, vinculados al uso de herramientas tecnológicas como recursos didácticos; esto, con el fin de asegurar una experiencia de aprendizaje integral y fomentar la participación de los estudiantes en el entorno virtual, tomando en cuenta las necesidades del docente a la hora de adaptarse a nuevas modalidades educativas y utilizar herramientas digitales para mejorar la experiencia de aprendizaje en las modalidades virtuales.

De igual manera, se hizo hincapié en la necesidad de un apoyo especializado, incluida la asistencia tecnológica y psicológica, para ayudar a los docentes a adaptarse a la educación virtual. Asimismo, se observó que, para los docentes, los servicios de internet y electricidad fueron inestables en todas las modalidades estudiadas. La edad y experiencia de los docentes influyó en la capacidad de adaptación a los Entornos Virtuales de Aprendizaje, así como en la implementación de estrategias de enseñanza en diferentes contextos educativos. Por otro lado, la carga de trabajo de los docentes y la extensión de las clases dictadas también influyeron en el desarrollo del proceso educativo, restringiendo la posibilidad de brindar atención personalizada y de profundizar en el contenido académico. Los diseños instruccionales superaron el promedio de la matriz EFI (2,5), por lo que demuestran tener una calidad intrínseca robusta. Por último, la entrevista coincidió con las respuestas del cuestionario, lo que permitió verificar información sustentada por los docentes.

Recomendaciones y limitaciones

Durante el desarrollo de este estudio se identificaron varias *recomendaciones y sugerencias* para futuros investigadores que deseen continuar en esta línea de investigación, así como para directivos, docentes y profesionales que busquen tomar en cuenta los resultados obtenidos con el fin de mejorar la educación en diferentes modalidades educativas:

Como se mencionó previamente, es aconsejable considerar todos los elementos que puedan influir en las muestras o alterarlas, con el fin de obtener una muestra consistente en toda la investigación. Es fundamental contar con todos los documentos pertinentes para la investigación, a fin de evitar descubrir durante el proceso que faltan algunos que podrían ser relevantes para los resultados finales. También, es necesario brindar oportunidades de formación y actualización a los docentes. Esto les permitirá desarrollar o reforzar competencias específicas (como las docentes o digitales) para cada situación en la que se puedan encontrar, como el cambio de modalidades, y así poder utilizar de manera efectiva las herramientas y recursos disponibles.

A pesar de la calidad sólida de los diseños instruccionales investigados, se sugiere ajustarlos teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje, la disponibilidad de tiempo y ritmo de aprendizaje, las estrategias didácticas, así como los tipos y cantidades de evaluación sumativa. Además, es importante considerar la interacción y colaboración entre los estudiantes. Al tener en cuenta estas características, se puede crear un entorno de aprendizaje adaptado a las necesidades particulares de los estudiantes, lo que mejorará su experiencia educativa y aumentará la calidad del diseño instruccional de la asignatura.

Los docentes deben utilizar una variedad de instrumentos de evaluación para valorar de manera integral las habilidades y competencias de los estudiantes. Esto puede incluir exámenes escritos, proyectos, presentaciones orales, actividades prácticas, entre otros. Además, deben adaptar sus estrategias pedagógicas a las características y necesidades de cada modalidad educativa. Esto implica utilizar enfoques pedagógicos y recursos adecuados para el entorno presencial, virtual o híbrido.

Cada Entorno Virtual de Aprendizaje utilizado por los docentes tiene características específicas que contribuyen a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Es importante tener en cuenta estas preferencias y características al seleccionar y utilizar dichos entornos educativos. Por último, se recomienda a la Escuela de

Idiomas Modernos y al Departamento de Lingüística replicar este tipo de estudio a otras áreas académicas con el fin de evaluar la incidencia de las modalidades educativas en el rendimiento académico y realizar los ajustes necesarios en los distintos programas educativos.

Limitaciones

Durante el proceso de investigación, se realizó una exhaustiva recopilación de documentos para aplicar los diferentes instrumentos. Con relación al propósito, se identificó una limitación importante, específicamente, no se pudo obtener el diseño instruccional de la asignatura Alemán III correspondiente al periodo 1920-2. La falta de este documento impidió la evaluación del diseño de instrucción realizada mediante la matriz EFI, una herramienta esencial para identificar fortalezas y debilidades en el diseño e implementación de programas educativos. Además, esta limitación impidió obtener información precisa sobre el nivel de calidad de dicho diseño y comparar los cambios entre ese periodo y los otros analizados. ©

Angela Girola Ercolino Tavaglione. Doctora en Didáctica y Organización de las Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, UNIMET. Especialista en Informática Educativa, Universidad Simón Bolívar. Lic. en Idiomas Modernos, UNIMET. Miembro Ordinario Categoría Titular, adscrita al Departamento de Lingüística, UNIMET. Directora de la Escuela de Idiomas Modernos, UNIMET. Universidad de adscripción: Universidad Metropolitana, UNIMET, Caracas, Venezuela.

Olga Galarraga Sánchez. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, UNIMET. Lic. en Idiomas Modernos, UNIMET. Miembro Ordinario Categoría Asociado, adscrita al Departamento de Lingüística, UNIMET. Coordinadora de Formación Profesional, Departamento de Lingüística, UNIMET. Universidad de adscripción: Universidad Metropolitana, UNIMET, Caracas, Venezuela.

Vanessa Courelander Hidalgo. Magíster en Estudios del Discurso, UCV, Especialista en Tecnología en Aprendizaje, Tecnología y Conocimiento, UNIMET. Lic. en Idiomas Modernos, UNIMET. Miembro Ordinario Categoría Asociado, adscrita al Departamento de Comunicación Social, UNIMET. Directora de la Escuela de Comunicación Social y Empresarial, UNIMET. Universidad de adscripción: Universidad Metropolitana, UNIMET, Caracas, Venezuela.

Diana de Fátima Rocha Gómez. Lic. en Idiomas Modernos, UNIMET. Universidad de adscripción: Universidad Metropolitana, UNIMET, Caracas, Venezuela.

Luisa Colombani. Lic. en Idiomas Modernos, UNIMET. Universidad de adscripción: Universidad Metropolitana, UNIMET, Caracas, Venezuela.

Referencias bibliográficas

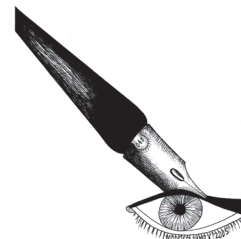
Belloch, C. (2012). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1321/EVA4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- David, F. R. (2011). *Strategic Management: Concepts and Cases*. Prentice Hall. https://pracownik.kul.pl/files/12439/public/3_David.pdf
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.1 (No.2)*. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Hernandez Sampieri, R. (2011). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Companies.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Gonzales, E. y Evaristo, I. (2021). *Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol.24 (No.2)*. Universidad Tecnológica del Perú. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.2910>
- Lattanzio, D., Ercolino, A. y Haiek, M. (junio de 2021) *Descripción de los cambios en el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera, en la primera etapa del ciclo básico en el Colegio Integral El Ávila, durante el tercer lapso del año escolar 2019-2020 debido al confinamiento por el COVID-19*. Universidad Metropolitana. Trabajo de grado. Manuscrito no publicado.
- Moraima, M. y Mujica, L. (2008). *EL ANÁLISIS DE CONTENIDO: Una forma de abordaje metodológico. Laurus, Vol.14 (No.27)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892008.pdf>
- Moya Martínez, A. (2010). *Recursos didácticos en la enseñanza. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, (Nro.45)*. Granada. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ANTONIA_MARIA_MOYA_MARTINEZ.pdf
- Muñoz, A. (21 de junio de 2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Revista Universidad EAFIT, Vol.46 (Nro.159)*. Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16807/document%20-%202020-07-06T152251.405.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Pérez, V. y La Cruz, A. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima. (No.21)*. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Rodriguez, A., Ercolino, A. y Galarraga, O. (marzo de 2022). *Incidencia del nuevo programa de inglés para fines académicos de la asignatura BPTLI04 Inglés IV, de la licenciatura en Idiomas Modernos de la Universidad Metropolitana en el rendimiento académico de los estudiantes, periodo 1920-3 (abril-julio 2020)*. Universidad Metropolitana. Trabajo de grado. Manuscrito no publicado.
- UNESCO (2018). *Competencias para un mundo conectado*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://es.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-es.pdf>
- Universidad Metropolitana (2022). *Medidas de Bioseguridad*. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2021/12/Medidas-de-Bioseguridad.pdf>
- Universidad Veracruzana (2022). *Modalidades educativas*. (p.1). <https://www.uv.mx/afbg/modalidades-educativas/#:~:text=Una%20modalidad%20educativa%20es%20la,el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje>.
- Valarezo, C. (2022). *Diagnóstico situacional para la gestión estratégica de la Asociación Asopapropie en Membrillo, Ecuador. ECA Sinergia. Vol.13. (No.3)*. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. <https://www.redalyc.org/journal/5885/588572826006/588572826006.pdf>

El dibujo, herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés Nivel A1.5. Alianza Francesa de Mérida

The drawing, pedagogical tool for teaching French A1.5 at French Alliance Française in Mérida.

Le dessin, un outil pédagogique pour l'enseignement du français à l'Alliance Française de Mérida.



Angela Sophia Erazo Navarro

a.sophia.erazo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0325-0830>

Teléfono: + 58 4126420339

Ana Delina Salinas de Valero

anasalinas460@gmail.com asalina@ula.ve

<https://orcid.org/0009-0005-0204-7309>

Teléfono: + 58 416 4153804

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 19/04/2025

Arbitraje/Sent to peers: 20/04/2025

Aprobación/Approved: 17/05/2025

Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

La presente investigación es una propuesta educativa, su objetivo general fue promover el uso del dibujo como herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés en el nivel A1.5 de la Alianza Francesa de Mérida. La metodología empleada fue cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo apoyada en un estudio documental y de campo. Entre sus hallazgos se logró demostrar la aceptación de este recurso para complementar la enseñanza del Francés y contribuir con el aprendizaje perdurable del vocabulario y otras estructuras gramaticales y el desarrollo de las destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar. Otro aporte fue el diseño de un banco de imágenes a mano alzada para estimular la interacción comunicativa de manera atractiva, divertida y significativa entre los participantes.

Palabras clave: Dibujo, herramienta pedagógica, enseñanza, aprendizaje, Francés.

Abstract

This research is about an educational proposal; its main objective was to propose the use of drawing as a pedagogical tool to the French teaching in A1.5 level French instruction at the Alliance Française of Mérida. This study implemented a qualitative methodology, descriptive and interpretive, supported by both documentary and field research. The findings demonstrated the acceptance of this resource in order to supplement French teaching and foster the long-lasting acquisition of vocabulary and grammar structures, as well as the development of the four language skills: reading, writing, speaking and listening. A further contribution of this research was the design of a Hand-drawn collection intended to stimulate the communicative interaction in a fun, engaging and meaningful way among the participants.

Keywords: Drawing, pedagogical tool, teaching, learning, French.

Résumé

Cette recherche s'agit d'une proposition éducative dont son principal objective est l'utilisation du dessin comme un ressource pédagogique pour l'enseignement du Français dans le niveau A1.5 dans l'Alliance Française de Mérida. Cette étude a mis en œuvre une méthodologie qualitative, descriptive et interprétative, appuyée par une recherche documentaire et de terrain. Les résultats obtenus ont démontré l'acceptation de cet outil pour compléter l'enseignement du Français et promouvoir l'acquisition durable du vocabulaire et les structures grammaticales, ainsi que le développement de les quatre compétences linguistiques: la lecture, l'écriture, la communication et l'écoute. Une contribution supplémentaire de cette étude c'était le design d'une collection dessinée visait-elle à stimuler l'interaction communicative d'une manière amusante, engageante et significative entre les participants.

Mots clés: Dessin, ressource pédagogique, l'enseignement, l'apprentissage, Français.

Introducción

Angela Sophia Erazo Navarro, Ana Delina Salinas de Valero. El dibujo, herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés Nivel A1.5. Alianza Francesa de Mérida

El aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) representa un gran reto para la comunicación en un mundo colmado de una gran diversidad lingüística. De la misma manera, el dominio de diferentes idiomas permite acceder a otros campos de conocimiento de interés particular de quien los estudia para lograr la motivación, el estímulo y el aprendizaje. Sin duda, para alcanzar la motivación necesaria se requiere de estrategias de enseñanza efectivas con miras a un óptimo aprendizaje.

En este sentido, se plantea el dibujo como herramienta didáctica para la enseñanza del Francés. El trabajo se abordó como una investigación interpretativa, bajo el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, apoyado en un estudio documental y de campo en la enseñanza del Francés nivel A1.5 de la Alianza Francesa del estado Mérida de Venezuela.

Para comenzar, el dibujo es una herramienta pedagógica significativa en el aprendizaje, como se expresa en la Enciclopedia de Pedagogía/Psicología (2000):

El dibujo desde el punto actual y dentro del ámbito de la escuela, es un medio de expresión, un modo especial de lenguaje, variable según los temperamentos individuales, con cuya ayuda cada uno traduce lo que imagina y lo que ve. (p.171).

Debido a su versatilidad, el dibujo estimula el aprendizaje porque a través de él se expresa lo que se conoce y se observa. Incluso, esta herramienta resulta ser muy efectiva para aquellas personas que tienen un estilo de aprendizaje visual, pues incentiva la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera al combinar el aprendizaje sensorial con la creatividad, lo que puede facilitar la comprensión y retención del idioma. Dicho de otra manera, al asociar las palabras con el dibujo existe una mayor probabilidad de que éstas sean perdurables en el aprendiz.

Indudablemente, el aprendizaje de un idioma extranjero ha sido una puerta abierta para la comunicación con personas de otras culturas. Por consiguiente, el conocimiento de idiomas extranjeros ha facilitado la comprensión de estudios e investigaciones académicas y científicas de interés. Además, el Francés como LE, goza de prestigio como lengua romance de la diplomacia en el ámbito global, así lo refiere Cansigno, Yvonne (1986):

Es un hecho que, gracias a un sinnúmero de redes diplomáticas y culturales, actualmente la lengua francesa está presente en casi todo el mundo. Este privilegio es compartido con la lengua inglesa, y en el caso de Francia, es herencia de la expansión geográfica que se da notablemente en el siglo XIX. (p. 24)

El Francés es la lengua nativa en Francia y como su lengua oficial, al igual que en otros países que integran la comunidad francófona como Bélgica, Luxemburgo, Suiza, Mónaco, y en las distintas colonias francesas ubicadas en otros continentes. Según la Organización internacional de Francofonía (2025) “La Francofonía son aquellos hombres y mujeres que comparten un idioma común: el francés. Se calcula que ascienden a más de 321 millones de personas de habla francesa repartidas por los cinco continentes”. (párr. 1)

Otras de las motivaciones para aprender el Francés, radica en el interés de conocer Francia y toda la concepción que se tiene sobre ese país, que con el transcurrir de los años se ha difundido internacionalmente. Por ejemplo, su historia, avances científicos, cultura, gastronomía, arte, el pensamiento de grandes filósofos, su poesía y la pasión que genera la musicalidad del idioma al ser hablado y escuchado, en fin, ese atractivo que exterioriza su gente hace parte de las razones que motivan al aprendizaje del idioma.

Desde ese punto de vista, ha de considerarse también que, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (s.f.p.), establece en el artículo 29: “el aprendizaje de lenguas

extranjeritas permite llegar a una comprensión más cabal de otras culturas, base de un mejor entendimiento entre las comunidades y entre las naciones” (s.n.p.), en consecuencia, esta organización refiere claramente la importancia del estudio de las lenguas extranjeras desde las primeras etapas del desarrollo humano. Adicionalmente, el aprendizaje de idiomas contribuye al conocimiento de la diversidad cultural, y a su vez, una interacción más beneficiosa entre las naciones.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica, en este apartado se incluyen las nociones conceptuales que constituirán las bases de la investigación que se propone realizar. Cabe anticipar que, el aprendizaje del Francés como LE puede presentar varios desafíos tanto en la oralidad como en la lengua escrita. Para ilustrar esta idea, en la Alianza Francesa del estado Mérida, Venezuela, se dictan cursos de Francés, para brindar un aprendizaje integral en diversos aspectos: dominio de este idioma en sus cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y comprender.

De acuerdo con lo descrito en el registro de observaciones realizadas en el año 2024, como parte de las reflexiones de la investigadora en su práctica profesional docente, en el contexto de Educación No Formal, en una institución dedicada al dictado de cursos de Francés poseen una concepción pedagógica orientada a la comunicación y participación activa de los aprendices, con un enfoque humanista y comunicativo. Allí, los docentes imparten sus clases apoyándose en el texto como herramienta contenedora de estrategias didácticas, para el aprendizaje del idioma Francés, razón por la cual algunas de las actividades que se promueven en el desarrollo de las clases versan sobre la repetición individual y grupal de vocabulario, la redacción de diálogos y juego de roles, lecturas en voz alta, identificación de la función de las palabras en las oraciones, entre otras.

Cabe destacar, que un número significativo de estudiantes presentan una debilidad al no tener dominio del vocabulario visto en clases y también se les dificulta expresarse en el idioma retardando el aprendizaje del Francés. Quizá, esto pueda deberse a que los profesores se limitan a usar únicamente el libro de texto para la enseñanza, el cual contiene lecturas, ejercicios escritos y pocas imágenes llamativas. Por consiguiente, no se hace uso de otros recursos visuales para captar el interés de los estudiantes.

Para profundizar en la relevancia de los recursos didácticos en la enseñanza del Francés, se recurre a Romero (2009), quien hace referencia al uso de materiales permanentes que deben emplearse en el aula de clases para desarrollar las destrezas lingüísticas: expresión oral, comprensión, lectura y escritura. Además, él señala que:

El profesor debe tener un inventario de material visual del que va a partir en la iniciación de la dinámica de cada unidad temática, de cada bloque de vocabulario, en definitiva, de cada apartado que quiera introducir en el aprendizaje del idioma. (p. 37).

Por lo antes indicado, resulta necesario hacer uso de imágenes para la activación del aprendizaje significativo y perdurable de esta lengua extranjera, promoviendo la relación existente entre la imagen y la palabra desde su realización fonológica u oral, como complemento a la metodología del texto.

Otra de las observaciones de la investigadora, desde su praxis docente es que el Nivel A1.5, seleccionado para el estudio, no se toman en cuenta los estilos de aprendizaje de los participantes del curso; es decir, si son visuales, auditivos, kinestésicos y mixtos para la elección de los libros de texto. En tal sentido, Brown, Henry (2006) concibe los estilos de aprendizaje como:

La preferencia que tienen las personas en aprender de manera visual, auditiva o kinestésicamente. Los aprendices visuales prefieren leer, las tablas gráficas, dibujos y cualquier tipo de información gráfica. Los estudiantes auditivos prefieren escuchar las clases y grabaciones de audio. Y los estudiantes kinestésicos muestran una preferencia por las actividades que involucren movimientos corporales (p. 129).

De acuerdo con lo anteriormente señalado, la enseñanza del Francés como lengua extranjera a través del libro de texto no es suficiente, debido a que este carece de imágenes motivadoras que permitan relacionar el vocabulario con una imagen gráfica o dibujo atractivo, para facilitar el aprendizaje por asociación. Por otra parte, los facilitadores de los cursos no promueven el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje visuales que

fomenten el desarrollo de la creatividad, lo cual sería de gran ayuda para la internalización del vocabulario, incluso conocer y resaltar aspectos culturales de Francia.

En tal sentido, la Alianza Francesa de Mérida se convirtió en el contexto seleccionado por la investigadora para este estudio, allí se contó con la colaboración de los estudiantes del Nivel A1.5 integrado por 5 participantes, cuyas edades oscilan entre los 20 y 30 años de edad; también se seleccionaron dos docentes especialistas en Francés, uno de ellos con Licenciatura en Educación mención lenguas Modernas y el otro con Licenciatura en Idiomas Modernos, ambos egresados de la Universidad de Los Andes, de Mérida, Venezuela.

En función de lo argumentado sobre la necesidad de incorporar estrategias más efectivas para la enseñanza de este idioma, surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué aportes disciplinares sobre la enseñanza del Francés a través del dibujo han sido publicados recientemente?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que emplean los docentes de Francés Nivel A1 en la academia objeto de estudio?, ¿cuál sería el impacto del dibujo a mano alzada como herramienta didáctica para afianzar un conocimiento perdurable del vocabulario y estructuras del idioma?

Ahora, se procede al establecimiento de los objetivos que se plantea alcanzar con la actual investigación.

Objetivo General

Proponer el dibujo como herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés en el nivel A1.5 en la Alianza Francesa de Mérida.

Objetivos Específicos

1. Describir las estrategias de enseñanza del Francés nivel A1.5 que se emplean en la Alianza Francesa de Mérida.
2. Examinar la literatura especializada sobre el uso de estrategias de dibujo para la enseñanza del Francés como lengua extranjera.
3. Diseñar un banco de imágenes para la enseñanza del Francés basada en las competencias lingüísticas que se desean afianzar en los participantes del nivel A1.5.

El alcance de los objetivos de investigación antes descritos tendrá un impacto significativo en la diversificación de estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza del Francés en la academia que se seleccionó para el estudio. Por tal razón, se profundizará en los aspectos teóricos que servirán de base para la propuesta que se pretende diseñar.

En otro orden de ideas, al observar las estrategias de enseñanza del Francés que se aplican en el contexto en estudio, las cuales se basan en el enfoque comunicativo de las lenguas modernas. Al respecto, Rodgers (1998), sostiene que: “La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos en forma escrita”. (p.48). Por lo antes señalado, el inicio de la enseñanza de una lengua extranjera ocurre a través de la oralidad que se promueve durante cada clase y se fomenta mediante la interacción entre los estudiantes, durante el desarrollo de las actividades que propone el docente. De allí, la importancia de la inclusión de actividades creativas como el dibujo para potenciar el aprendizaje.

Entre las secuencias didácticas más utilizadas en la Alianza Francesa de Mérida se encontraron: los ejercicios de comprensión y producción escrita. A partir de estas dinámicas se percibió el alcance que han tenido estas prácticas en el aprendizaje, la motivación de los estudiantes y el interés que muestran en el desarrollo de las mismas, sin embargo, la introducción del dibujo podría representar una actividad que, aunada a las estrategias antes señaladas, optimizaría el aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, se plantea una revisión de la literatura especializada sobre el dibujo como herramienta pedagógica y los alcances que tiene en la enseñanza de un idioma, a fin de fundamentar el trabajo de in-

vestigación y de diseñar un banco de imágenes para promover la comunicación y reforzar las competencias lingüísticas en los participantes del nivel A1.5 de la Alianza Francesa de Mérida.

Por lo antes expuesto, es necesario diseñar estrategias que motiven a internalizar el aprendizaje del idioma Francés en los participantes, sobre todo, del vocabulario por lo que se plantea el dibujo como herramienta pedagógica a través de la cual el facilitador del curso y el aprendiz puedan plasmar imágenes y relacionarlas con su significado. Por consiguiente, los participantes del curso podrán asociar el vocabulario y comprenderán mejor las estructuras gramaticales, permitiendo su aprendizaje de manera creativa, a través de la percepción visual de imágenes y dibujos contextualizados basados en los contenidos.

Con base en lo anteriormente indicado, se propone el uso del dibujo como un recurso didáctico, entendiéndose que esta herramienta es amplia y adaptable para que todos los docentes puedan hacer uso de ella. Además, al tener el referente visual de un término o frase, es más fácil que el aprendizaje de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales perdure en el tiempo, que cuando se manejan solo las grafías de las palabras, dado que estas, son representaciones abstractas de las diversas categorías gramaticales, que por sí solas no favorecen la internalización de una LE como el Francés, desde el nivel introductorio hasta los niveles más avanzados, y así reforzar el aprendizaje de los idiomas, en este caso del francés.

Asimismo, el dibujo como expresión artística, en un sentido amplio, es una herramienta valiosa no solo para la enseñanza de un idioma, sino también para sensibilizar a los seres humanos involucrados en procesos de aprendizaje. En este punto, es preciso acotar que, por lo general, los profesores imparten contenidos gramaticales, sin embargo, también guían y construyen junto a sus estudiantes valores y conocimientos significativos, pues las lenguas son la representación de valores culturales y difusión de la historia de las naciones. Siempre que se enseña una lengua, se enseña a la vez su cultura, sus valores, tradiciones y sus diferentes maneras de pensar, sentir y actuar (Brown, 2007, p.74). Este autor comparte la postura de las investigadoras en relación con el dibujo y el componente cultural que en este recurso pedagógico y artístico subyace.

De igual manera, el dibujo y la pintura se conciben como estrategias para representar acciones de la cotidianidad y expresión de las emociones, pensamientos e ideas del ser humano, en las cuales hay una activación del cuerpo y la mente. Por lo tanto, el dibujo es una herramienta importante para el sector educativo, a través de él, se promueve el ingenio de los estudiantes. Según refiere Lacueva, Aurora (1997): “La pintura, el dibujo, el modelado, bien enfocados son momentos importantes para el compromiso total (cuerpo y mente) del niño en su trabajo escolar” (p. 63). Aun cuando la autora hace referencia a los alcances que puede tener el uso del dibujo en los niños a través de las expresiones artísticas en sus actividades en las aulas de clases, también los adultos pueden encontrar estas estrategias placenteras para su aprendizaje, debido a que con las imágenes se logra el objetivo de afianzamiento de conocimiento por asociación de la palabra con las imágenes, las formas y los colores.

En otro orden de ideas, si bien cada docente posee habilidades únicas y diversas, dignas de ser exploradas o expandidas, en el caso específico de este estudio, el facilitador del curso podría hacer uso del dibujo como una herramienta para hacer más atractiva, divertida y efectiva la enseñanza aprendizaje del idioma, dando paso a la interdisciplinariedad, pues la enseñanza de una lengua está interconectada con diversos campos del conocimiento, como la educación artística, por ejemplo.

Ahora es preciso describir el contexto seleccionado para el estudio, la Alianza Francesa del estado Mérida, Venezuela, se encuentra en la Calle 31 Junín. Sector Paseo Las Ferias, la cual se dedica desde 1983 a la difusión de la cultura francesa y la enseñanza del Francés como lengua extranjera, bajo la modalidad de Educación No formal. La institución cuenta con acreditación certificada sobre las competencias lingüísticas alcanzadas por los participantes, de acuerdo con los estándares internacionales establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2021).

Específicamente, para el estudio, se tomó el Nivel A 1.5 del Francés, sección constituida por 2 caballeros y 3 damas en edades comprendidas entre 20 y 30 años; el facilitador de este nivel, es Licenciado en Educación mención Lenguas Modernas, egresado de la Universidad de los Andes y ha realizado estudios internacionales

en universidades francófonas, cuenta con más de 10 años de experiencia como docente de Francés en la academia seleccionada para la actual investigación.

Cabe mencionar, que sin duda el aprendizaje de una lengua extranjera en la actualidad constituye un logro fundamental para el ser humano. Su objetivo va más allá de asimilar la gramática del idioma, se trata de desarrollar las cuatro habilidades cognitivo-lingüísticas básicas, hablar, escuchar, leer y escribir.

Lo antes explicado, enfatiza la necesidad de realizar esta investigación, cuyo propósito consiste en la promoción del dibujo como herramienta pedagógica para incentivar la enseñanza del Francés en el nivel A1.5 de la Alianza Francesa de Mérida. A continuación, se presentan algunos estudios previos sobre el uso de estrategias visuales como el dibujo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.

Entre las investigaciones más recientes sobre el uso del dibujo y otras expresiones artísticas en la enseñanza de idiomas, se encuentran las de Morgan, Silvia y Limonta, Francisco (2019), López, Mauricio y Rojas, Perla (2023), y Ramírez, Betty (2021), quienes han indagado sobre las artes plásticas y escénicas como estrategias necesarias en la formación de los estudiantes de lenguas extranjeras, quienes pudieran ser difusores culturales y potenciales docentes de idiomas, desarrollando habilidades para interrelacionar la enseñanza de la lengua con las artes, contribuir con el aprendizaje significativo de los idiomas, optimizar la competencia comunicativa y la expresión artística.

Aunque los autores han diferido en cuanto a las metodologías de investigación, las cuales versan sobre los enfoques de investigación cualitativa, cuantitativa longitudinal y analítica, respectivamente. Entre los aportes más valiosos de la primera investigación referenciada están: una reforma integradora curricular del pensum de estudio de la licenciatura de lenguas extranjeras, para incluir dentro de la misma formación las actividades de dibujo, pintura, creación literaria, canto y teatro. En la segunda investigación, se corroboró la mejora en las habilidades lingüísticas de los estudiantes de Francés a través del arte, con especial énfasis en la escritura, un resultado medio en la producción oral y comprensión. En cuanto a la tercera investigación, el aporte de la investigadora fue una propuesta factible para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del dibujo en diversos niveles de la Educación Básica.

Estas investigaciones confluyen en cuanto a los resultados potenciales del uso del dibujo y las expresiones artísticas como herramientas pedagógicas y didácticas efectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto latinoamericano. Por lo tanto, se constituyen en estudios relevantes para el actual estudio.

A continuación, se desglosan los conceptos primordiales que sustentan el estudio planteado sobre El dibujo como estrategia pedagógica para la enseñanza del francés del Nivel A1.5 en la Alianza Francesa de Mérida.

El dibujo

Para Grisolia, Francisco (1992), “El dibujo es la representación de las cosas, como son las cosas verdaderas. La interpretación de las cosas como uno piensa que las cosas deberían ser, y la construcción de las cosas, como las cosas verdaderamente son” (p. 32). En este sentido, el arte de dibujar es expresar en el papel o cualquier superficie ideas, conocimientos previos y emociones, al igual que, la imaginación idealizada del artista y si se ve más allá, también representa sus sentimientos. Por lo tanto, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el dibujo puede fortalecer la asociación de la imagen con la palabra y por consiguiente la construcción perdurable de significados.

El dibujo representa una herramienta efectiva en el sistema educativo a través de esta el docente puede percibir emociones y sentimientos de los estudiantes. Al mismo tiempo, el dibujo contribuye con el desarrollo creador, la imaginación y la expansión del pensamiento, en los cuales la idea y la realidad se conjugan. Según Petrel, Alba (2004):

En el dibujo los procesos de creatividad al igual que los procesos de cambio y modificación de esquemas consta de una primera etapa que tiene lugar en el pensamiento y de una segunda etapa que tiene lugar en la realidad externa. El acto de crear ocurre primero en la

conciencia y luego, en un segundo momento en el exterior. Por este motivo las ideas que se tienen en la conciencia desempeñan un papel determinante en el producto por crear. (p. 40).

De lo anterior, se infiere que hay concepciones previas que se tienen acerca de un tema u objeto y que al querer consolidarla en trazos y líneas emergen otras ideas que dan forma a esos pensamientos y la creatividad surge. Esta dinámica fomenta un aprendizaje más activo, creativo y significativo.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras

Son métodos específicos para resolver problemas y los mecanismos diseñados para lograr un fin específico. En el abanico de oportunidades, cada quien escoge lo que le es más efectivo en el aprendizaje de una lengua (Brown Henry, 2007). Esta definición es de particular relevancia pues la investigación que se plantea se enmarca en proponer estrategias de enseñanza y aprendizaje atractivas para los participantes y que contribuyan con el aprendizaje perdurable del idioma francés.

Metodología

El enfoque cualitativo se consideró congruente para el presente estudio sobre el dibujo como herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés Nivel A1.5, cuyo objetivo es motivar a los estudiantes a través de la relación entre la expresión creativa del dibujo y el aprendizaje de la lengua francesa, haciendo más atractivo su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Hernández, Roberto., Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014) “El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9). De esta definición se infiere que el estudio cualitativo se ajusta a la necesidad de describir la realidad del contexto seleccionado para el estudio, permitiendo detectar una necesidad en el proceso de enseñanza del Francés, la cual radica en que no se incluyen elementos visuales atractivos, haciendo del aprendizaje del idioma de una actividad monótona. Es por ello, que desde esta perspectiva indagatoria se pudiera intervenir para transformar la realidad existente.

Adicionalmente, esta investigación es de tipo descriptiva e interpretativa, puesto que, se considera lo que los participantes dicen acerca de sus propias vivencias, experiencias y creaciones, además se interpretan y se hacen observaciones de las creaciones de otros, propiciando la comunicación en la LE.

Esta investigación se apoya en un estudio documental y de campo. De acuerdo con Arias, Fidas (2006), “la investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos, directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos” (p. 31). Para esta investigación se realizó un estudio de campo apoyado en la aplicación de una encuesta como técnica de recolección de información y los informantes clave del estudio lo conforman los participantes del Nivel A1.5 del Francés y dos docentes especialistas de la Alianza Francesa de Mérida. Luego de aplicar el instrumento, se analizaron el nivel de aceptación y los alcances de las actividades artísticas, específicamente, del dibujo en el aprendizaje del francés como LE.

Técnica e instrumentos de recolección de información

La primera fase fue la observación directa según Arias, Fidas (2006) “La observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (p. 69). Esta permitió definir la realidad de la efectividad de las herramientas utilizadas para la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Además, se aplicó una encuesta, la cual Arias, Fidias (2006) define como una “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos o en relación con un tema en particular” (p. 72). En esta investigación se aplicó una encuesta, empleando para ello un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas como instrumento de recolección de información con apoyo de los profesores de francés y los estudiantes, quienes fueron los informantes clave del actual estudio, el dibujo como herramienta pedagógica en el aprendizaje del francés como idioma extranjero.

A través de esta encuesta, se determinó la aceptación y viabilidad del dibujo como herramienta pedagógica que incentiva y afianza la adquisición de vocabulario y el dominio de estructuras gramaticales o el desarrollo de destrezas lingüísticas en el idioma francés. La propuesta fue de aplicación prospectiva y tiene como objetivo generar transformaciones en la práctica docente, partiendo de la participación de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Por otra parte, los cuestionarios de las encuestas fueron sujetos a la validación a través del juicio de expertos, previo a su aplicación para optimizar su alcance.

Técnica de análisis e interpretación de información

De acuerdo con los objetivos de investigación del presente estudio, se establecieron las categorías de análisis sobre el dibujo como herramienta pedagógica y enseñanza del Francés y se interpretaron los datos obtenidos con la aplicación de los cuestionarios diseñados para las encuestas. Posteriormente, se diseñaron gráficos para ilustrar los resultados con su respectiva interpretación, para derivar las conclusiones sobre la investigación planteada.

Resultados y Análisis

El análisis de resultados obtenidos con base en la información de las encuestas aplicadas se ha procesado de forma descriptiva e interpretativa, la técnica de recolección de información empleada fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario sobre el dibujo como estrategia pedagógica para la enseñanza del francés del nivel A1.5 los informantes clave seleccionados para este estudio fueron: 2 docentes y 5 participantes de este nivel en la Alianza Francesa de Mérida; los resultados se representaron gráficamente con su respectivo análisis.

El objetivo de esta encuesta fue conocer la perspectiva de los informantes clave sobre el uso del dibujo, como herramienta pedagógica en la enseñanza del Francés como lengua extranjera.

En la encuesta aplicada a los docentes se obtuvieron los siguientes resultados:

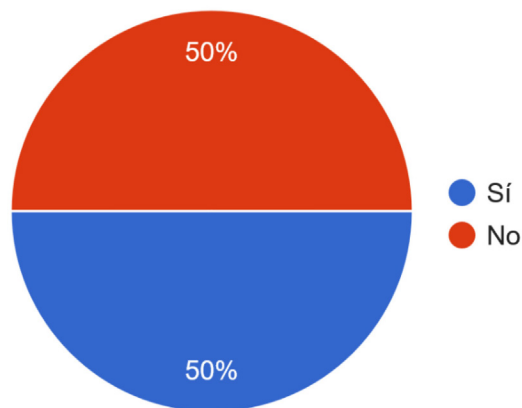


Fig. 1: Ítem 1. ¿Hace usted uso de recursos visuales, específicamente el dibujo durante sus clases?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

El 50 % de los docentes encuestados respondió que sí hace uso de los recursos visuales durante las clases; sin embargo, un 50 % contestó de manera negativa, lo que sugiere que solo uno de ellos reconoce la necesidad de utilizar recursos visuales para estimular el aprendizaje efectivo del Francés en el contexto seleccionado para la investigación.

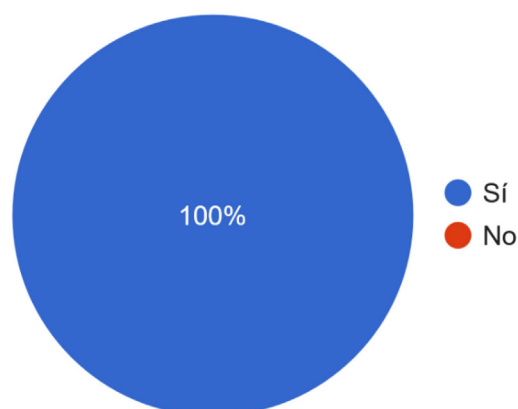


Fig. 2: Ítem 2. ¿Cuándo utiliza imágenes en sus clases de Francés percibe interés por parte de los participantes?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

Por lo evidenciado en el gráfico anterior, el 100% de los docentes respondió afirmativamente sobre su percepción del interés que muestran los participantes cuando se utilizan elementos visuales en la clase de francés. Lo antes señalado, reafirma la relevancia de la actual investigación, en la cual se propone el uso del dibujo como herramienta pedagógica para promover el desarrollo de las cuatro habilidades cognitivo-lingüísticas en los participantes del curso de Francés A1.5 en la Alianza Francesa de Mérida.

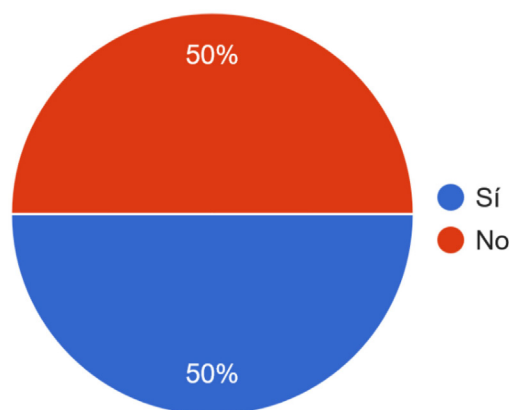


Fig. 3: Ítem 3. ¿Entre las actividades que los participantes realizan en su clase se incluye el dibujo como estrategia didáctica?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

El 50% de los docentes encuestados respondió que durante la clase de Francés se hace uso del dibujo como estrategia didáctica. Persiste la recurrencia de un solo docente, quien incluye entre sus estrategias de enseñanza el dibujo como actividad ilustrativa para propiciar la interacción en el idioma y hacer más significativa la clase de Francés, relacionando ilustraciones con el uso del vocabulario y estructuras gramaticales de los contenidos socializados en las clases. Por lo antes señalado, es necesario que el otro docente también incluya entre los recursos didácticos de su clase el dibujo, para estimular la retención del vocabulario nuevo y estructuras gramaticales del Francés por asociación.

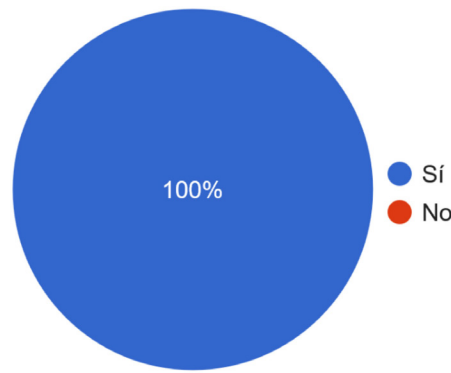


Fig. 4: Ítem 4. ¿Considera usted que el dibujo facilita la retención del vocabulario estudiado?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

De acuerdo al gráfico anterior, el 100 % de los docentes encuestados afirmó que el dibujo favorece la retención del vocabulario estudiado en las clases de Francés, por consiguiente, se corroboró que el uso de esta herramienta pedagógica es un complemento fundamental para la enseñanza efectiva y divertida del Francés como lengua extranjera.

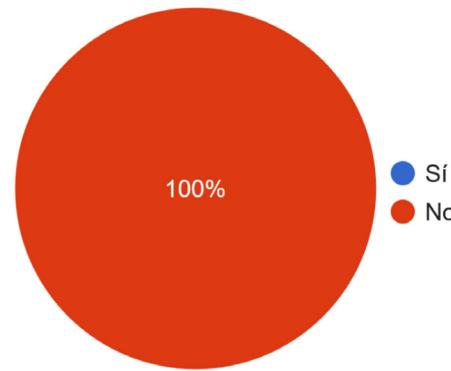


Fig. 5: Ítem 5. ¿El libro de texto que actualmente se utiliza en sus clases del curso de francés A1, contiene imágenes motivadoras para el participante?

Fuente: investigadoras Erazo, Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

En este gráfico se evidencia que el 100 % de los docentes encuestados afirmó que el libro de texto establecido en la Alianza Francesa para el Nivel A1.5, no contiene imágenes motivadoras para el aprendizaje del vocabulario del Francés. Este recurso sería más atractivo si tuviera más ilustraciones, con colores propicios para captar la atención de los estudiantes y estimular el aprendizaje perdurable por asociación de imágenes con el vocabulario y frases en Francés.

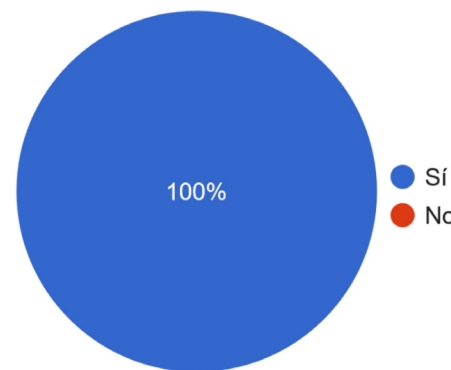


Fig. 6: Ítem 6. ¿Considera usted que el uso del dibujo puede ser un estímulo para propiciar la comunicación en francés?

Fuente: investigadoras Erazo, Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

El 100 % de los docentes consultados respondió de forma afirmativa, lo cual ratifica el uso potencial del dibujo para el aprendizaje efectivo del idioma. Por consiguiente, el docente debe emplear este recurso pedagógico en las clases de Francés, para hacer más significativos los encuentros, en un ambiente donde se dé cabida, incluso, a la creación artística, interrelacionando el aprendizaje del idioma con el dibujo e incentivando la interacción de los participantes de manera sencilla, motivadora y natural en las clases de Francés.

En resumen, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes de Francés seleccionados como informantes clave, sí es necesaria la introducción del dibujo como herramienta pedagógica para promover el aprendizaje efectivo del idioma en el contexto en estudio.

A continuación, se procede al análisis e interpretación de los resultados derivados de la aplicación de la encuesta sobre el dibujo como herramienta pedagógica, a los participantes del curso de Francés nivel A1.5 de la Alianza Francesa de Mérida.

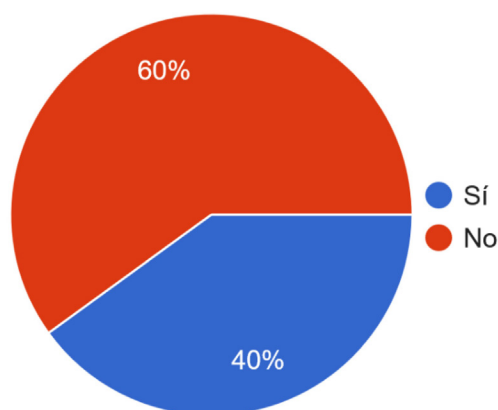


Fig. 7. Ítem 1. ¿En las clases de Francés se utilizan recursos visuales para relacionar el vocabulario con la imagen?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025)

Se observa que el 60% de los estudiantes del Nivel A1.5 de Francés de la Alianza Francesa del estado Mérida, manifestaron que en las clases no se hace uso de recursos visuales para el aprendizaje del Francés. El otro 40% afirma que sí. Cabe destacar que, esos recursos visuales podrían referirse a los vídeos, que ocasionalmente, se usan en la clase a criterio del docente, más no al dibujo adaptado a los contenidos de la clase.

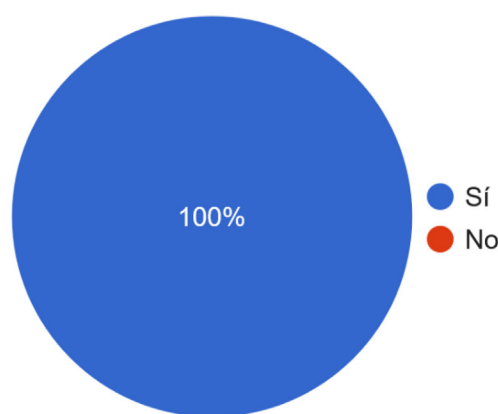


Fig. 8. Ítem 2. ¿Siente que el uso del dibujo en las clases de Francés le motiva para la retención del vocabulario?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025)

El 100% de los participantes del curso de Francés nivel A1.5 encuestados, expresaron que el uso del dibujo les motiva a retener el vocabulario y las estructuras gramaticales de los contenidos en las clases de Francés. En este sentido, el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera resulta más eficaz, perdurable y significativo.

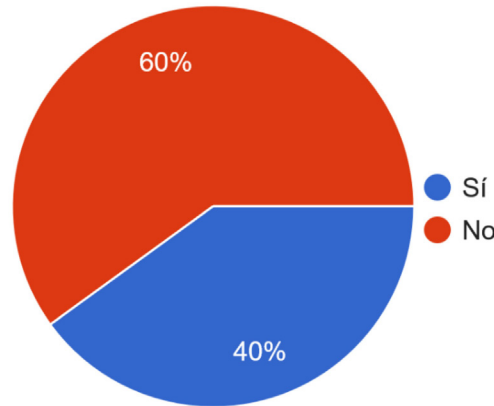


Fig. 9: Ítem 3. ¿En las actividades asignadas durante la clase hay algunas relacionadas con el dibujo?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025)

En el tercer ítem, se observa que un 40% de los participantes encuestados afirmaron que en las actividades asignadas durante la clase de Francés no se incorporan materiales relacionadas con el dibujo; el otro 60% confirmó que no hay actividades relacionadas con el dibujo, esto se debe quizá a que algunos ilustran por iniciativa propia el contenido visto en clase para facilitar su internalización. Este aspecto podría ser una constante para impulsar la imaginación y la creatividad de los participantes para representar ideas, pensamientos, emociones y aprendizajes derivados de los contenidos mediante el dibujo.

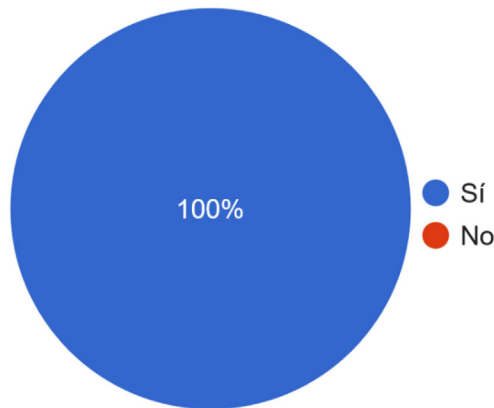


Fig. 10. Ítem 4. ¿Considera que el uso del dibujo puede hacer el aprendizaje del Francés más atractivo?

Fuente: investigadoras Erazo, Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

El 100 % de los participantes encuestados consideró atractivo el uso del dibujo en el aprendizaje del Francés. Lo antes indicado, reafirma que esta herramienta pedagógica estimula al estudiante y hace más agradable las clases. Por esta razón, es importante que los docentes promuevan en sus clases actividades que incluyan el dibujo, y así aprovechar este recurso para desarrollar las habilidades cognitivas y comunicativas en el aprendizaje del Francés.

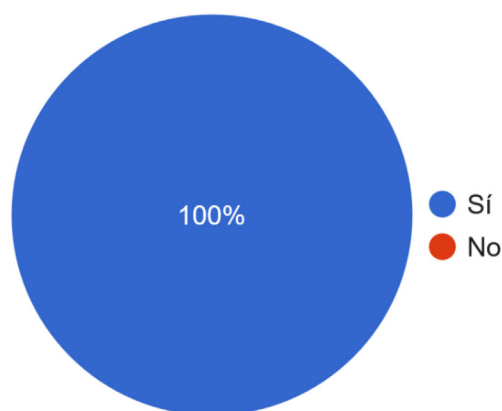


Fig. 11: Ítem 5. ¿Cree que el dibujo puede ser una herramienta que incentive la comunicación en un idioma?

Fuente: investigadoras Angela Erazo y Ana Salinas (2025).

En el quinto ítem, el 100% de los estudiantes encuestados afirmaron que el dibujo puede ser una herramienta que incentive la comunicación en un idioma. Por esta razón, es pertinente la propuesta del uso del dibujo como herramienta pedagógica para despertar la imaginación en los estudiantes y lograr que esas interrogantes que surgen, sean expresadas en el idioma en estudio y se genere una interacción efectiva en francés entre los participantes y el docente.

En síntesis, el cuestionario aplicado a los estudiantes se determinó lo siguiente: el uso del dibujo como herramienta pedagógica representa una estrategia idónea para hacer más atractivo, divertido y efectivo el aprendizaje del Francés como lengua extranjera, pues el 100% de los participantes encuestados sienten motivación con el uso de ilustraciones contextualizadas en las clases. Por consiguiente, los estudiantes ven con satisfacción las actividades en las cuales se promueve el dibujo. Además, aseguran que las estrategias visuales les facilitan la retención del vocabulario e incentiva su producción oral en el idioma.

Conclusión y Recomendaciones

En función de los objetivos planteados al inicio del estudio, la investigadora propuso el uso del dibujo como herramienta pedagógica para incentivar el aprendizaje efectivo del Francés como lengua extranjera en la Alianza Francesa de Mérida, específicamente los participantes del nivel A1.5 y sus docentes, quienes fueron los informantes clave para la actual investigación, se les aplicó una encuesta, cuyo objetivo fue: Proponer el dibujo como herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés en el nivel A1.5 en la Alianza Francesa de Mérida.

Como hallazgo de esta investigación, se demostró la viabilidad de la introducción del dibujo como herramienta pedagógica para la enseñanza efectiva del Francés en la Alianza Francesa, reflejada en su aceptación por parte de los informantes clave para hacer más motivadoras y divertidas las clases de Francés, con especial énfasis en el aprendizaje del vocabulario y estructuras gramaticales del idioma de manera perdurable, así como también, fomentar la interacción de cada uno de los participantes, compartiendo de forma escrita y oral su percepción sobre los dibujos proporcionados. Además, con esta herramienta se asegura el desarrollo simultáneo y progresivo de las cuatro destrezas lingüísticas de la lengua en estudio: comprender, hablar, leer y escribir.

En síntesis, se alcanzó cada uno de los objetivos planteados por parte de la investigadora. Se propuso el dibujo como herramienta pedagógica en el nivel A1.5 en la Alianza Francesa de Mérida. Por otra parte, se concretó la descripción de las estrategias de enseñanza del Francés del nivel A1.5 de la institución. En el mismo orden, se examinó la literatura especializada sobre el dibujo.

Posteriormente, habiendo alcanzado el propósito de la investigación, se diseñó un banco de imágenes del contenido programático del nivel A1.5 del Francés, basado en las competencias lingüísticas que se deben afianzar

en el idioma. Este recurso se creó de manera física y digital y se constituye en un aporte de la investigadora para la Alianza Francesa de Mérida. Adicionalmente, el banco de dibujos podría ser adaptado para otras academias de idiomas con características similares a la institución seleccionada para este estudio.

En otro orden, se recomienda a la Alianza Francesa de Mérida, incluir libros de textos que contengan actividades para todos los estilos de aprendizaje: visual, kinestésico y auditivo. Y complementar el aprendizaje con recursos visuales atractivos relacionados con la cultura francófona. Por otra parte, es importante dar una valoración a las expresiones artísticas que realicen los participantes, con el propósito de sensibilizarlos en el aprendizaje de la lengua extranjera a través del atractivo que representan las manifestaciones artísticas y las tradiciones francófonas.

Para finalizar, se sugiere que los recursos proporcionados por parte de la investigadora se pongan en práctica con los futuros participantes del nivel A1.5. Además, la propuesta del dibujo empleado como herramienta pedagógica, también puede replicarse para otros niveles del Francés en la Alianza Francesa. y que este recurso sirva de inspiración a los docentes, para hacer uso del dibujo como herramienta pedagógica en sus aulas de clases donde se entrelaza el dibujo y el idioma, en aras de lograr una mayor apropiación del vocabulario y estructuras gramaticales del idioma Francés. ©

Angela Sophia Erazo Navarro. Autora. Estudiante de 9no semestre de la carrera de Educación mención Lenguas Modernas en la Universidad de Los Andes. Cuenta con 6 años de experiencia como docente de Inglés, Francés y Español, trabajando en instituciones como la Alianza Francesa de Mérida y también como profesora particular en línea.

Ana Delina Salinas de Valero. Tutora Especialista. Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Licenciada en Idiomas Modernos, Licenciada en Educación, Especialista en Administración Educacional. Experiencia laboral adicional: 20 años de praxis docente de Inglés y Francés en Educación Media y dos años en Educación No formal.

Referencias bibliográficas

- Arias, Fidas. (2006). *El Proyecto de Investigación*. Episteme
- Brown, Henry. (2007). *Teaching by Principles an interactive Approach to Language Pedagogy*. United States. Library of Congress Cataloging in Publication Data. (Traducido por Erazo, Angela).
- Cansigno, Yvonne. (2006) *El Francés lengua de comunicación internacional*. *Reencuentro* núm. 47, pp 24 <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004704.pdf>
- Del Castillo, José María. (2020). *El dibujo como recurso didáctico*. *Cuadernos de Historia del Arte* N° 34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7476183.pdf>
- Enciclopedia de Pedagogía/Psicología. (1997). Trébol, S.L.
- Gómez, Gustavo. (2023). *Los Idiomas en la Diplomacia: Herramientas en Perpetua Renovación*. <https://revisaorbisadiplo.org/index.php/orbis/article/view/85/74>
- Grisolía, Francisco. (1992). *Francisco Grisolia Dibujante*. Dirección de Cultura del Estado Mérida.

- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos. y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta edición.* <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Lacueva, Aurora. (1997). *Por una didáctica a favor del niño.* 2da Edición. Laboratorio Educativo.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela <https://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2023/08/Ley-Organica-de-Educacion.-Septiembre-2009.pdf>
- López, Mauricio y Rojas, Perla. (2023). *La influencia del arte europeo en la enseñanza del francés como idioma: propuesta didáctica.* <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3729/3668>
- Morgan, Silvia y Limonta, Francisco. (2019). *La enseñanza del idioma extranjero y la formación artística de los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras (inglés con segunda lengua)* https://www.researchgate.net/publication/333178509_LA_ENSEANZA_DEL_IDIOMA_EXTRANJERO_Y_LA_FORMACION_ARTISTICA_DE_LOS_ESTUDIANTES_DE_LA_CARRERA_Lenguas_EXTRANJERAS_INGLES_CON_SEGUNDA LENGUA
- Organización Internacional de la Francofonía. (s.f.p). *La Francofonía en pocas palabras.* <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-pocas-palabras-177>
- Petrel, Alba. (2004). *El dibujo como herramienta pedagógica para potenciar el desarrollo psicosocial de las niñas de 5 años del nuevo colegio del Sagrado Corazón de la ciudad de Manizales.* [Proyecto de Investigación, Universidad de Manizales] https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/484/Petrel_Hincapie_Alba_Cecilia_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, Betty (2021). *El dibujo como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/350/342>
- Romero, Manuel (2009). *Dominio de la expresión a través de Mecanismos de motivación y autoevaluación.* Revista Entre Lenguas. ISSN 1316-7189, N° 14,2009, pp. 31-48.
- Rodgers, Theodore y Richards, Jack (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Edinumen. <https://www.scribd.com/document/397587658/Enfoques-y-Metodos-en-La-Ensenanza-de-Idiomas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.* 4ta. edición. FEDEUPEL.

Anexos

Anexo 1: Encuesta 1 (Cuestionario para docentes de la Alianza Francesa, Mérida)

Estimado docente, reciba un cordial saludo, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración para responder la siguiente encuesta que servirá de fundamento para la investigación intitulada: **El dibujo, herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés Nivel A1.5. Alianza Francesa de Mérida.**

El objetivo de esta encuesta es conocer la perspectiva de los docentes del Nivel A1.5 de la Alianza Francesa de Mérida, sobre el uso del dibujo como herramienta pedagógica en la enseñanza del Francés como lengua extranjera.

Estimado docente, la siguiente encuesta es anónima, por lo que le invitamos a responder con la mayor sinceridad, la información recabada se utilizará para fines académicos.

Por favor marque con una **X**, para seleccionar la opción de respuesta de su preferencia en las siguientes preguntas:

¿Hace usted uso de recursos visuales, específicamente el dibujo durante sus clases?

Respuesta: Sí No

¿Cuándo utiliza imágenes en sus clases de francés percibe más interés por parte de los participantes en las actividades?

Respuesta: Sí No

¿Considera usted que el dibujo facilita la retención del vocabulario estudiado?

Respuesta: Sí No

Argumente su respuesta: _____

¿El libro de texto que actualmente se utiliza en sus clases del curso de francés A1, contiene imágenes motivadoras para el participante?

Respuesta: Sí No

¿Considera usted que el uso del dibujo puede ser un estímulo para incentivar la producción oral y escrita en francés?

Respuesta: Sí No

Gracias por su colaboración.

Anexo 2: Cuestionario 2 (Dirigido a participantes del curso de Francés A1.5)

Estimado estudiante, reciba un cordial saludo, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración para responder la siguiente encuesta que servirá de fundamento para la investigación intitulada: **El dibujo, herramienta pedagógica para la enseñanza del Francés Nivel A1.5. Alianza Francesa de Mérida.**

El objetivo de esta encuesta es conocer su percepción sobre el uso del dibujo como herramienta pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

La siguiente encuesta es anónima, por lo que le invitamos a responder con la mayor sinceridad, la información recabada se utilizará para fines académicos. Por favor marque con una **X**, para seleccionar la opción de respuesta de su preferencia en las siguientes preguntas:

1. ¿En las clases de Francés se utilizan recursos visuales para relacionar el vocabulario con la imagen?

Respuesta: Sí No

2. ¿Siente que el uso del dibujo en las clases de francés le motiva para la retención del vocabulario?

Respuesta: Sí No

3. ¿En las actividades asignadas durante la clase hay algunas relacionadas con el dibujo?

Respuesta: Sí No

4. ¿Considera que el uso del dibujo puede hacer el aprendizaje del francés más atractivo?

Respuesta: Sí No

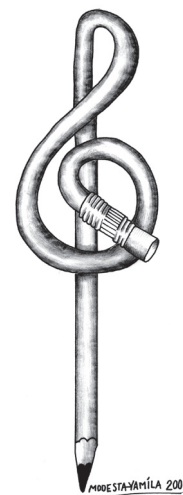
5. ¿Cree que el dibujo puede ser una herramienta que incentive la comunicación en un idioma?

Respuesta: Sí No

Gracias por su colaboración.

El enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés en una institución de Educación Media. El Vigía, Mérida-Venezuela

The communicative approach in English teaching in a High School. El Vigía, Mérida-Venezuela



Yulexi Morales

yulexiamorales@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-9505-7244>
Teléfono: + 58 424 7461960

Ana Salinas

canasalinas460@gmail.com
asalina@ula.ve
<https://orcid.org/0009-0005-0204-7309>
Teléfono: + 58 416 4153804

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

Recepción/Received: 04/05/2025
Arbitraje/Sent to peers: 04/05/2025
Aprobación/Approved: 06/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo general: analizar el alcance del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en estudiantes de Educación Media General. Se fundamentó en el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo apoyada en un estudio documental y de campo. Entre sus hallazgos se evidenció desmotivación en los estudiantes debido a que las clases se centraban en un enfoque tradicional de enseñanza. Además, se determinó cuales estrategias de enseñanza y aprendizaje motivan a los estudiantes y su preferencia por actividades interactivas. Como aporte de investigación, se diseñó una propuesta didáctica para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar, basadas en el Enfoque Comunicativo, de aplicación prospectiva en el contexto en estudio.

Palabras claves: Enfoque Comunicativo, Inglés, enseñanza, aprendizaje, propuesta didáctica.

Abstract

The main objective of this research is to analyze the scope of the Communicative Approach in English teaching as a second language in High School in El Vigía, Merida-Venezuela. This study implemented a qualitative methodology, descriptive, supported by a documentary and a field research. Its findings evidenced demotivation among the students due to the traditional teaching. Additionally, it was determined the type of strategies that motivate students and their preference by interactive activities. As a contribution to this research, a didactic proposal was designed in order to promote the four linguistics skills: reading, writing, speaking and listening, all of them linked to the communicative approach of prospective application in this study's context.

Keywords: Commucative Approach, English, teaching, learning, didactic proposal.

Introducción

Cuando se analiza la importancia que tiene la educación en el proceso de desarrollo del hombre en sociedad, se concluye que esta ofrece un horizonte de posibilidades, permite concretar metas y obtener respuestas en los diversos momentos de la historia. En ese proceso tanto la enseñanza como el aprendizaje de una lengua extranjera, ocurre debido a la evolución de una serie de eventos que pueden resultar ser positivos o negativo dentro del proceso educativo. Sin duda el hecho de aprender un idioma es una oportunidad pertinente e invaluable para el desarrollo socioeducativo tanto del estudiante como del docente.

En pleno siglo XXI, el Inglés gira en torno a conceptos tales como: globalización, inteligencia artificial, competitividad, avances científicos y tecnológicos, así como la masificación de las profesiones y oportunidades estudiantiles y laborales. Como afirman, Montero, et al. (2020), “la globalización rebasa fronteras, obteniendo un protagonismo muy importante en el mundo, inmerso en el factor económico, político, social, cultural y educativo” (p. 56). Es por eso que el dominio del Inglés constituye una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos de esta época, marcada por movilidad humana a lo largo y ancho del mundo.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), el Inglés es reconocida como lengua franca, debido a que es la más utilizada en la ciencia, la tecnología, el comercio, los negocios, la política y las artes en el ámbito global. Además, es identificado como el idioma predominante en muchos recursos educativos, como libros, revistas, cursos online y plataformas de aprendizaje. Por consiguiente, puede ayudar a desarrollar la capacidad cognitiva, la memoria y la sensibilidad cultural. En síntesis, permite el acceso a mejores oportunidades de estudio, trabajo y amplitud del contacto cultural con otras latitudes.

Así mismo, el Inglés también abre las puertas a un mundo de entretenimiento, información y conocimiento con distintas formas de pensar y diversos estilos de vida. Por ello, este se ha vuelto indispensable para niños, jóvenes y adultos, razones suficientes para que los alumnos de las diferentes edades y niveles manejen de manera efectiva las habilidades de comunicación y socialización, así como utilizar información actualizada de recursos en físico y herramientas virtuales como: diapositivas, audios, entrevistas y no menos importante, las prácticas dentro y fuera del aula para fortalecer la fluidez de la comunicación conversacional, permitiendo que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el aprendizaje de una lengua franca como el Inglés es esencial para que las futuras generaciones puedan ser ciudadanos del mundo. Es por eso que en casi todos los países a nivel mundial el inglés forma parte del currículo formal a partir de la educación inicial.

Ahora, profundizando específicamente en el aprendizaje del Inglés en el nivel de Educación Media General en el contexto venezolano, es posible apreciar que las instituciones se enfrentan a una brecha significativa entre la teoría y la práctica del enfoque comunicativo, pues persiste la existencia de enfoques basados en el análisis gramatical, a pesar de que en el Diseño Curricular venezolano (2007), se encuentra organizado en una serie de asignaturas según las necesidades educativas; desde estos programas se presenta al Inglés como una de esas áreas de formación esenciales, y en consecuencia, establece un enfoque comunicativo como fundamento teórico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Este enfoque enfoca una enseñanza centrada en el estudiante, buscando promover el desarrollo de competencias lingüísticas que le faciliten la comunicación en Inglés de manera efectiva en contextos reales. Desde esta perspectiva, las interacciones orales en el idioma son esenciales, no obstante, la realidad es otra, pues la implementación de este enfoque en las aulas de algunas instituciones venezolanas, es limitada por el descono-

cimiento de sus principios y la didáctica que se debe aplicar para el alcance de su propósito: la comunicación efectiva en el idioma en estudio.

En la práctica, algunas instituciones se enfrentan a desafíos significativos tales como: falta de formación adecuada de los docentes en metodologías comunicativas de enseñanza de lenguas extranjeras, como el Inglés, también puede mencionarse la escasez de recursos didácticos que faciliten la práctica de la lengua en contextos comunicativos reales, la resistencia de los docentes en ejercicio para adoptar enfoques innovadores que favorezcan la participación activa de los estudiantes, y las condiciones materiales y organizativas limitadas en las instituciones educativas; todo lo anterior dificulta la implementación efectiva de lo establecido en el currículo para la enseñanza efectiva del idioma.

Es indudable que el contexto socioeconómico de Venezuela y la crisis que afecta su Sistema Educativo han dado como resultado que se prioricen métodos de enseñanza tradicionales, como el enfoque gramática-traducción, que no responde a las exigencias del currículo y que limita a los alumnos en su capacidad para usar el Inglés de manera efectiva en situaciones auténticas. Esta discrepancia entre la teoría y la práctica pone en riesgo no solo el aprendizaje significativo del Inglés en los estudiantes, sino también su capacidad para desenvolverse en un mundo cada vez más interconectado donde el dominio de esta lengua franca es indispensable.

En concordancia con lo antes señalado, Delgado (2023), expresa que la enseñanza del Inglés como lengua extranjera desde la perspectiva del docente, contribuye a la superación de los retos que demanda la sociedad actual por efecto de la globalización, a partir de la enseñanza basada en estrategias didácticas novedosas, dinámicas, que sustituyan las perspectivas tradicionales o estructurales que no aportan experiencias significativas a la actual necesidad de formación en lenguas extranjeras. En consecuencia, es fundamental que la innovación educativa actúe en correspondencia con el aprendizaje del idioma y en congruencia con la idea de una educación global.

Lo descrito previamente sustenta la necesidad de presentar alternativas de apoyo para los docentes, con la finalidad de que logren resultados eficientes durante el proceso de enseñanza del Inglés como lengua extranjera, para ello, es imprescindible el empleo de estrategias didácticas adecuadas. En el caso del contexto seleccionado para el estudio, se abordará la problemática del uso de estrategias inadecuadas, desvinculadas del enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas extranjeras en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez, ubicado en el Municipio Alberto Adriani, Parroquia Héctor Amable Mora, de El Vigía, en el estado Mérida.

Es necesario mencionar el año y sección del Complejo Educativo seleccionado para el estudio, el Tercer Año secciones A, B y C. El cursado de la asignatura se encuentra en un punto intermedio del programa curricular del precitado año. Esto permite la revisión de las competencias lingüísticas que se espera alcanzar en los años previos y la preparación para los siguientes años del Nivel Educación Media General.

En general, se observa desinterés en los estudiantes por esta asignatura, presentando un alto nivel de dificultad, y por ende bajo rendimiento escolar. Tal situación puede atribuírsele a la carencia de docentes especialistas en lenguas modernas y la no aplicación de la metodología y estrategias didácticas del enfoque comunicativo en esta asignatura. Todo esto impide que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas necesarias y genera desmotivación en ellos con una experiencia de aprendizaje poco estimulante y significativa.

Además del notable desinterés, se puede mencionar el desconocimiento de los beneficios que se pueden obtener al aprender el inglés por parte de los estudiantes, la inexperiencia de los docentes en la aplicación del enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas modernas y la falta formación docente para la actualización de la praxis docente, son factores a considerar en la actual investigación.

De acuerdo con la problemática en estudio, se ha establecido una interrogante central: ¿Cuál es el alcance real del Enfoque Comunicativo del Inglés en el Tercer Año del Complejo Educativo seleccionado para la investigación? Y para complementarla se han formulado las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el enfoque de enseñanza del Inglés empleado por los docentes de la institución seleccionada para el estudio?

¿Conocen los docentes de la institución seleccionada para el estudio sobre el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas modernas?

¿Cuáles estrategias basadas en el Enfoque Comunicativo podrían proponerse para la enseñanza y aprendizaje del Inglés en el contexto en estudio?

En este sentido, las interrogantes antes expuestas, guiarán las acciones para consolidar el propósito de la investigación, teniendo como objetivo general: Analizar el alcance del enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en los estudiantes del Tercer Año del Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez. En ese mismo orden, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Describir el enfoque de enseñanza del Inglés empleado por los docentes del Complejo Educativo seleccionado para la investigación.
- Identificar las principales teorías que sustentan los enfoques de enseñanza del Inglés como lengua extranjera.
- Establecer una propuesta didáctica para lograr la efectiva implementación del enfoque comunicativo, de estudio prospectivo para la enseñanza del Inglés en el contexto en estudio.

Fundamentación Teórica

En este apartado se incluyen los conceptos que se vinculan con la investigación y los estudios previos que han abordado los enfoques de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, que sustentan la indagación sobre el alcance del enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés en Educación Media General.

En primer lugar, la enseñanza de los idiomas, contemplan una variada gama de enfoques, los cuales se describen brevemente, entre estos: el enfoque natural propuesto entre 1970 y 1980 por Krashen y Terrell (1983), quienes plantearon la enseñanza del idioma de forma natural, como se aprende la lengua materna, sin embargo, presenta la limitante del contexto debido a que la persona debe estar rodeada de hablantes nativos del idioma para aprenderlo en su contexto natural.

Por otra parte, el enfoque cognitivo, el cual tiene como uno de sus precursores a Chomsky (1980), quien explica que todos los seres humanos tienen una disposición innata para aprender los idiomas, y a través de la interacción social va adquiriendo las diversas categorías gramaticales, las cuales puede ir administrando y utilizando de acuerdo a la situación. Este enfoque ha sido realmente importante para comprender que todas las personas tienen la capacidad innata de aprender cualquier idioma, debido a su capacidad cognitiva y su conciencia.

Luego surge el enfoque humanista en la enseñanza de las lenguas, el cual tiene entre sus precursores a Rogers (1986), quien sostiene que para que el ser humano desarrolle su máximo potencial cognitivo en el aprendizaje deben considerarse sus necesidades de aprendizaje, su motivación, sus habilidades intrapersonales e interpersonales, por ende, se considera la existencia de factores internos y externos que pueden favorecer o no los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Por último, con base en los aportes de los enfoques que antecedieron, los cuales establecieron algunas de las bases teóricas que han ido consolidando la evolución de la enseñanza de las lenguas, emerge el enfoque más vigente, el comunicativo, por ser él que ha permitido superar las limitaciones de las perspectivas anteriores, y el alcance de las habilidades comunicativas en los aprendices de una lengua extranjera de manera efectiva y eficaz.

En primer orden, es preciso profundizar en la definición del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas, el cual surgió en la década de 1960 y se estableció firmemente en los años 80, como un método para enseñar los idiomas más hablados en el ámbito global. De acuerdo con Candlin y Mercer (2001), su principio fundamental es la capacidad de comunicarse de manera efectiva en la lengua que se desea aprender en contextos reales. Se prioriza la habilidad de interacción sobre el conocimiento teórico de las reglas gramaticales del

idioma, se emplea la lengua nativa únicamente cuando es necesario y el error no se penaliza, porque se concibe como parte del proceso, en función de ello, este se supera con la práctica.

Por lo antes señalado, es necesario revisar los aportes de dos pioneros en la investigación sobre la comunicación entre los seres humanos, Richards y Rodgers (1986), destacan como puntos claves, que la meta principal de la enseñanza de las lenguas es desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de usar la lengua de manera efectiva y apropiada en situaciones reales de comunicación. También, conciben el lenguaje como principal medio para la interacción y la comunicación social, por lo tanto, las actividades de clase deben reflejar este uso comunicativo del lenguaje. Además, enfatizan sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, y la importancia de priorizar en las etapas iniciales del desarrollo humano, la fluidez y la capacidad de comunicarse, incluso con errores, ya que estos se ven como un elemento natural dentro del proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, Cassany (1999), se refiere a la competencia comunicativa como el “conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla.” (p. 5). Conforme a lo expresado por el autor, para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera es necesario el conocimiento de normas lingüísticas y socioculturales propias de la lengua meta, de esta manera el aprendiz del idioma obtendrá una interacción eficaz en diversos contextos.

De lo anterior se desprenden varias consideraciones que hacen del enfoque comunicativo uno de los más utilizados, debido a que busca el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua meta, partiendo de elementos como el uso de conversaciones cotidianas y que posteriormente el aprendiz las pueda emplear para comunicarse de manera efectiva; actividades que además de ser atractivas para el aprendiz, también contribuyan con el aprendizaje efectivo del idioma. Otro aspecto que puede resaltarse es el del interés personal del aprendiz.

Aunado a lo anterior, es pertinente resaltar el concepto de las habilidades lingüísticas. Conforme a Cassany, Luna y Sanz, (1994), “Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas.” (p. 88).

El aporte de estos autores, enfatiza la importancia de esas cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: en primer lugar, hablar permite al usuario expresar ideas, sentimientos y opiniones lo que facilita la interacción social. En segundo orden, la escucha es la que otorga el entendimiento del discurso lo que consciente las bases para una comunicación auténtica y efectiva; en tercer lugar, está la destreza de la lectura, la cual es clave para adquirir conocimientos, vocabulario y estructuras gramaticales; por último, la escritura, dado que esta fomenta la capacidad de organizar pensamientos e ideas para comunicarse de manera clara y estructurada a través del discurso escrito.

Cada una de estas habilidades juega un papel específico y crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un nuevo idioma. Además, la integración de las habilidades lingüísticas es necesaria para abordar situaciones comunicativas en diversos contextos, lo que subraya la necesidad de un enfoque holístico en la enseñanza de Lenguas extranjeras.

Por otra parte, es necesario definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con, Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como: “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación” (p. 315). Si se profundiza en lo expresado por los autores, en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, estas estrategias son cruciales, ya que permiten a los estudiantes abordar de manera más efectiva las complejidades de la nueva lengua, mejorando su comprensión y retención. Al utilizar técnicas como la práctica regular, la elaboración de conexiones significativas en el idioma y el uso de recursos multimedia, los aprendices pueden facilitar su proceso de internalización del vocabulario, la asimilación de reglas gramaticales y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En otro orden, Díaz-Barriga y Hernández (2002), señalan que las estrategias de enseñanza son “procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos” (p. 118). Por consiguiente, las estrategias de enseñanza son las actividades que con apoyo de materiales y recursos el docente utiliza para lograr los aprendizajes esperados en correspondencia con la intencionalidad del proceso educativo, en este caso particular, el dominio del inglés como lengua extranjera.

En resumen, la efectividad de la enseñanza de una lengua extranjera no solo radica en la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes, sino también en la incorporación y diversificación de estrategias innovadoras por parte del docente, que otorgue a los estudiantes un papel de aprendices activos y motivados por el idioma. Al mismo tiempo, estas condiciones potencian la acción pedagógica para hacerla más efectiva e influyente en el aprendizaje.

Existen investigaciones relevantes previas en torno al enfoque comunicativo Sánchez y Pérez (2020); Roncancio (2021); Valderrama (2023), cuyos objetivos se dirigieron en común con la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés, entre estos: proponer una metodología de enseñanza del Inglés basada en contextos cotidianos a través del enfoque comunicativo, contrastándolo con el método de traducción gramatical; identificar las estrategias pedagógicas exitosas, así como los métodos de enseñanza y evaluación que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma; y analizar cómo las estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas del enfoque comunicativo influyen en el desarrollo de la expresión oral del Inglés.

Los enfoques de investigación empleados en estos estudios fueron cualitativos, con excepción de la investigación de Roncancio (2021) que tuvo un enfoque mixto. Sin embargo, los tipos de investigación que emplearon son diversos, descriptivo-explicativo, correlacional y fenomenológico, respectivamente, apoyados en la revisión documental y el estudio de campo, cuyas técnicas de recolección de información fueron la observación directa y la entrevista semiestructurada. Entre los principales hallazgos de estas investigaciones están: en la primera investigación Sánchez y Pérez (2020) corroboraron que la incorporación del enfoque comunicativo promueve un cambio positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés, al fomentar el uso de actividades significativas y situaciones reales de comunicación. En segundo lugar, entre los principales hallazgos de Roncancio (2021), se destacan la caracterización de las dimensiones personal, institucional y socioeconómica de los docentes y estudiantes, así como el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación del Inglés, la influencia de elementos que potencian el dominio de las competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmática, vinculados a la dialogicidad como estrategia que se asocia a la música, la narración, el juego, entre otras. Por último, en el estudio de Valderrama (2023), se reveló que las estrategias del enfoque comunicativo son adecuadas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del Inglés, especialmente, la expresión oral.

En síntesis, los estudios de los autores antes mencionados se relacionan estrechamente con la presente investigación del enfoque comunicativo en la enseñanza del Inglés, comparten un interés común en su aplicación y efectividad en diversos contextos educativos. En ese mismo orden, guardan relación con esta investigación en la exploración de metodologías activas y significativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, se alinean estrechamente con el objetivo del presente estudio, puesto que ambos se centran en la implementación y el impacto de las estrategias del enfoque comunicativo para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, en particular, la expresión oral, en el nivel de Educación Media General.

Propuestas Didácticas

Determinar el papel de las estrategias y modalidades de aprendizaje del alumnado, es fundamental, al igual que considerar las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza. Este análisis también resulta fundamental al aplicar nuevas propuestas didácticas, centradas en la idoneidad de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación del idioma Inglés que sean efectivas, para conocer su alcance y poder aplicar recursos pedagógicos innovadores y motivadores.

En la presente investigación se considerarán materiales didácticos como el conjunto de todos aquellos recursos que fortalecerán el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera significativa el idioma Inglés, porque son capaces de estimular los procesos cognitivos y activan las experiencias previas del estudiante, para acceder de manera espontánea y con mayor facilidad al desarrollo de habilidades lingüísticas y la comprensión de otras culturas por añadidura.

Según Roa (2000), “los materiales didácticos constituyen elementos concretos, físicos, que portan los mensajes educativos, a través de uno o más canales de comunicación, y que se utilizan para mejorar las estrategias de evaluación” (p. 89). Es por ello, que estos materiales tienen una función fundamental en los procesos de enseñanza y verificación de los aprendizajes alcanzados, tanto que guían la instrucción de los estudiantes para facilitar la apropiación de nuevos conocimientos y destrezas y el desarrollo de actitudes, entre otros.

Desde esta perspectiva, los recursos representan las herramientas auxiliares a través de los cuales se busca perfeccionar el proceso de enseñanza y evaluación del idioma Inglés. Dichos recursos están conformados por un gran número de instrumentos, materiales, entre otros elementos. En este sentido, un recurso didáctico es definido entonces como cualquier material diseñado para ser utilizado en el contexto educativo con el propósito de llevar a cabo la labor pedagógica del docente en el mejoramiento de su praxis educativa para favorecer al estudiante.

Otro aspecto a considerar para la sustentación de esta investigación, lo constituye lo determinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su Consejo Ejecutivo, 206, (2019), menciona la enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística, estableciendo la siguiente nota explicativa:

6. El aprendizaje de idiomas en la formación profesional es también una herramienta de desarrollo. Los Estados Miembros deberían poder proponer a los estudiantes de formación profesional una oferta lingüística diversificada, ya que el dominio de idiomas favorece la movilidad y la empleabilidad...
8. Al adoptar esta decisión no vinculante, se invita a los Estados Miembros a facilitar la instauración de una educación de calidad para el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras en sus sistemas escolares. (pp. 1-2).

De acuerdo a esta premisa de La UNESCO, la presente investigación y el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza efectiva del idioma Inglés, es pertinente porque se ajusta a su lineamiento sobre la necesidad de los idiomas en la educación actual. De igual manera, se ratifica la importancia de asumirse el aprendizaje de otras lenguas para el ciudadano de esta época, que lo mueve a prepararse para la multiculturalidad, garantizando su derecho a tener la oportunidad de interactuar con otras latitudes y de profesionalizarse en los idiomas más demandados en el contexto global.

Metodología

A continuación, se presenta la metodología de la actual investigación sobre el Enfoque Comunicativo en la Enseñanza del Inglés en Educación Media General, que se desarrollará en un Complejo Educativo de Mérida, Venezuela, la cual se fundamentará en el enfoque cualitativo de nivel descriptivo, apoyada en un estudio documental y de campo. De acuerdo con lo afirmado por Hernández, Fernández, y Baptista (2014), la investigación cualitativa se basa en comprender el sentido y la significación detrás de lo que hacen las personas y sus organizaciones. Su objetivo principal es interpretar activamente las acciones y experiencias tal como son percibidas por quienes las viven.

En este mismo orden, este estudio se enmarca en el nivel descriptivo, dado que se obtendrá información tanto individual como del grupo, sobre la problemática a estudiar, así como de sus características.

En cuanto a los informantes clave seleccionados, se contará con el apoyo de dos docentes que imparten la asignatura Inglés y cinco estudiantes de cada sección (A, B y C) de tercer año, para un total de quince es-

tudiantes. Este tipo de estudio plantea no considerar a los actores (estudiantes, y docentes) como simples sujetos observados en su entorno, sino como sujetos activos que brindarán información relevante y que se beneficiarán de la aplicación de acciones y estrategias que permitan intervenir en la situación problemática del contexto estudiado proponiendo una solución. Fidias Arias (2012), confirma lo antes descrito, cuando se refiere a que la investigación de campo “es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (p.31).

Es así entonces que, esta investigación se apoyará en un estudio de campo para abordar el problema, además, se prevé como aporte de las investigadoras establecer una propuesta didáctica para la implementación efectiva del enfoque comunicativo de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, de aplicación prospectiva en el Complejo Educativo seleccionado.

Ahora, se describe el contexto en estudio, el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez, el cual se encuentra ubicado en el Municipio Alberto Adriani, en la Parroquia Héctor Amable Mora, en El Vigía, Estado Mérida, Venezuela. Actualmente, esta institución cuenta con una matrícula de 520 estudiantes (de 1º a 5º año). Una de sus características particularidades es que en el año escolar 2023-2024 se procedió al cambio de Liceo Bolivariano a Complejo Educativo, puesto que coexisten el plan de estudio de Bachillerato en Ciencias, y los nuevos planes de estudio conducentes a Escuela Técnica, incluyendo la mención Gestión Integral de Riesgo.

En otro orden, la técnica que se utilizada en el estudio fue la encuesta y como instrumento de recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios con preguntas mixtas, de selección múltiple, de desarrollo y dicotómicas.

Respecto a la validez de los instrumentos de recolección de datos, se empleó el juicio de expertos, contando con el apoyo de tres Licenciados en educación mención Lenguas Modernas, para la validación de los instrumentos de recolección de datos se estableció una escala de valoración cualitativa.

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información obtenida durante el desarrollo del estudio de campo, los cuales permitieron derivar el alcance del enfoque comunicativo de enseñanza del Inglés en el contexto seleccionado para el estudio.

Por último, de acuerdo con la visión de la presente investigación, se verificó las perspectivas de los informantes clave, partiendo de sus consideraciones se fundamentó el diseño de una propuesta didáctica acorde a las características del complejo educativo antes descrito, para su aplicación futura como aporte de la investigadora para solventar la problemática detectada en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Resultados y Análisis

En esta sección se describen y analizan los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes del Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez. En primer lugar, se procede con el análisis de la información suministrada por los docentes de Inglés que participaron en la encuesta:

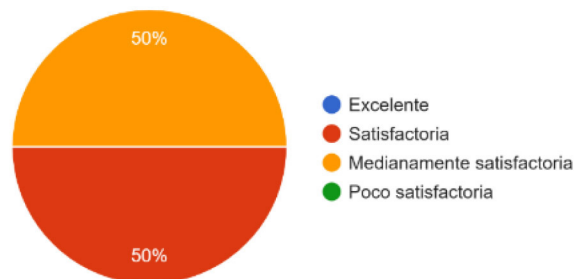


Fig. 1. Ítem 1 Seleccione la alternativa que describa cómo ha sido su experiencia en la enseñanza del Inglés.

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

De acuerdo a los resultados del ítem 1, un 50% de los docentes encuestados indicó que su experiencia en la enseñanza del Inglés ha sido satisfactoria, mientras que la otra mitad expresó que ha sido medianamente satisfactoria, lo cual es relevante para la actual investigación pues tienen una apreciación positiva de su práctica docente, y la misma podría ser mejorada con la implementación del Enfoque Comunicativo de enseñanza del Inglés, propuesto para optimizar su desempeño.

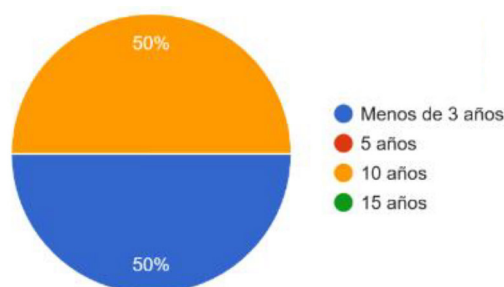


Fig. 2. Ítem 2 ¿Cuántos años de servicio tiene en la enseñanza del Inglés en Educación Media General?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Conforme a los resultados del ítem 2, el 50% de los docentes encuestados tiene menos de 3 años de servicio en la enseñanza del Inglés, mientras que el otro 50% tiene 10 años de experiencia. Esto es relevante para la investigación, debido a que los profesores con menos años de servicio podrían tener más disponibilidad a la incorporación del Enfoque Comunicativo a su práctica docente. Asimismo, aquellos con alrededor de 10 años de experiencia podrían ser beneficiados a través de la implementación de las estrategias comunicativas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés.

Fig. 3. Ítem 3 ¿Conoce el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de las lenguas? (Sí/No) De ser afirmativa su respuesta, describa sus principios brevemente

3. ¿Conoce el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de las lenguas? (Sí/No) De ser afirmativa su respuesta, describa sus principios brevemente. 2 respuestas

- Si. trabajando aspectos orales y escritos ejemplos asociados a la vida cotidiana
- No.

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Con base en los resultados del ítem 3, se aprecia que un docente respondió afirmativamente y describió brevemente su conocimiento del Enfoque Comunicativo, lo cual demuestra una comprensión parcial de los principios de éste, puesto que menciona el trabajo con habilidades tanto orales como escritas y la relevancia de conectar el aprendizaje con situaciones de la vida real. Por otro lado, un docente respondió negativamente, en consecuencia, revela la falta de conocimiento o comprensión limitada sobre Enfoque por parte de los docentes y resalta la pertinencia de la investigación por, esto sugiere la necesidad de considerar acciones formativas o de difusión sobre este enfoque pedagógico entre el cuerpo docente para su implementación efectiva.

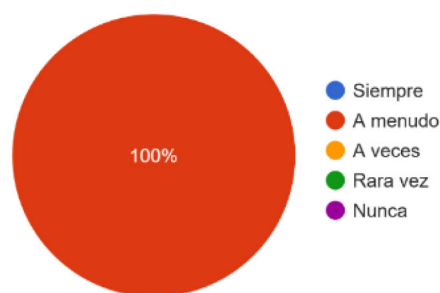


Fig. 4. Ítem 4 ¿Con qué frecuencia utiliza actividades en parejas o grupos como estrategia principal de enseñanza para fomentar la comunicación en inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Según los resultados del ítem 4 presentado, el 100% de los docentes encuestados indicó que “Nunca” utiliza actividades en parejas o grupos como estrategia principal de enseñanza para fomentar la comunicación en inglés. Este hallazgo es relevante para la presente investigación, pues revela que, a pesar de la importancia de la interacción social, los docentes no implementan estrategias grupales para el desarrollo de la competencia comunicativa, por consiguiente, se devela una brecha entre la metodología tradicional utilizada y los principios del Enfoque Comunicativo.



Fig. 5. Ítem 5 ¿De qué manera específica promueve la interacción oral en inglés entre los estudiantes durante sus clases?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Con base en los resultados obtenidos en el ítem 5, se muestra que el 50% de los docentes encuestados promueven la interacción oral en Inglés, a través de actividades de grupo y discusiones en parejas o grupales, en contraste, el otro 50% mencionó utilizar juegos de rol y dramatizaciones. Estas dos opciones de respuesta sugieren que los docentes encuestados reconocen y aplican estrategias que están alineadas con el desarrollo de la comunicación oral, sin embargo, desconocen que están empleando parcialmente actividades relacionadas al Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés. Por otra parte, el resultado del ítem 5, contradice la respuesta emitida en el ítem 4.

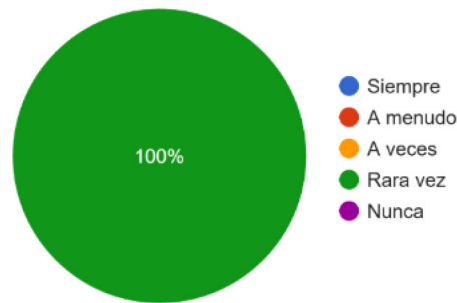


Fig. 6. Ítem 6 ¿Con qué frecuencia incorpora el uso de recursos multimedia auténticos (vídeos, audios en inglés real) en sus clases para exponer a los estudiantes a contextos comunicativos reales, fomentando la comprensión auditiva y la expresión oral?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Conforme al resultado del ítem 6, mostrado en el gráfico anterior, el 100% de los docentes encuestados indicó que lo hacen “rara vez” incorporan recursos multimedia auténticos en sus clases de Inglés, por lo tanto, es de relevancia para la investigación, pues es necesario exponer a los estudiantes a recursos comunicativos genuinos como videos y audios, para el desarrollo de la comprensión auditiva y familiarizarlos con la pronunciación, el ritmo, la entonación y el vocabulario propio del idioma Inglés, en correspondencia con los principios del Enfoque Comunicativo.

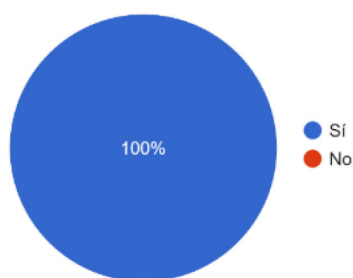


Fig. 7. Ítem 7 ¿Promueve usted la importancia de aprender inglés y otras lenguas en sus estudiantes?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

De acuerdo al resultado del ítem 7, la gráfica muestra que el 100% de los docentes encuestados respondió afirmativamente, lo cual evidencia la preocupación que tienen los docentes por promover en sus estudiantes la conciencia sobre la relevancia global del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Es un factor motivacional decisivo que puede impactar positivamente y crea un ambiente propicio para alcanzar la competencia comunicativa.



Fig. 8. Ítem 8 ¿Cuál de los siguientes factores limita el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en los estudiantes de Educación Media General en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

En concordancia con los resultados del ítem 8, sobre los factores que limitan el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, el 50% de los encuestados identificó “La falta de implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje interactivas”, mientras que el otro 50% señaló “La crisis económica que afecta la disponibilidad de recursos educativos”. En el primer factor limitante, se confirma la ocurrencia de prácticas pedagógicas obsoletas que podrían evitarse desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo. Respecto a la segunda limitación seleccionada, si bien es un factor externo, también impacta en la capacidad de los docentes para aplicar metodologías interactivas si carece de recursos económicos para adquirir materiales didácticos y equipos tecnológicos.

Se prosigue con el análisis de la información obtenida con la aplicación de la encuesta a los estudiantes del tercer año secciones A, B y C del Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez sobre el Enfoque Comunicativo para la enseñanza del Inglés en Educación Media General.

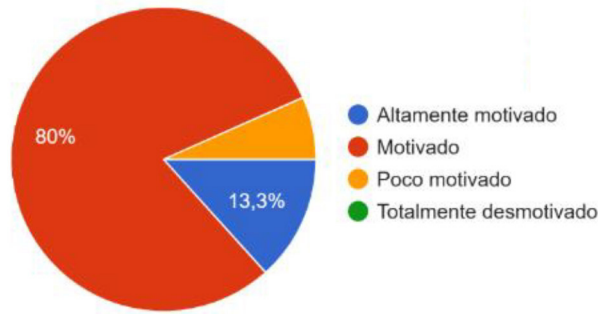


Fig. 9. Ítem 1 ¿Te sientes motivado para aprender inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Según los resultados mostrados en la Fig. 9 sobre el ítem 1, se revela un alto nivel de motivación entre los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés. Un 80% de los participantes se identifica como “Motivado”, un 13.3% adicional se declara “Altamente motivado”, mientras que un pequeño porcentaje, aproximadamente el 6.7%, manifiesta sentirse “Poco motivado”. Esto sugiere que la gran mayoría de los estudiantes posee una disposición positiva hacia el aprendizaje del inglés reflejado en su nivel de motivación y constituye un factor favorable para la implementación del Enfoque Comunicativo, debido a que se requiere la participación activa y la disposición para que se sientan libres de cometer errores y superarlos con la práctica como parte natural del proceso de aprendizaje en un entorno de enseñanza flexible

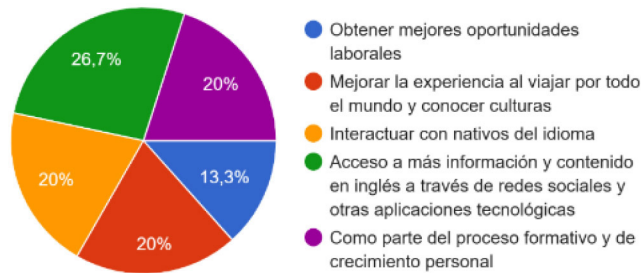


Fig. 10. Ítem 2 ¿Cuál de las siguientes alternativas consideras que deba ser la razón principal para aprender inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

En la Fig. 10, se presentan los resultados del ítem 2, se observa una distribución variada en las opciones de respuesta elegidas por los encuestados, el mayor porcentaje de participantes (26.7%), indicaron que la razón principal para aprender Inglés es el “Acceso a más información y contenido en inglés a través de redes sociales y otras aplicaciones tecnológicas”, esto subraya la relevancia actual del Inglés como herramienta fundamental para la interacción digital y el consumo de información en un entorno globalizado. Se prosigue con un 20% en cada una de las demás opciones propuestas, relacionadas con: la mejora de la experiencia al viajar por todo el mundo, la Interacción con nativos del idioma y el aprendizaje como parte del proceso formativo y de crecimiento personal.

Estas respuestas resaltan la importancia del inglés para la comunicación intercultural, la conexión personal y el desarrollo individual, aspectos clave que se alinean con los objetivos del Enfoque Comunicativo. Por último, la opción de obtener mejores oportunidades laborales obtuvo el menor porcentaje (13.3%). Aunque también es una motivación fuerte, en este contexto particular, parece tener menos peso que las otras razones.

Los hallazgos sugieren que las motivaciones predominantes de los estudiantes están fuertemente ligadas al uso real y práctico del inglés en situaciones cotidianas y tecnológicas, lo que refuerza la pertinencia de la incorporación del Enfoque Comunicativo que prepare a los estudiantes para utilizar el idioma de manera efectiva en contextos auténticos para hacer el aprendizaje más relevante y atractivo. Además, de hacerlos conscientes de las oportunidades laborales futuras que ofrece el dominio del Inglés.

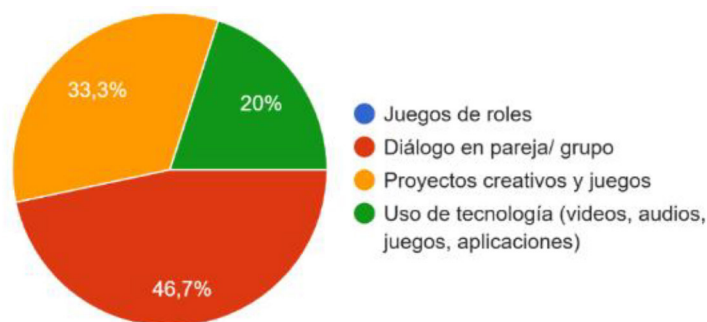


Fig. 11. Ítem 3 ¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar en clase para motivarte a aprender el inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

De acuerdo a los resultados mostrados en la Fig. 11, se identifican las preferencias de los estudiantes encuestados respecto a las dinámicas de aula que consideran más motivadoras. El 46.7% escogió “Diálogo en pareja/ grupo”, dentro de los principios del Enfoque Comunicativo, el trabajo en parejas y grupos promueve la interacción y comunicación, y es lo que se requiere en las aulas de clase para desarrollar sus destrezas lingüísticas en el Inglés.

En segundo lugar, con un 33.3%, se encuentra “Proyectos creativos y juegos”, lo cual indica que los estudiantes se sienten motivados por actividades que involucran creatividad, resolución de problemas y un componente lúdico, elementos que pueden ser integrados eficazmente dentro del Enfoque Comunicativo para hacer el aprendizaje más dinámico y participativo.

Y, por último, el 20% indicó, “tecnología (videos, audios, juegos, aplicaciones)”, reflejando la importancia de incorporar herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés, ya que son vistas por los estudiantes como recursos motivadores y pertinentes para su aprendizaje, en consecuencia, facilitan el acceso a materiales auténticos y oportunidades de práctica comunicativa. No obstante, la nula selección de “Juegos de roles” podría sugerir que, aunque es una estrategia comunicativa idónea, quizás no sea tan explícitamente reconocida por los estudiantes porque no han sido utilizadas por sus docentes de Inglés, sin embargo, es necesaria para alcanzar el potencial comunicacional del enfoque promovido en este estudio.

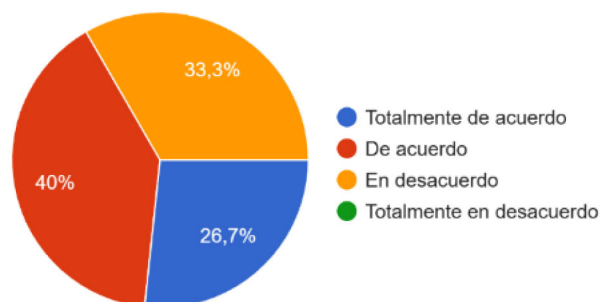


Fig. 12. Ítem 4 ¿Consideras que las clases de inglés se centran más en la teoría que en la práctica comunicativa?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Conforme a los resultados de la Fig. 12, ítem 4, que aborda la percepción de los estudiantes sobre el enfoque de las clases de Inglés, se observa una clara tendencia en las respuestas que es fundamental para esta investigación. El 66.7% de los encuestados percibe que las clases de Inglés se centran más en la teoría que en la práctica comunicativa, este porcentaje se compone de un 40% que está “De acuerdo” y un 26.7% que está “Totalmente de acuerdo”, hallazgos que revelan una deficiencia en las oportunidades disponibles en el aula para practicar activamente la comunicación en Inglés y válida la necesidad de explorar y proponer la implementación efectiva del Enfoque Comunicativo.

Por otro lado, un 33.3% de los estudiantes está “En desacuerdo”, lo que podría indicar que un subgrupo de estudiantes siente que sí se realiza suficiente práctica comunicativa en sus clases, o que su percepción de lo que constituye “práctica comunicativa” difiere, pues podría limitarse a atender pasivamente la instrucción del docente.

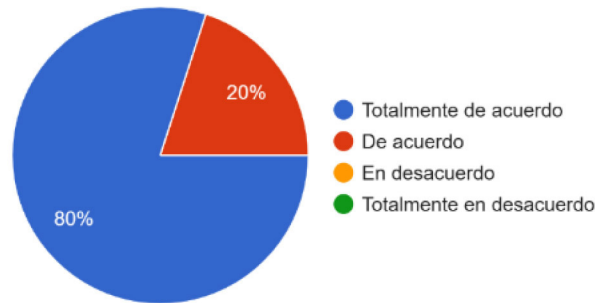


Fig. 13. Ítem 5 ¿Crees que se debería dedicar más tiempo de la clase para desarrollar la capacidad comunicativa oral del inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

De acuerdo a los resultados expresados en la Fig. 13 sobre el ítem 5, sobre la importancia de la duración de las clases de Inglés, se evidencia unanimidad entre los estudiantes. Un 80% está “Totalmente de acuerdo” con la afirmación y un 20% está “De acuerdo”. No se registra ningún porcentaje de estudiantes que esté en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Este hallazgo es de suma importancia, pues evidencia la alta prioridad que los estudiantes otorgan al desarrollo de la clase de Inglés, y a su vez a la necesidad de implementar o fortalecer la interacción verbal. Por lo antes verificado, se sugerirá el cumplimiento efectivo de las 4 horas de clase de Idiomas (Inglés) indicadas en la malla curricular de Educación Media General.

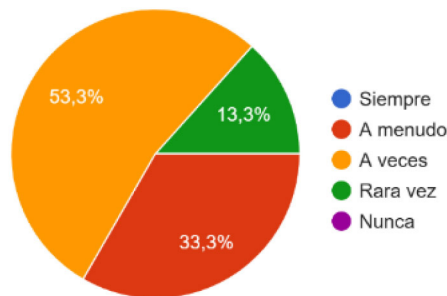


Fig. 14. Ítem 6 ¿Con qué frecuencia participas en actividades comunicativas en las clases de Inglés? (diálogos, debates, presentaciones, exposiciones).

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Según los resultados expuestos en la Fig. 14 sobre el ítem 6, en el cual se explora la frecuencia con la que los estudiantes participan en actividades comunicativas en las clases de Inglés, se muestra que la mayoría de los estudiantes participa en actividades comunicativas con una frecuencia moderada. Específicamente, el 53.3% de los encuestados indica participar “A veces”, el 33.3%, afirma participar “A menudo” y un 13.3% reporta participar “Rara vez” en este tipo de actividades.

Este análisis sugiere que, si bien las dinámicas comunicativas no están completamente ausentes en las clases de Inglés para la mayoría de los estudiantes encuestados, tampoco son una práctica constante y generalizada, por lo cual se sugiere que haya una mayor integración y priorización de las interacciones de producción oral en la enseñanza del inglés.

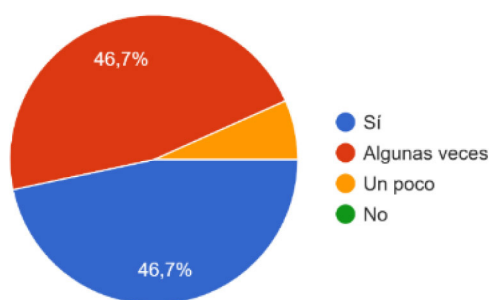


Fig. 15. Ítem 7 ¿Te sientes cómodo/a al hablar inglés en clase?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Con base en la gráfica presentada del ítem 7, en el cual se indagó sobre la comodidad de los estudiantes al hablar inglés en clase, se observa una distribución equitativa entre dos respuestas principales. Un 46.7% de los estudiantes afirma sentirse cómodo/a al hablar inglés en clase, lo cual es un indicador positivo y demuestra que casi la mitad de los encuestados se siente a gusto utilizando el idioma oralmente en el entorno del aula.

En igual proporción, 46.7% de los estudiantes responde sentirse cómodo/a solo “Algunas veces”, esto sugiere que no experimentan una incomodidad total, su nivel de confort al hablar inglés en clase no es realmente alcanzado. Por otro lado, un pequeño porcentaje, del 6.6%, se siente “Un poco” cómodo. Este análisis subraya la necesidad de crear y mantener un ambiente de aprendizaje que reduzca la ansiedad y fomente la confianza al hablar, aspectos fundamentales promovidos por el Enfoque Comunicativo.

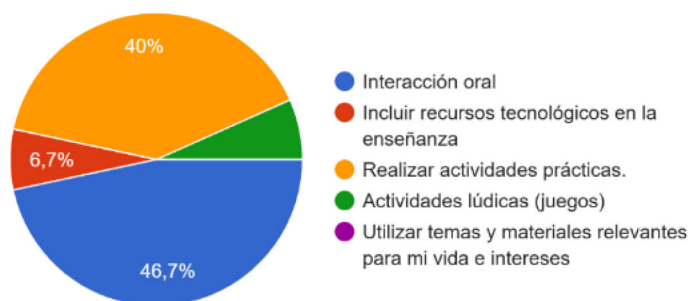


Fig. 16. Ítem 8 ¿Cuáles estrategias de enseñanza te gustaría que tu profesor/a utilizara para mejorar tu Competencia Comunicativa en el Inglés?

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Conforme a los resultados mostrados en la Fig. 16 sobre el ítem 8, el cual busca conocer las estrategias de enseñanza que les gustaría a los estudiantes que sus profesores utilizaran para mejorar su competencia comunicativa en inglés, se observa que un 46.7% de los estudiantes eligieron como la estrategia más atractiva, la Interacción oral.

Luego con un 40%, la opción de realizar actividades prácticas, lo cual indica que los estudiantes valoran las oportunidades de usar el inglés en contextos dinámicos y funcionales, en contraposición al enfoque meramente teórico empleado por las docentes. Por último, un 6,7% de los estudiantes estima que es necesario incluir recursos tecnológicos en la enseñanza del Inglés, y 6,6% elige las actividades lúdicas. Éstas últimas, también son consideradas deseables por algunos estudiantes, aunque en menor medida que la interacción directa y las actividades prácticas, quizá por la carencia de recursos tecnológicos en la institución objeto de estudio y por sus limitaciones no las perciben como posibles.

En síntesis, con base en los hallazgos derivados del estudio de campo, el Enfoque Comunicativo tiene un alcance limitado en el contexto en estudio, por consiguiente, los docentes requieren de formación sobre este enfoque de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Por otra parte, los estudiantes tienen un alto

nivel de motivación por el aprendizaje efectivo del Inglés, lo cual favorece el cambio de paradigma a través de una propuesta didáctica (*ver Anexo 1*) para el desarrollo de las destrezas lingüísticas a través del potencial comunicacional y los principios de este enfoque acorde al contexto en estudio.

Conclusiones

Con base en el objetivo general de investigación establecido en este estudio se propuso analizar el alcance del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en los estudiantes del tercer año del Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez, ubicado en El Vigía, estado Mérida, Venezuela.

En primer orden, se logró describir el enfoque de enseñanza predominante en la institución, el enfoque tradicional, restringido al uso del método gramática traducción, a través de la aplicación de encuestas a los docentes, también se identificó tanto sus experiencias y limitaciones en el conocimiento del Enfoque Comunicativo, en consecuencia, se sugerirán las estrategias didácticas que se deben emplear en el aula para el aprendizaje efectivo del inglés.

Con base en los resultados obtenidos, se destaca el alto nivel de motivación en la mayoría de los estudiantes del tercer año por aprender Inglés, y sus principales razones están vinculadas al acceso a información y contenido en plataformas digitales, la interacción social y el desarrollo personal. Posteriormente, se diseñó una propuesta didáctica orientada a fortalecer la aplicación del Enfoque Comunicativo en el contexto estudiado, como aporte de la investigadora, de aplicación prospectiva en el contexto en estudio. (*Ver Anexo 1*).

Por otra parte, se recomienda realizar una capacitación y actualización sobre los principios y la didáctica del Enfoque Comunicativo para los docentes de Inglés. Esto les permitirá implementar estrategias que respondan de manera efectiva a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Además, se sugiere la diversificación de estrategias comunicativas que promuevan la interacción oral real, y gestionar el acceso a recursos didácticos variados, incluyendo materiales tecnológicos y auténticos, que apoyen la aplicación de estrategias comunicativas e interactivas en el aula.

La puesta en práctica de estas recomendaciones, fundamentadas en los resultados de esta investigación, permitirá potenciar el alcance del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez, contribuyendo significativamente al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes y preparándolos para desenvolverse en un mundo globalizado donde el dominio del inglés es una herramienta indispensable. ©

Yulexi Andreina Morales Ortiz. Estudiante del noveno semestre de la licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas en la Universidad de Los Andes, Mérida. Con tres años y medio de experiencia como Docente de Inglés en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez, perteneciente al Sistema Educativo oficial y público de la ciudad de El Vigía Estado Mérida; y como facilitadora de cursos de Inglés en clases particulares presenciales.

Ana Salinas Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Licenciada en Idiomas Modernos, Licenciada en Educación, Especialista en Administración Educativa. Experiencia laboral adicional: 20 años de praxis docente de Inglés y Francés en Educación Media y dos años en Educación No formal.

Referencias bibliográficas

- Arias, Fideas. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela. 6ta edición. Editorial, Episteme. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Beltrán, M. (2017). *El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera*. Obtenido de Boletín virtual vol. 6 – 4. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Candlin, Christopher y Mercer, Neil. (2001). *English Language Teaching in its Social Context: a reader*. London: Routledge.
- Cassany, Daniel. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*. Lingüística y literatura.
- Cassany, Daniel., Luna, Marta., Sanz, Glória. (1994). Enseñar lengua. <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Chomsky, Noam. (1980). *On cognitive structures and their development: a reply to Piaget*. En M. Piattelli-Palmarini. (Ed.), *Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 35-54). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daniels, L. (2003). *Las estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés y su relación con el éxito alcanzado en el dominio de esta lengua*. Tesis de grado. No Publicada. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Delgado, José. (2023). *La enseñanza del inglés desde la perspectiva del docente de educación básica primaria en Colombia*. Rubio, Estado Táchira – Venezuela. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/705/632>
- Díaz, Frida. y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw. Hill
- Giménez, Javier. (s/f). *La enseñanza comunicativa de la lengua de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers Fruns*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns02.htm
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos., y Baptista, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Instituto Cervantes. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Edición, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Krashen, Stephen y Terrell, Tracy (1983). *El Enfoque natural*. Traducción. https://www2-vobsat.translate.google.com/ludescher/alternative%20methods/natural_approach.htm?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge#:~:text=El%20objetivo%20principal%20de%20los,dela%20aula%20con%20el%20mundo
- Ministerio de Educación. (2007). *Curriculum Nacional Bolivariano*. Caracas – Venezuela. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Nacional%20Bolivariano%20-2%20MPPE%202007.pdf
- Montero, Kristel., De la Cruz, Veronika., y Arias Julio. (2020). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. Revista Universitaria UJAT. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/3924/3133>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2020). *Incluir a los excluidos: promover la integración de la lengua materna para una educación multilingüe*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373454>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). (2019). *La enseñanza de idiomas extranjeros y la diversidad lingüística*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366997_spa

Richards, Jack. & Rodgers, Theodore. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. https://realin.upnvirtual.edu.mx/images/textos_modulos_I-II/Enfoques_enseanza_lenguas.pdf

Roa, Loayza (2000). *Materiales didácticos para la Evaluación del inglés*. En *Innovaciones Educativas*. Fedupel.

Rogers, Carl. (1986). "Toward a more human science of the person", *Methods Journal*, 1, 7-27.

Roncancio, Sandra. (2021). Buenas prácticas de enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera en Zipaquirá (Colombia) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302455>

Sánchez, Jairo. y Pérez, Osmary. (2020). *Communicative Approach in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language*. Revista ConCiencia EPG–Vol. 5– N° 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7837280>

Valderrama, Pablo. (2023). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque comunicativo para el desarrollo de la expresión oral del inglés en los estudiantes del quinto año de la U.E. Canea, Rubio-Edo. Táchira*. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/1593/1512>

Weinstein, Claire. y Mayer, Richard. (1986) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje*. Macmillan, Nueva York.

Anexo 1. La Propuesta Didáctica

Propuesta Didáctica

A continuación, se presentan las estrategias dirigidas a la implementación efectiva del Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Inglés en Educación Media General en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez de El Vigía estado Mérida, las mismas conforman un plan de acción que detalla de forma coherente las estrategias y actividades a ser ejecutadas.

Fig. 17. Propuesta Didáctica con base en el Enfoque Comunicativo para la enseñanza efectiva del Inglés.

Estrategia 1: Charla sobre el Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera para los docentes de Idiomas del Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez.				
Propósito: Fomentar una comprensión integral del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del Inglés entre los docentes, proporcionando herramientas prácticas y metodológicas que fomenten la interacción efectiva en el aula.				
Responsable	Actividades	Recursos	Criterios de efectividad de la Estrategia 1 Leyenda (Siempre, Algunas veces, Rara vez, Nunca)	Lapso de ejecución
La Investigadora (colaboradora)	Encuesta (Cuestionarios) Pre y Post-charla Discusión y análisis de casos Evaluación y observación de clases.	Video Beam, computador, diapositivas videos y material fotocopiado.	Participación e interacción eficaz de los docentes. Mejoramiento en la comprensión del Enfoque Comunicativo. Aplicación efectiva de los principios del Enfoque Comunicativo en las clases. Aumento en la interacción oral efectiva en las clases de Inglés. Planeación con base en las 4 destrezas lingüísticas.	Determinado por la institución objeto de estudio
Estrategia 2: Lectura de materiales auténticos para el desarrollo de habilidades en la comprensión de textos y apropiación del vocabulario del Inglés				
Propósito: Mejorar la capacidad y fluidez de la lectura en inglés a través de la exposición, análisis y comprensión de materiales auténticos y relevantes para los intereses de los estudiantes.				

Responsable	Actividades	Recursos	Criterios de efectividad de la Estrategia 2 Leyenda (Siempre, Algunas veces, Rara vez, Nunca)	Lapso de ejecución
Docentes de Inglés y estudiantes	Lectura y análisis de artículos de periódicos, revistas, cuentos, poemas cortos sobre la cultura o algún tema de interés de los estudiantes. Diversificación de los temas de interés en textos auténticos explorados por los estudiantes.	Teléfono, Material fotocopiado, Libros, revistas.	Identificación de la idea principal del texto Asociación del texto con aspectos interesantes. Utilización de palabras nuevas en contexto. Incremento en participación y formulación de preguntas sobre el texto entre pares.	Determinado por la institución objeto de estudio

Estrategia 3. Estrategia 2. Escritura de textos que simulen situaciones reales sobre temas de interés de los estudiantes.

Propósito:

Responsable	Actividades	Recursos	Criterios de efectividad de la Estrategia 3 Leyenda (Siempre, Algunas veces, Rara vez, Nunca)	Lapso de ejecución
Docentes de Inglés y estudiantes	Redacción de un correo electrónico para un amigo extranjero sobre aspecto cultural de Venezuela. Peer editing activity, Reseña de una película (Ratatouille, Coco, cars, entre otras) https://www.magistvpc.info/#android (Ver películas) Descargar https://www.cinecalidad.ec/	Teléfono, cuaderno, lápiz	Efectividad y cumplimiento de la simulación de situación real para el propósito comunicativo. Participación activa del estudiante en el proceso de escritura. Adecuación y uso del vocabulario, estilo y escritura acorde a cada situación. Revisión efectiva de textos sobre situaciones de la película entre pares.	Determinado por la institución objeto de estudio

Estrategia 4: Inmersión en escenarios auditivos auténticos de complejidad progresiva.

Propósito: Desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes de inglés utilizando recursos audiovisuales auténticos y significativos (podcast, videos, películas).

Responsable	Actividades	Recursos	Criterios de efectividad de la Estrategia 4 Leyenda (Siempre, Algunas veces, Rara vez, Nunca)	Lapso de ejecución
Docentes de Inglés y estudiantes	Rellenar formularios de información (ticket, recetas de comida) a través de audios de hablantes nativos Completar letras de canciones escuchando música https://sounter.com/es	Materiales tecnológicos (teléfono, computadora, corneta) Lápiz, cuaderno	Nivel de comprensión del estudiante para entender el mensaje principal y los detalles relevantes de los audios. Interpretación del contexto de los audios. Participación activa y motivación del estudiante durante el proceso de escucha. Aplicación práctica de la información percibida de los audios en tareas.	Determinado por la institución objeto de estudio

Estrategia 5. Creación de un entorno de aprendizaje dinámico implementando actividades que requieran la interacción oral entre los estudiantes

Propósito: Fortalecer la producción oral en los estudiantes aplicando los principios del Enfoque Comunicativo en actividades dentro del aula

Responsable	Actividades	Recursos	Criterios de efectividad de la Estrategia 4	Responsable
Docentes de Inglés y estudiantes	Juego de roles con tarjetas que contengan situaciones comunicativas reales. Debates (en equipos) Charadas Tareas de vacío de Información https://genially.com/es/plantillas/ https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fatchicken007.headsupcharades2&p-campaignid=web_share	Docentes de Inglés y estudiantes	Frecuencia y calidad de la interacción oral. Incremento en el nivel de confianza de los estudiantes al expresarse oralmente. Evidencia de habilidades de comunicación oral efectivas. Aumento en la fluidez y coherencia en la interacción oral en los estudiantes.	Determinado por la institución objeto de estudio

Fuente: las investigadoras Yulexi Morales y Ana Salinas (2025).

Anexo 2: Cuestionario de encuesta aplicada a los docentes

Cuestionario 1 (Dirigido a docentes de inglés)

Instrucciones: Estimado profesor, esta encuesta es parte de una investigación sobre el alcance del Enfoque Comunicativo en la Enseñanza del Inglés en Educación Media General. Agradezco por favor responda las siguientes preguntas. La información suministrada es de carácter académico y confidencial, sus respuestas contribuirán a mejorar la enseñanza del inglés. En las preguntas de selección múltiple y dicotómicas indique su respuesta con una X.

- Seleccione la alternativa que describa cómo ha sido su experiencia en la enseñanza del inglés:
 - Excelente
 - Satisfactoria
 - Medianamente satisfactoria
 - Poco satisfactoria
 - Otra. _____
- ¿Cuántos años de servicio tiene en la enseñanza del Inglés en Educación Media General?
 - Menos de 3 años
 - 5 años
 - 10 años
 - 15 años
 - Otra, especificar. _____
- ¿Conoce el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de las lenguas? (Sí/No) De ser afirmativa su respuesta, describa sus principios brevemente.

- ¿Con qué frecuencia utiliza actividades en parejas o grupos como estrategia principal de enseñanza para fomentar la comunicación en inglés?
 - Siempre
 - A menudo
 - A veces
 - Rara vez
 - Nunca
- ¿De qué manera específica promueve la interacción oral en inglés entre los estudiantes durante sus clases?
 - A través de actividades de grupo y discusiones en parejas o grupales
 - Mediante el uso de juegos de rol y dramatizaciones
 - A través de dinámicas de debate y presentaciones
 - Por medio de entrevistas y diálogos
 - Todas las anteriores

6. ¿Con qué frecuencia incorpora el uso de recursos multimedia auténticos (vídeos, audios en inglés real) en sus clases para exponer a los estudiantes a contextos comunicativos reales, fomentando la comprensión auditiva y la expresión oral?
 - a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Rara vez
 - d) Nunca
7. ¿Promueve usted la importancia de aprender inglés y otras lenguas en sus estudiantes?

Sí _____ No _____
8. ¿Cuál de los siguientes factores limita el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en los estudiantes de Educación Media General en el Complejo Educativo Rafael Ángel Rondón Márquez?
 - a) La falta de implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje interactivas durante las clases de inglés.
 - b) Uso del método gramática-traducción.
 - c) Falta de motivación e interés de los estudiantes por aprender el inglés por considerado irrelevante para sus vidas
 - d) Exposición limitada al idioma fuera del aula
 - e) La crisis económica que afecta la disponibilidad de recursos educativos, la motivación de los estudiantes y docentes.
 - f) Otra, especificar: _____

Anexo 3: Cuestionario de encuesta aplicada a los estudiantes

Cuestionario 2 (Dirigido a estudiantes)

Instrucciones: Apreciado estudiante, esta encuesta es parte de una investigación sobre el Enfoque Comunicativo en la Enseñanza del Inglés en Educación Media General. Agradezco por favor responda las siguientes preguntas. La información suministrada es de carácter académico y confidencial, sus respuestas contribuirán a mejorar la enseñanza del inglés. En las preguntas de selección múltiple y dicotómicas indique su respuesta con una X.

1. ¿Te sientes motivado para aprender inglés?
 - a) Altamente motivado
 - b) Motivado
 - c) Poco motivado
 - d) Totalmente desmotivado
 2. ¿Cuál de las siguientes alternativas consideras que deba ser la razón principal para aprender inglés?
 - a) Obtener mejores oportunidades laborales.
 - b) Mejorar la experiencia al viajar por todo el mundo y conocer culturas.
 - c) Interactuar con nativos del idioma.
 - d) Acceso a más información y contenido en inglés a través de redes sociales y otras aplicaciones tecnológicas.
 - e) Como parte del proceso formativo y de crecimiento personal.
 3. ¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar en clase para motivarte a aprender el inglés?
 - a) Juegos de roles
 - b) Diálogo en pareja/ grupo
 - c) Proyectos creativos y juegos
 - d) Uso de tecnología (vídeos, audios, juegos, aplicaciones)
 - e) Otras (especificar): _____
 4. ¿Consideras que las clases de inglés se centran más en la teoría que en la práctica comunicativa?
 - a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) En desacuerdo
 - d) Totalmente en desacuerdo
- ¿Crees que se debería dedicar más tiempo de la clase para desarrollar la capacidad comunicativa oral del inglés?
- a) Totalmente de acuerdo
 - b) De acuerdo
 - c) En desacuerdo
 - d) Totalmente en desacuerdo

6. ¿Con qué frecuencia participas en actividades comunicativas en las clases de Inglés? (diálogos, debates, presentaciones, exposiciones)
- a) Siempre
 - b) A menudo
 - c) A veces
 - d) Rara vez
 - e) Nunca
7. ¿Te sientes cómodo/a al hablar inglés en clase?
- a) Si
 - b) Algunas veces
 - c) Un poco
 - d) No
8. ¿Cuáles estrategias de enseñanza te gustaría que tu profesor/a utilizara para mejorar tu Competencia Comunicativa en el Inglés?
- a) Interacción oral.
 - b) Incluir recursos tecnológicos en la enseñanza.
 - c) Realizar actividades prácticas.
 - d) Actividades lúdicas (juegos)
 - e) Utilizar temas y materiales relevantes para mi vida e intereses
 - f) Otras (especificar):.. _____

Anexo 4 Cronograma de Trabajo

Actividad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Revisión y organización bibliográfica					
Organización de la información recolectada para el estudio					
Desarrollo y ejecución de la metodología					
Clasificación e interpretación de los resultados					
Construcción de conclusión y recomendaciones					
Redacción de la propuesta final de investigación					
Presentación de la investigación ante las instancias pertinentes					

La investigación en Pedagogía Ambiental. Una reflexión fundamentada en los enfoques epistemológicos

Research in Environmental Pedagogy. A reflection based on epistemological approaches



Ligia García-Lobo¹

nathaliegarcia21@hotmail.com

lgarcalobo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2743-1391>

Teléfono: + 58 424 7430685

Royman Guao-Samper²

roymangu@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8800-1379>

Teléfono: + 58 414 9790282

Tanger Rivas-Carrero³

ctanger.rivasc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8366-1159>

Teléfono: + 58 414-371.55.67

Universidad de Los Andes

^{1,3}Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Centro de Investigaciones

Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” (CIAAL)

Mérida, estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Departamento de Contabilidad

²Gobernación del Departamento del Cesar

Valledupar-República de Colombia).

Recepción/Received: 24/07/2025

Arbitraje/Sent to peers: 24/07/2025

Aprobación/Approved: 08/08/2025

Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

La teoría de la investigación propuesta por Padrón (2018a, 2018b, 2020) fundamenta la construcción de conocimiento científico en los enfoques epistemológicos Vivencialista-Experiencialista, Empirista-Inductivista y Racionalista-Deductivista. En este artículo se reflexiona sobre los principales enfoques utilizados en el área de la pedagogía ambiental para promover la construcción de conocimiento en el área del desarrollo sostenible. Metodológicamente, el estudio se apoyó en los postulados del enfoque Vivencialista-Experiencialista, empleando el método hermenéutico para analizar las principales tendencias epistemológicas adoptadas por esta disciplina en el fomento del conocimiento que sustenta la formación de una conciencia ciudadana comprometida con la sostenibilidad. A través del análisis y reflexión de la literatura especializada, se encontró que la investigación en esta disciplina se ha fundamentado en los enfoques de la Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible; ambos de carácter positivista. Por ello, es necesario un replanteamiento epistemológico que promueva la adopción del enfoque Vivencialista-Experiencialista, para integrar el experiencialismo y el interpretativismo en la comprensión de la complejidad de las relaciones entre sociedad, naturaleza y educación.

Palabras clave: ambiente; desarrollo sostenible; epistemología; pedagogía.

Abstract

The research theory proposed by Padrón (2018a, 2018b, 2020) grounds the construction of scientific knowledge in three epistemological approaches: Experientialism-Lived Experience, Empiricism-Inductivism, and Rationalism-Deductivism. This article reflects on the main approaches used in the field of environmental pedagogy to promote the construction of knowledge related to sustainable development. Methodologically, the study was based on the principles of the Experientialism-Lived Experience approach, using the hermeneutic method to analyze the main epistemological trends adopted by this discipline in fostering knowledge that underpins the development of a civic consciousness committed to sustainability. Through the analysis and reflection on specialized literature, it was found that research in this field has been primarily based on Environmental Education and Education for Sustainable Development, both of which are rooted in a positivist paradigm. Therefore, an epistemological rethinking is needed to encourage the adoption of the Experientialism-Lived Experience approach, in order to integrate experiential and interpretative perspectives in understanding the complexity of the relationships between **society, nature, and education.**

Key words: environment, epistemology, pedagogy, research, sustainable development.

Author's translation.

Introducción

En los distintos campos del saber, la investigación es un proceso sistemático, metódico y organizacional, cuyo fin último es la construcción de conocimiento científico, caracterizado básicamente, entre otros, por los siguientes rasgos: i) una *base implícita* fundamentada en teorías amplias y profundas, desarrolladas por otros investigadores (“pares”) como resultado de programas, agendas y líneas de investigación vinculados con el objeto de estudio; ii) *altos niveles de sistematización*, explicado por ser resultante de un proceso metódico que vincula de manera lógica y sistemática los componentes teórico y empírico de la investigación; y, iii) *altos niveles de socialización*, por cuanto las formulaciones teóricas así derivadas pasan por el tamiz de la comunidad científica (crítica, legitimación y validación).

En este contexto, la investigación científica se ha fundamentado en diversos enfoques epistemológicos, entendidos como el conjunto de reglas, mecanismos, lineamientos y postulados adoptados por el investigador para orientar el proceso investigativo; es decir, “entrar en materia, (...) apropiarse de ciertos conocimientos, advertir qué se ignora, escoger qué se quiere averiguar, planear la manera de hacerlo” (Bunge, 1980, p. 40); aspecto que para algunos autores como Padrón y Camacho (2000), significa trascender “de los hechos, desechar subjetividades, seleccionar las teorías más adecuadas a la investigación y aplicar reglas de inferencia lógicas” (p. 320); al tiempo que para otros como Martínez (2004), implica adentrarse en “la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

Así, los enfoques epistemológicos se diferencian a grandes rasgos por los mecanismos empleados para la generación y transferencia del conocimiento. Cada investigador selecciona el enfoque epistemológico en función de su estilo de pensamiento (Padron 2018a, 2018b, 2020); es decir, de sus habilidades y competencias para la investigación, pues cada enfoque comprende un conjunto de postulados, mecanismos, métodos y herramientas que en conjunto fundamentan una postura para la observación, razonamiento y comprensión del objeto o fenómeno analizado, determinando tanto los problemas de interés científico como las posibles soluciones. En esta orientación, los enfoques epistemológicos se clasifican de acuerdo con la teoría de la investigación propuesta por Padrón (2018a, 2018b, 2020) en: Vivencialista-Experiencialista, Empirista-Inductivista y, Racionalista-Deductivista.

Este estudio se planteó como objetivo analizar los principales enfoques epistemológicos empleados en la pedagogía ambiental para promover la construcción de conocimiento relacionado con el desarrollo sostenible. Metodológicamente, se adoptó un enfoque Vivencialista-Experiencialista, que enfatizó en la revisión documental a partir de la técnica de análisis de contenido, empleándose el método hermenéutico, cuyos postulados aportaron las bases para la interpretación profunda del discurso teórico que ha sustentado la generación de conocimiento en este campo del saber.

Además de la presente introducción, el artículo lo conforman seis secciones lógicamente estructuradas. La segunda, describe el andamiaje metodológico empleado para el desarrollo del estudio; la tercera menciona los principales aportes de la pedagogía ambiental en la formación de individuos con una conciencia ciudadana que contribuye con el desarrollo sostenible; la cuarta, analiza los enfoques epistemológicos desde la teoría de la investigación propuesta por Padrón (2018a, 2018b, 2020); la quinta, promueve el análisis sobre las tendencias epistemológicas de la investigación en pedagogía ambiental, destacando los principales rasgos que emergen como elementos diferenciadores de los enfoques aplicados para la construcción de conocimiento; finalmente, la sexta a manera de conclusiones destaca la importancia del enfoque Vivencialista-Experiencialista y, en especial de los métodos cualitativos para el abordaje sistémico, interdisciplinario y profundo de los problemas ambientales desde el campo educativo.

Andamiaje metodológico

Para el análisis de los fenómenos sociales desde otra postura distinta al empirismo y al racionalismo, Padrón (2018a, 2018b, 2020) propuso el enfoque Vivencialista-Experiencialista, el cual incorpora el subjetivismo como un elemento primordial en la construcción de conocimiento; proceso que se sustenta en “factores que residen en el sujeto cognoscente” (Hessen, 2006, p. 20), los cuales permiten comprender en profundidad la relación sujeto-objeto implícita en el proceso investigativo; este enfoque, agrupa las vertientes asociadas tanto con las experiencias vividas, como con el interpretativismo. Ambas reafirman la importancia de las metodologías cualitativas para la comprensión amplia, profunda e interdisciplinaria de la problemática que caracteriza los fenómenos sociales. No obstante, como lo afirman Kwan y Alegre (2023) el interpretativismo se sustenta en la premisa que “el análisis de los datos cualitativos debe ir más allá de la simple descripción de las experiencias de los participantes” (p. 52); rasgo que resulta fundamental para comprender en profundidad “las experiencias vividas por los participantes, en lugar de limitarse a describir y categorizar lo que dicen y hacen” (p. 48).

Este artículo se fundamentó metodológicamente en la hermenéutica; enfoque que basado en la dialéctica favorece la construcción del discurso a partir de la comprensión y confrontación de los fenómenos que conforman la realidad analizada (Miranda y Ortiz, 2020); aspectos que aportan las bases para la interpretación profunda del mismo, a fin de aproximarse a la verdad (Pineda, 2023), mediante “la acción social cifrada en la denominación genérica de textos” (Rojas, 2011, p. 188).

En tal sentido, se adoptó un tipo de investigación descriptivo analítico, enfocado en la caracterización cualitativa de los enfoques epistemológicos empleados en la investigación en pedagogía ambiental para la construcción de conocimiento en desarrollo sostenible. Para ello, se utilizó la técnica de análisis de contenido, definida por Sabino (2007) como “un método que implica la revisión y el examen minucioso de documentos escritos, visuales o audiovisuales con el fin de extraer información significativa que pueda ser utilizada en el análisis y comprensión del fenómeno de estudio” (p. 143). En este caso, el análisis de contenido se centró en la revisión y discusión de literatura en materia de enfoques epistemológicos, con especial énfasis en las tendencias epistemológicas que han caracterizado la investigación en pedagogía ambiental orientada hacia la formación de ciudadanos con conciencia ambiental para la promoción del desarrollo sostenible.

La pedagogía ambiental en el contexto del desarrollo sostenible

En la evolución de la ciencia, el desarrollo sostenible emergió como un campo del saber interdisciplinario, que además de enfocarse en la sostenibilidad y sustentabilidad ambiental, promueve el mejoramiento del bienestar de las sociedades en sentido amplio. Sus bases han sido ampliamente debatidas en los ámbitos político y académico. Así, durante el Siglo XX diversas disciplinas como la economía, la sociología, la ecología, la educación, entre otras, analizaron el término desarrollo, aportando los postulados teóricos, metodológicos y empíricos que enriquecieron el concepto de desarrollo sostenible.

En tal sentido, se promovió un replanteamiento de la definición del desarrollo que enfatizó en el crecimiento económico; aspecto que se fortaleció con el documento *Nuestro Futuro Común* conocido ampliamente en los términos del Informe Brundtland, cuyos postulados revelaron la necesidad de sustentar una nueva fase de “crecimiento económico” con capacidad de articular la sostenibilidad social y medioambiental, destacando el papel de la sociedad para garantizar un “desarrollo (...) sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Naciones Unidas, 1987, p. 23).

La Declaración *Nuestro Futuro Común* (Naciones Unidas, 1987), aportó las bases para la construcción de la concepción inicial de desarrollo sostenible como un proceso encausado a garantizar la satisfacción de las necesidades de la sociedades actuales y futuras. La definición se enriqueció con la evolución de la ciencia ambiental y otras ciencias sociales, así como, con los debates de la comunidad académica, el sector empresarial y las organizaciones ambientalistas que incorporaron la sostenibilidad como un referente clave para la comprensión de los problemas ambientales.

Otro avance sobre el tema, se derivó de la Declaración de Río (Naciones Unidas, 1992a), cuyos fundamentos se enfocaron en la promoción de la cooperación internacional para incorporar la “protección del ambiente” como elemento estratégico en los programas de desarrollo, reafirmando así la importancia de adoptar nuevos modelos de producción y consumo más sostenibles. Tal posición, se complementó con el *Convenio sobre Diversidad Biológica* (Naciones Unidas, 1992b), cuyos fundamentos destacaron la importancia de conservar la biodiversidad y los ecosistemas naturales para garantizar un desarrollo sostenible, enfatizando en la responsabilidad de los Estados para “la conservación de su diversidad biológica y (...) la utilización sostenible de sus recursos biológicos” (p. 9).

En este contexto, las Naciones Unidas (2005) para apoyar la incorporación de la sostenibilidad en los programas de desarrollo declaró el período 2005-2014 como el *Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible*; decisión que representó un avance para que los gobiernos aplicaran las directrices del “Decenio en sus respectivos sistemas y estrategias educacionales y, cuando proceda, en sus planes nacionales de desarrollo” (p. 3). La declaración mencionada, enfatizó en la necesidad de avanzar hacia una educación formal e informal fundamentada en la formación de los valores y los principios clave para la conformación de sociedades más justas y equitativas comprometidas con la preservación de los recursos.

En esta orientación, se creó un nuevo campo de investigación para la pedagogía ambiental, pues como lo expresa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), la formación de un ser humano integral, implica en el campo real de los sistemas educativos un replanteamiento de la práctica e incorporar novedosos enfoques educativos, orientados a desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias que permitan realizar “aplicaciones útiles para la vida cotidiana, con lo que se incita a los educandos a abordar la realidad desde el punto de vista de la sostenibilidad y, en consecuencia, del desarrollo sostenible” (p. 6).

Seguidamente, la Declaración de Bonn (UNESCO, 2009) enriqueció las bases de la pedagogía ambiental al plantear que una educación de calidad es aquella que integra a toda la sociedad, toda vez que, promueve el fortalecimiento de los valores y principios que garantizan el bienestar social. De este modo, la pedagogía ambiental es fundamental para promover una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), dado que favorece la comprensión profunda de la problemática ambiental. Sus postulados, permiten explorar, comprender, explicar e interpretar desde la educación los problemas tratados por los ODS como la pobreza, la contaminación de las aguas y de los ecosistemas, los desastres naturales, la inseguridad alimentaria, la inequidad social, la explotación irracional de los recursos, los modelos de producción y consumo insostenibles, entre otros.

En consecuencia, a través de la pedagogía ambiental se sustenta el replanteamiento de los sistemas educativos a fin de fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje reflexivo, crítico y significativo para la vida, con capacidad de promover “la igualdad entre hombres y mujeres, la cohesión social y la reducción de la pobreza, y asigna un lugar prioritario al cuidado, la integridad y la honradez, como se enuncia en la Carta de la Tierra” (UNESCO, 2009, p. 2).

Más recientemente, en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) denominada *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, se diseñó un plan de acción para promover un desarrollo fundamentado en diecisiete objetivos, ampliamente conocidos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales integran las dimensiones económica, social y ambiental del proceso. Estos últimos, han implicado un replanteamiento de las investigaciones sobre el tema, incorporándose posturas teóricas y metodológicas inter y transdisciplinarias orientadas a reflexionar sobre el desarrollo sostenible como un proceso complejo enfocado en reducir la pobreza, el hambre, la inequidad y promover la conformación de sociedades más inclusivas con capacidad de garantizar la protección de los derechos humanos, la igualdad de género, la participación social y, la preservación del planeta.

Tal planteamiento, se complementó con la postura de la UNESCO (2015), al plantear que la solución de los problemas asociados a la sostenibilidad del desarrollo trasciende el ámbito educativo; no obstante, a partir de la educación se forman ciudadanos integrales con una conciencia ciudadana sobre la necesidad de implemen-

tar un nuevo enfoque del proceso donde “el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social” (p. 10). Seguidamente, la UNESCO (2017) enfatizó en la necesidad de transformar “la forma en que pensamos el papel de la educación en el desarrollo global, ya que tiene un impacto catalizador en el bienestar de las personas y en el futuro de nuestro planeta” (p. 7). Este argumento, demuestra la importancia de replantear la práctica y las estrategias educativas, para alienarlas con los fundamentos de la sostenibilidad, a fines de “fomentar los valores y habilidades adecuados que conduzcan a un crecimiento sostenible e inclusivo, y a una convivencia pacífica” (p. 7).

En este contexto, la pedagogía ambiental se configura como una herramienta clave en la promoción del desarrollo sostenible, dado que aporta las bases para repensar desde una postura fundamentada en la epistemología ambiental, la racionalidad económica implícita en los modelos de producción y consumo característicos del sistema capitalista, así como la cientificidad de las distintas disciplinas; aspectos fundamentales para comprender en profundidad la complejidad ambiental que caracteriza el proceso (Programa de las Naciones Unidas, 2023).

En consecuencia, como lo expresan Eschenhagen y Sandoval (2023) en el marco de la sostenibilidad del desarrollo el propósito de la pedagogía ambiental, no consiste en aportar respuesta a problemas instrumentales asociados con el ambiente como la contaminación ambiental, la reducción de la diversidad o la degradación de los suelos; es decir, sus postulados no se enfocan en proponer “soluciones técnicas a problemas complejos”, sino más bien, desde una postura crítica y reflexiva sobre el modelo de pensamiento occidental, cuestionar el saber hegemónico que ha caracterizado el desarrollo, invitando al reconocimiento de otras formas de conocimiento “con los cuales han construido otras formas de ser en el mundo, otras alternativas preexistentes, desde las cuales es viable pensar otras alternativas posibles a la modernidad mediante un diálogo crítico de saberes y el diálogo con la naturaleza” (p. 84).

Principales rasgos de los enfoques epistemológicos desde la Teoría de la Investigación Propuesta por Padrón

Algunos autores contemporáneos como Padrón (2018a) caracterizan el conocimiento científico –en esencia– por sus altos niveles de socialización, sistematización y fundamentación teórica. Esta argumentación es precisamente en la que se basa el autor para precisar las tres condiciones concomitantes que debe reunir el conocimiento para ser considerado como científico, pues “algo es ciencia si cumple simultáneamente con esas tres propiedades” (p. 6).

El citado autor, propuso una teoría de la investigación que explica la estructura común de los elementos que componen los procesos investigativos, enfatizando en las principales variaciones derivadas de esa estructura común (Padrón, 2018b). Tal teoría tiene un carácter explicativo y, por fundamentarse en un enfoque Racionalista-Deductivista se diseñó como un modelo universal y abstracto orientado a explicar “los procesos fácticos de resolución de problemas científicos” (Padrón, 2020, p. 38). Por ello, se enfocó en el análisis del recorrido seguido por un proceso investigativo desde la fase inicial relacionada con la selección del tema, formulación del problema y objetivos, hasta la fase final que concluye con la solución de la problemática planteada.

Basándose en los postulados de la epistemología cognitiva, la teoría de la investigación propuesta por Padrón (2018a, 2018b, 2020) se estructuró a partir de dos componentes:

- a. Sincrónico: comprende el sistema de “operaciones materiales y lógico-conceptuales” (internos), condicionado por factores de carácter externo como son las características del “contexto socio-psicológico” y el “espacio-temporal”. Este componente, se conforma a partir de los siguientes subcomponentes: i) sociocontextual, que incluye los factores sociales (sociedad), organizacionales (valores y filosofía de las instituciones universitarias) y personales (individuales) condicionantes de los procesos investigativos; y, ii) estructural, que abarca los aspectos empíricos (hechos), teórico (teorías de entrada y de salida), metodológico (método) y discursivo (socialización de los hallazgos) que fundamentan la investigación.

- b. Diacrónico: la epistemología evolucionista se fundamenta en la idea que los problemas abordados en el campo de la ciencia no están aislados; estos se analizan progresivamente a través del desarrollo evolutivo de las líneas y los programas de investigación. Por ello, los procesos investigativos se fortalecen en la medida, que los investigadores se adscriben a “familias” de investigadores tanto para el abordaje de una “red” de problemas, como en función de un estilo de pensamiento.

En tal sentido, Padrón (2020) incorporó la definición de estilo de pensamiento para abordar el “sistema de convicciones” o “filtro preteórico” del investigador que “privilegia un cierto modo de obtener, procesar y validar información y, además, una cierta rutina de formulación y resolución de problemas” (p. 70). Este sistema en el campo de la ciencia, se conoce bajo el término de enfoque epistemológico, el cual siguiendo la caracterización de Padrón (2018a, 2018b, 2020) abarca las siguientes tendencias:

- A. Vivencialista-Experiencialista: aborda la construcción de conocimiento científico a partir de la subjetividad inserta en la relación sujeto-objeto. Comprende las siguientes tendencias: i) el experiencialismo-vivencialismo, orientada hacia la comprensión de las experiencias-vividas por los sujetos de estudio a través de estudios basados en el método etnográfico, la etnometodología, la investigación acción, entre otros; y, ii) el interpretativismo enfocado en la interpretación del discurso oral o escrito a través del método hermenéutico, la teoría crítica entre otros. En ambos casos el “producto del conocimiento” son los “simbolismos socioculturales” empleados por los sujetos de estudio para el abordaje de la realidad social analizada. Por ende, el conocimiento científico es “un acto de comprensión”.
- b. Empirista-Inductivista: se relaciona con el paradigma positivista ampliamente conocido como empirista, empleado en las investigaciones cuantitativas a fines de cuantificar los patrones de regularidad o frecuencia de ocurrencia de eventos, cuyas repeticiones permiten realizar inferencias sobre el comportamiento futuro de las variables que conforman el objeto de estudio. Por ello, el conocimiento científico es un “acto de descubrimiento”.
- c. Racionalista-Deductivista: se asocia con el paradigma deductivista también denominado teorista o racionalista, cuyos postulados orientan el diseño de sistemas abstractos universales (sistemas teóricos), que explican el comportamiento de un determinado sector del mundo. En este caso, el conocimiento es “un acto de invención”.

Principales enfoques epistemológicos empleados en la investigación sobre la pedagogía ambiental

En el campo educativo se han identificado dos tendencias epistemológicas que aportan las bases para la comprensión del desarrollo sostenible. Estas se conocen como Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible; ambas concepciones se conciben en los siguientes términos:

- a. Educación ambiental (EA): emergió en la década de los setenta; inicialmente, su objeto de estudio se enfocó en el medio ambiente; posteriormente se centró en el medio ambiente como recurso para satisfacer las necesidades del hombre; finalmente, con el devenir de la ciencia el mismo se ha orientado hacia la preservación y protección del medio ambiente (Duarte y Valbuena, 2017).

La evolución del objeto de estudio de la EA, demuestra su carácter dinámico e interdisciplinario y, en especial, sus aportes para el desarrollo de las competencias requeridas por el ser humano para mejorar sus relaciones con el ambiente. Sus fundamentos, promueven en el individuo una formación en valores, los cuales permiten una comprensión amplia y profunda de la problemática ambiental. Por ello, en la práctica educativa una de las principales contribuciones de la educación ambiental al bienestar social se relaciona con la “constitución de nuevas identidades sociales para responder a los desafíos del difícil presente que vivimos” (Duarte y Valbuena, 2017, p. 635).

En esta orientación, Novo (2011) concibió la educación ambiental desde una perspectiva compleja como una disciplina transformadora, cuyo propósito se enfoca en la promoción de sociedades sostenibles, “en las que los bienes de la Tierra y la dignidad de las personas sean tenidos en cuenta como prioridades” (p.

13). No obstante, como lo explicó Leff (2007), para que la educación ambiental deje de ser una utopía y se convierta en una realidad crítica y transformadora, se requiere un replanteamiento de la práctica educativa para fomentar la construcción de conocimiento significativo sobre la sostenibilidad del desarrollo, ensayando las alternativas posibles para su materialización y, deconstruyendo los fundamentos teóricos sobre el tema; ambos son aspectos prioritarios para la ambientalización de las ciencias.

Educación para el desarrollo sostenible (EDS): se gestó a partir de la década de los noventa para transformar la práctica educativa; es decir, replantear el currículum en todos los niveles educativos, a objeto de formar individuos con una conciencia ciudadana comprometida con la adopción de los principios de sostenibilidad expresados en los ODS (Nay y Febres, 2019).

- b. Para cumplir con el propósito mencionado, la EDS se ha concebido desde una perspectiva interdisciplinaria; sus fundamentos aportan las bases para profundizar en la problemática que limita la consecución del desarrollo sostenible en el campo empírico, la cual con frecuencia se relaciona con la pobreza, la desigualdad de género, la salud, la preservación del ambiente, la violación de los derechos humanos, la violencia, los modelos de producción y consumo insostenibles, el irrespeto de la diversidad cultural, entre otros factores (Mora, 2011).

Así, la EDS emergió “como una excelente opción para mitigar problemas de la sociedad incluyendo los diferentes ámbitos en los que constantemente se desenvuelve el ser humano” (Duarte y Valbuena, p. 635, 2017); sus fundamentos aportan las bases para el diseño de políticas públicas focalizadas en garantizar la sostenibilidad de los recursos, así como para promover la participación de las comunidades en la toma de decisiones relacionadas con un desarrollo humano sostenible (Rodríguez, 2017).

Desde esta perspectiva, la implementación de la EDS implica un replanteamiento de la práctica educativa que enfatice en el currículo, el ambiente y las estrategias de aprendizaje; aspectos considerados prioritarios para que la educación “pueda efectivamente contribuir en la formación de ciudadanas y ciudadanos que sean capaces de construir un futuro sostenible” (Macedo y Salgado, 2007, p. 34). A partir de la EDS, se promueve en los estudiantes el desarrollo de competencias cognitivas (pensamiento crítico), de resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras, fomentando su empoderamiento “para actuar de manera responsable como ciudadanos y ejercer su derecho a una educación de calidad, tal como lo establece el ODS 4 - Educación 2030” (UNESCO, 2022, p. 5).

Las dos tendencias descritas, se fundamentan en un sustento teórico y empírico común, enfocado en el mejoramiento de las relaciones hombre – naturaleza; aspecto que, en líneas generales implica el fortalecimiento de los valores y principios que promueven un comportamiento proambiental. En efecto, tanto la EA como la EDS, son enfoques adoptados en el campo de la educación formal e informal al nivel mundial, para promover la conformación de sociedades más justas ampliamente comprometidas con la preservación del planeta tierra y sus recursos.

Adicionalmente, ambos enfoques se caracterizan básicamente por los siguientes rasgos: a) la educación es un proceso formal e informal; b) la práctica educativa tiene un carácter interdisciplinario; y, c) el contexto y la participación local son aspectos clave para abordar la problemática ambiental. No obstante, entre las diferencias que presentan la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, Nay y Febres (2019) señalan: a) el enfoque adoptado para la comprensión del objeto de estudio; b) la responsabilidad hacia el medio ambiente; y, c) la perspectiva axiológica. Esta diferenciación, la complementan Duarte y Valbuena (2017) al plantear que en el campo empírico la EA se ha limitado a “un enfoque de conservación de los recursos y de preservación de la naturaleza” (p. 635). En consecuencia, se infiere que la principal diferencia entre ambos campos del saber, se encuentra en que la EA se ha sustentado en enfoques que limitan una comprensión sistémica de la problemática ambiental “que engloba las relaciones sociales, pero que no se limita a ellas, como de alguna manera si lo hace la educación para el desarrollo sostenible” (p. 636).

Desde esta perspectiva teórica, la construcción de conocimiento sobre el desarrollo sostenible desde el campo educativo, se ha caracterizado por el debate y la adopción de diversos enfoques epistemológicos, los cuales se

diferencian por los mecanismos empleados para el abordaje de la problemática ambiental. García (2003), resume las principales tendencias epistemológicas de la educación ambiental a partir de los siguientes enfoques:

- a. Naturalista: orientado básicamente hacia la comprensión del medio ambiente a partir de una postura fundamentada en la ecología.
- b. Ambientalista: enfocado en la preservación del medio ambiente mediante la creación de una conciencia ciudadana que fundamente el abordaje de la problemática ambiental y la propuesta de cursos de acción.
- c. Emergente: relacionado con el desarrollo sostenible y el cambio social. El mismo, se caracteriza por la implementación de diversos enfoques que abarcan desde posturas reformistas enfocadas en la ética y el desarrollo individual, hasta posiciones más radicales que promueven un replanteamiento y transformación de las dinámicas del desarrollo como estrategia de solución a los problemas ambientales.

Tales enfoques, los agrupan Zambrano y Castillo (2010) en dos grandes tendencias epistemológicas, caracterizadas en los siguientes términos:

La ecología profunda: se ubica en el contexto del paradigma positivista (Empirista-Inductivista), cuyos postulados abordan la EA desde una postura conductista, enfocada en una primera fase en el antropocentrismo, el cual evolucionó posteriormente hacia una posición más radical que propuso un cambio paradigmático centrado en el biocentrismo o ecocentrismo.

- a. Por su carácter pragmático, el mencionado enfoque privilegió la objetividad del conocimiento, promoviendo la exteriorización de la problemática de la EA, cuya solución se encontraba bajo “el dominio tecnológico y en la voluntad del querer hacer y resolver (posicionamiento moral)” (Bernardo, 2003, p. 23). En consecuencia, una de las principales limitaciones de la ecología profunda se encuentra en el intento de reducir la complejidad asociada a los problemas ambientales a través del establecimiento de niveles jerárquicos, así como, de relaciones entre las ciencias y los conceptos, como si éstos últimos se derivaran únicamente del conocimiento empírico y de la cuantificación de datos a través de índices e indicadores que muestran el comportamiento de las variables que conforman el objeto de estudio analizado.

Este particular rasgo ha limitado (e incluso reducido), el objetivo de esta disciplina a la resolución de problemas basados en la observación rigurosa de los patrones de regularidad documentados o reportados como hallazgos de las distintas investigaciones. Tal práctica, en el caso de una ciencia social como la pedagogía ambiental, podría en algunos casos alejarse de su razón de ser como disciplina social, por cuanto se obvia la premisa que no todos los fenómenos sociales pueden ser objeto de cuantificación o medición.

- b. El ambientalista humanista: se contextualiza dentro del paradigma emergente del reconstructivismo (ubicado en la clasificación de Padrón (2018a, 2018b, 2020, dentro del enfoque Experiencialista-Vivencialista), que, por su tendencia enfocada en el humanismo, la crítica y la emancipación, enfrentó la objetividad científica fundamentada por el positivismo.

Bajo este enfoque, la EA se caracteriza por la trans e interdisciplinariedad. Tales aspectos contribuyen, significativamente, en la construcción de nuevos saberes ambientales, pues se parte de la idea que en la construcción de conocimiento educativo convergen otras disciplinas como la sociología, la economía, la ecología, las ciencias naturales, etc., cuyos postulados aportan las bases para transformar la praxis educativa, a fin de comprender en profundidad la problemática ambiental que limita el desarrollo sostenible. Adicionalmente, este enfoque favorece la adopción de un enfoque sistémico y holístico para el abordaje de los problemas ambientales como un fenómeno social (Bernardo, 2023).

Tal enfoque, promueve la construcción de conocimiento desde lo cognitivo (aprender sobre la naturaleza), lo experiencial (vivencias relacionadas con la naturaleza), así como de lo afectivo, espiritual y lúdico (actividades creativas para el aprendizaje sobre la naturaleza). Por ello, el ambiente natural es el espacio propicio para motivar al estudiantado a “conservar (...) la vida en sus diversas manifestaciones, respetando los espacios de los seres vivos (Nuñez & García, 2019, p. 3).

Otras corrientes, identificadas por Nuñez y García (2019) son: a) la conservacionista, que enfatiza en la conservación de los recursos; b) la resolutiva, que se enfoca en la importancia de la educación ambiental

para formar conciencia ciudadana; c) la sistémica, que permite comprender la complejidad de los problemas ambientales; d) la humanista, que se centra en la dimensión humana del medio ambiente; e) la ética, que profundiza en la formación de valores ambientales. Además, la autora resume las principales corrientes contemporáneas de la educación ambiental en: a) la crítica, b) la etnográfica y, c) la eco-educación. Por sus fundamentos epistemológicos, estas últimas se adscriben al enfoque ambientalista humanista, cuyos postulados se han configurado como la tendencia actual con mayor aceptación para analizar desde el campo educativo la crisis ambiental evidenciada al nivel mundial, pues como lo expresa Leff (2004, 2011), la misma se ha generado como consecuencia del paradigma epistemológico positivista, cuyos postulados promovieron el diseño de “estrategias de poder en la teoría y en el saber que han trastocado lo real para forjar el sistema mundo moderno” (Leff, 2004, p. X).

Tal planteamiento, significa en el campo de la ciencia que la crisis ambiental es “una crisis del conocimiento con el cual hemos transformado el mundo” (Leff, 2011, p. 38). Así, la recuperación de los ecosistemas y la redefinición “del mundo” exigen replantear las ideas, las cuales “no sólo proveen paradigmas para conocer al mundo, sino saberes que encarnan en nuevos modos de producción y formas de ser en el mundo, que se asientan en nuevos territorios de vida” (p. 38).

Sobre la base de los argumentos expuestos, Leff (2004, 2011) propone el replanteamiento de los enfoques epistemológicos empleados para la construcción de los saberes ambientales, a fin de formular nuevos mecanismos y métodos interdisciplinarios que basados en el paradigma sistémico favorezcan la comprensión de “la complejidad ambiental, trascendiendo el espacio restringido de la articulación de las disciplinas científicas y abriendo un espacio para la incorporación de nuevos saberes” (p. 171).

De este modo, las metodologías cualitativas han sido fundamentales para la construcción de nuevo conocimiento en el campo de la pedagogía ambiental. Se reconoce, la importancia de los métodos sistémico, hermenéutico, interpretativo, fenomenológico, sociocrítico, participativo, entre otros, para la comprensión profunda e interdisciplinaria de los saberes, preconceptos y experiencias que orientan la construcción de la realidad ambiental por parte de los integrantes de un grupo social. En tal sentido, Boada y Escalona (2005) reconocieron que en el campo de la educación formal el rol del educador ambiental consiste en facilitar la construcción de conocimiento significativo; es decir, “hacer posible que todos los conocimientos previos afloren y sean sometidos a críticas por las propias teorías individuales, trabajando a partir de lo que cada uno sabe y piensa” (p. 320).

Así mismo, al nivel de la educación no formal la pedagogía ambiental contribuye con el fortalecimiento de la conciencia ciudadana sobre la preservación del medio ambiente. Por ello, como lo expresa Novo (1996) considerada una de las principales exponentes de la EA, el diagnóstico y comprensión de la problemática ambiental en esta área, debe sustentarse en los siguientes ejes orientadores:

- a. Los problemas ambientales locales tienen repercusiones globales; por ello, las propuestas de solución que emergen desde la EA deben fundamentarse en una postura interdisciplinaria e integral enfocada en la responsabilidad colectiva.
- b. El enfoque tradicional de desarrollo centrado en el crecimiento no es suficiente para comprender desde la educación la complejidad de los problemas ambientales.
- c. Los fundamentos de una EADS, se orientan hacia la conformación de sociedades más justas y ecológicamente equilibradas.
- d. El desarrollo sostenible requiere de un replanteamiento en los modelos de producción y consumo tradicionales. A partir de la educación ambiental, se crean las bases para conformar una conciencia ciudadana comprometida con la transformación cualitativa relacionada con el proceso.
- e. El desarrollo sostenible es un proceso endógeno, cuya materialización en el campo real de los territorios requiere de la participación de las propias comunidades en la definición de las estrategias de desarrollo.

Los ejes mencionados, contribuyen con el fortalecimiento del propósito de la pedagogía ambiental en la práctica, el cual consiste en educar para la sustentabilidad como elemento estratégico que permitirá construir

el conocimiento necesario para enfrentar la crisis ambiental a partir de la formación de una ciudadanía comprometida con el ambiente, así como de un cambio positivo en sus actitudes con respecto a la problemática medio ambiental.

En síntesis, con la evolución de la pedagogía ambiental se ha dado un cambio en las tendencias de aplicación de los enfoques epistemológicos adoptados para la construcción de conocimiento. En efecto, se evidencia una transición epistemológica desde el positivismo (Empirismo-Inductivismo) hacia el interpretativismo (Vivencialismo-Experiencialismo); aspecto que consolidó el carácter científico de las metodologías cualitativas para la comprensión del desarrollo sostenible en la educación ambiental. No obstante, aun cuando se reconoce el aporte de la pedagogía ambiental para la transformación de las relaciones sociedad ambiente, la conformación de sociedades más pacíficas, equitativas, justas y sostenibles, exige de un replanteamiento profundo de los enfoques empleados para la construcción de saberes desde la pedagogía ambiental; aspecto que permitirá fomentar “las capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes para trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión” (UNESCO, 2021, p. 4).

A manera de reflexión final

En el campo de la ciencia, la construcción de conocimiento se ha sustentado en diversos enfoques epistemológicos. Padrón (2018a, 2018b, 2020) propuso una teoría de la investigación que muestra las variaciones presentadas por los procesos investigativos en función de los enfoques Vivencialista-Experiencialista, Empirista-Inductivista, Racionalista-Deductivista; seleccionados por el investigador para orientar el diseño de los componentes teórico, empírico y metodológico de una investigación.

A partir de la revisión de literatura especializada, se identificó que la investigación en pedagogía ambiental ha presentado dos tendencias para el abordaje del desarrollo sostenible, las cuales se conocen como Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible. Ambas, se fundamentan en un marco teórico y empírico enfocado en el fortalecimiento de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.

Los hallazgos de la investigación demostraron que, inicialmente, la investigación en educación ambiental se caracterizó por la corriente epistemológica positivista fundamentada en la racionalidad, la objetividad del conocimiento, la observación y la cuantificación para el abordaje de los problemas ambientales. Posteriormente, con la evolución del concepto de desarrollo sostenible se ha enfatizado en la importancia de la educación para transformar el comportamiento, actitudes y relaciones del hombre con la naturaleza.

En efecto, el mundo enfrenta una crisis socio ambiental de envergadura derivada de los modelos de producción y consumo insostenibles, así como del impacto del cambio climático (Klinenberg et al., 2020), el agotamiento de los recursos ha derivado en problemas de extinción de ecosistemas, pobreza, inequidad, e injusticia social (Martínez, 2022); crisis que demanda desde el ámbito educativo, la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad para tomar decisiones enfocadas en la conformación de sociedades más justas y sostenibles (Mesa, 2019).

Tal planteamiento emerge como un aspecto clave para la materialización de los ODS en el campo empírico, lo cual ha implicado concebir la problemática ambiental como un fenómeno social, cuyo abordaje significa un replanteamiento de los enfoques epistemológicos para incorporar uno de carácter Vivencialista-Experiencialista, que basado tanto en el experiencialismo (etnografía, etnometodología, investigación acción, entre otros) como en el interpretativismo (hermenéutica, fenomenología y crítica social), permita comprender en profundidad la complejidad que caracteriza las relaciones entre la sociedad, la naturaleza y la educación.

Por último, a los fines de fortalecer los aportes de la pedagogía ambiental para el desarrollo sostenible, como resultado de este estudio, se recomienda continuar desarrollando investigaciones desde las tendencias epistemológicas fundamentadas en el enfoque Vivencialista-Experiencialista, las cuales permitirán comprender los desafíos ambientales contemporáneos desde una postura sistémica e interdisciplinaria; aspecto que aportará las bases para la formación de una conciencia ciudadana ampliamente comprometida con la sostenibilidad©

Ligia García-Lobo. Doctora en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación); Maestría en Desarrollo Agrario (Universidad de Los Andes, Instituto Iberoamericano de Derecho y Reforma Agraria); Graduada en Economía (Universidad de Los Andes) Profesora Titular jubilada del Departamento de Economía (Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales), Investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” y al Grupo de Investigación en Educación, Didáctica y Aprendizaje (GREDA) de la Universidad Popular del Cesar (Valledupar, Colombia). Profesora invitada de la Maestría en Educación para el Desarrollo Sustentable (Universidad Popular del Cesar-UPC). Investigadora junior reconocida por el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia en la Convocatoria 957 de 2024. Asesora de tesis de maestría y doctorado en universidades venezolanas, colombianas y mexicanas.

Royman Guao-Samper. Doctor en Ciencias Contables (FACES, ULA, Mérida, Venezuela); Msc. en Contabilidad Internacional y de Gestión (Universidad de Medellín); Especialista en Revisoría fiscal y Auditoría externa (Universidad Autónoma de Bucaramanga); Especialista en Finanzas (Universidad de Cartagena); Contador Público (Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia), Consultor en Normas Internacionales de Información Financiera, Servidor Público en el Departamento de Contabilidad de la Gobernación del Departamento del Cesar en el cargo de profesional especializado en contabilidad. Artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Subvención para la presentación del estudio Accounting Treatment for the Recognition and Measurement of Natural Resources in Public Sector Financial Reporting en el 4º Foro de Investigación de IPSASB-Coorganizado por CIGAR. Líneas de investigación en crisis financieras, contabilidad de gestión y sostenibilidad. Dirección Postal: Círculo Contable, Carrera 17 9A-29, Barrio San Joaquín (Valledupar, Colombia).

Tanger Rivas-Carrero. Licenciado en Contaduría Pública – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) Universidad de Los Andes (ULA, Mérida, Venezuela, 2001), Licenciado en Administración – FACES ULA (2008). Componente Docente en Educación Superior: Universidad Nacional Abierta (UNA, Mérida, Venezuela, 2004) y ULA (2017). Magister en Administración. Mención Gerencia – Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial (CIDE - FACES – ULA, 2015). Doctor en Ciencias Organizacionales del Grupo de Investigación en Legislación Organizacional y Gerencia de la FACES ULA (2023). Profesor Asistente e Investigador adscrito al Centro de Investigaciones Agroalimentaria “Edgar Abreu Olivo” (CIAAL) de la FACES ULA. Profesor invitado en la Universidad Valle del Momboy y Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR). Conferencista internacional. Amplia experiencia en la administración y proyectos del sector público en gestión pública y educación (FUNDACITE y CENDITEL), asesor de empresas privadas y tutor de trabajos de investigación. Forma parte del Programa Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) del Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología en la categoría A2 desde 2013 y PEI ULA desde 2013. Líneas de investigación relacionadas con desarrollo local, desarrollo territorial, Nueva ruralidad, agroindustria, emprendimiento, innovación y creatividad, gestión de la gastronomía, gestión pública y educación.

Referencias bibliográficas

- Bernardo, C. (2003). Emancipación, complejidad y método histórico dialéctico: repensar las tendencias en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5(13), 21-30. <https://bit.ly/3TS1EVX>
- Boada, D. y Escalona, J. (2005). Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial. *Revista Educere*, 9(30), 317-322. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603006.pdf>
- Bunge, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Duarte, J. y Valbuena, E. (2017). Rasgos epistemológicos de la educación ambiental que presentan implicaciones para su enseñanza. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 630-640. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7159>
- Eschenhagen, M. & Sandoval, F. (2023). La cooptación de la educación ambiental por la educación para el desarrollo sostenible; un debate desde el pensamiento ambiental latinoamericano. *Trabajo y sociedad*, 24(40), 81-104. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712023000100081&script=sci_abstract&tlng=en
- Hessen, J. (2006). *Teoría del conocimiento*. Argentina: Ediciones Losada.
- García, E. (2003). Los problemas de la educación ambiental: ¿Es posible una educación ambiental integrada? *Revista Investigación en la Escuela*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.12795/IE.2002.i46.01>
- Klinenberg, E., Araos, M. & Koslov, L. (2020). Sociology and the Climate Crisis. *Annual Review of Sociology*, 46, 649-669. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054750>
- Kwan Chung, C. K., & Alegre Britez, M. Ángel. (2023). Teoría Interpretativa y su relación con la investigación cualitativa. *Revista UNIDA Científica*, 7(1), 46-52. <https://orcid.org/0000-0003-4265-9391>
- Leff, E. (2004) *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México, D.F. Siglo XXI Editores. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf
- Leff, H. (2007). La esperanza de un futuro sustentable: Utopía de la educación ambiental. *Trasatlántica de Educación*, VI(9), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1817393>
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia “otro” programa de sociología ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 73(1), 5-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v73n1/v73n1a1.pdf>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, D.F. Trillas. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, P. (2022). La educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el marco de la cooperación al desarrollo y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). *Quaderns d'animació i Educació Social*, 35. <https://bit.ly/415P3RH>
- Mesa, M. (2019). La Educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: Una agenda para la transformación social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11. <https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/905/485>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 5-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mora, W. (2011). *La inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior: un estudio de caso en la facultad de medio ambiente de la universidad distrital en Bogotá*. núm. Extra, p. 2375-80. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307878>
- Nay, M. y Febres, M. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Encuentros*, 17(2), 24-45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (11), 75-102. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie11a02.pdf>

- Novo, M. (2011). La educación ambiental en tiempos de crisis. *Trasatlántica de Educación*, VI(9), 7-13. <https://bit.ly/3UrgHpA>
- Núñez, G. & García, M. (2019). Corrientes de pensamiento en la educación ambiental y ámbitos de aplicación. *CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 4(2), 221-239. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7842182>
- Organización de las Naciones Unidas. (agosto, 1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (junio, 1992a). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. <https://old.parquesnacionales.gov.co/portal/wp-content/uploads/2014/02/Declaracion-de-rio.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1992b). *Convenio Sobre la Diversidad Biológica*. <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Los dos primeros años del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. UNESCO. <http://bit.ly/3TRMv70>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Declaración de Bonn*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (octubre, 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO. <https://www.redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2022/07/Declaracion-Berlin-EDS-2021.pdf>
- Padrón, J., & Camacho, H. (2000). ¿Qué es investigar? Una respuesta desde el enfoque epistemológico del racionalismo crítico. *Télos*, 2(2), 314-330. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436308>
- Padrón, José (2018a). *Epistemología evolucionista: una visión integral*. Bogotá: Berlín, Grin. https://padron.entretemas.com.ve/Ep_Ev.pdf
- Padrón, J. (2018b). *Una teoría de la investigación: el modelo de variabilidad de las investigaciones científicas (Modelo VIC)*. Universidad del Zulia. [Archivo en PDF]. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u1/padron-teoria.pdf>
- Padrón, J. (2020). Teoría y tecnología de la investigación. En: I. Paredes, I. Casanova y M. Romero (Ed.), *Formación de Investigadores en el Contexto Universitario* (pp. 40-107). Ecuador: Universidad Técnica del Norte. <http://bit.ly/3H6i1v0>
- Pineda, E. (2023). aproximaciones teórico-prácticas a la hermenéutica. *Revista Misión Jurídica*, 16(25), 127 - 149. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9319739.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2003). Manifiesto por la vida. Por una Ética para la Sustentabilidad. México, D.F: PNUMA-Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. <https://infanciayjuventudsc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/manifiesto-por-la-vida-1.pdf>

Rodríguez, A. (2017). El desarrollo sostenible desde la perspectiva de la educación superior en América Latina y el Caribe. En UNESCO e IESALC (Editores), Educación Superior y Sociedad (ESS). La CRES 2018: una discusión en línea. Colección 25° Aniversario, vol. 25, pp. 131-164. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/61/62>

Rojas, Ignacio R (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>

Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*, 1(1), 29-37. <https://www.ehu.eus/cdsea/web/wp-content/uploads/2016/12/Revista1.pdf#page=31>

Zambrano, J. y Castillo, M. (2010). Tendencias Modernas y Postmodernas de la Educación Ambiental. *Sapiens*, 11(1), 197-212. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021794012.pdf>

La lectura y la comprensión es necesaria, pero no suficiente, para resolver problemas de Matemática

Reading and comprehension are necessary, but not sufficient, to solve Mathematics problems

Carlos Díaz Serruche

cardiaz_27@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-9777-5325>

Teléfono: +51 970516097.

Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH)

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

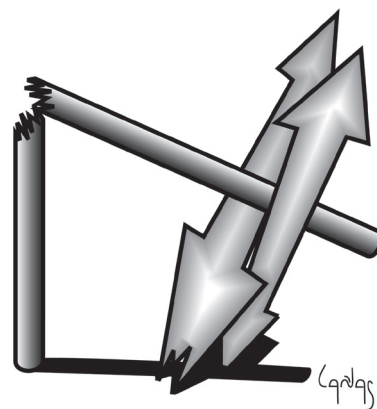
Lima - República del Perú

Recepción/Received: 11/04/2025

Arbitraje/Sent to peers: 14/04/2025

Aprobación/Approved: 03/05/2025

Publicado/Published: 01/10/2025



Resumen

Sobre la resolución de problemas matemáticos se ha investigado y escrito bastante, sin embargo, hay cierta tendencia en los maestros de la educación básica regular, a reducir el fracaso de los estudiantes en la resolución problemas, solo a la comprensión lectora; lo cual constituye una falacia en el sentido siguiente, si bien la relación de causalidad lógica entre la lectura y la comprensión es innegable, es un error concluir que leer y comprender es condición necesaria y suficiente para resolver un problema de matemática. El estudio realizado es de tipo cuantitativo, descriptivo correlacional, con una población igual a la muestra de 260 profesores, asimismo, los resultados mostraron que el 100% de los participantes está de acuerdo que la buena lectura, favorece la comprensión de un problema, el 73,1% considera que si un estudiante comprende un problema, es seguro que lo resuelva, lo que verifica la tendencia a la falacia antes descrita, por otro lado, frente a un problema clásico de aritmética, el 100 % de los participantes comprendió perfectamente el problema, pero solo el 69,2% lo pudo resolver, evidenciando con ello, que la comprensión del problema es necesaria y fundamental, pero no es suficiente. Los estudiantes necesitan de otros recursos, tal como Schoenfeld (1985). Sugiere, que para resolver un problema hace falta de cierto dominio del conocimiento, de estrategias cognoscitivas, estrategias metacognoscitivas y un sistema de creencias positivas.

Palabras Clave

Problema, problema de matemática, la lectura, la comprensión del problema matemático y la resolución de problemas matemáticos.

Abstract

Much research and writing has been done on mathematical problem-solving, however, there is a tendency among regular basic education teachers to reduce students' failure in problem-solving solely to reading comprehension. This constitutes a fallacy in the following sense: While the logical causal relationship between reading and comprehension is undeniable, it is a mistake to conclude that reading and comprehension are necessary and sufficient conditions for solving a mathematical problem. The study was quantitative, descriptive and correlational, with a sample population of 260 teachers. The results also showed that 100% of participants agreed that good reading helps understand a problem. 73.1% believed that if a student understood a problem, they would surely solve it, verifying the tendency toward the fallacy described above. On the other hand, when faced with a classic arithmetic problem, 100% of participants perfectly understood the problem, but only 69.2% could solve it, thus showing that understanding the problem is necessary and fundamental, but not sufficient. Students need other resources, as Schoenfeld (1985) suggested, to solve a problem requires a certain mastery of knowledge, cognitive strategies, metacognitive strategies, and a system of positive beliefs.

Keywords

Problem, math problem, reading, math problem comprehension, and math problem solving.

Los problemas y la matemática

Cuando analizamos el desarrollo histórico de la humanidad, encontramos que todo grupo humano enfrentó diversos desafíos o problemas propiamente dicho, que fueron resueltos mediante el ensayo – error, lo cual demandó tiempo y mucha creatividad, así por ejemplo, cuando los hombres o mujeres tuvieron la necesidad de cruzar un río ancho y profundo, es muy probable que en los primeros intentos algunos se ahogaran, lo cual, sin duda representó un problema por mucho tiempo, hasta que alguien observó como algunos troncos de madera flotaban en el río y en ocasiones sobre los troncos se posaban algunas aves, tal como hoy en día lo podemos ver en los ríos de la Amazonía, a partir de este descubrimiento, es posible que elaborarán balsas rudimentarias, con lo cual resolvieron el problema de cruzar el río.

Imagínense además, el reto de contar, de representar la cantidad de los productos recolectados del día y de la semana, o los animales que tiene cada miembro de la comunidad, parece algo muy básico para nuestro tiempo, pero sin duda, representó un problema de la vida real y concreta, la resolución de estos problemas también ayudó al desarrollo del campo matemática. Tal como menciona Díaz (2020) “Desde luego, las necesidades básicas como contar animales, el número de habitantes, el diseño de hogares, la administración de los alimentos favoreció el desarrollo de la ciencia matemática” (p.11).

El Ministerio de Educación (MINEDU), resalta que todas las sociedades tienen una historia de resolución de crisis, conflictos y problemas y gracias a esta relación indisoluble e histórica se desarrolló la matemática, la ciencia y la tecnología. Los problemas en general siempre han estado vinculados a la existencia de los seres humanos, que para sobrevivir tenían que resolver dichas situaciones.

MINEDU (2015), La resolución de problemas ha sido una parte integral de la existencia humana desde el inicio de nuestra historia en la Tierra, y ha generado sin duda el desarrollo de la ciencia, como de la tecnología y especialmente las matemáticas. A medida que enfrentamos y resolvemos los problemas de nuestra vida diaria, desarrollamos nuevas ideas y métodos más efectivos. En este sentido, la resolución de problemas es esencial para nuestra supervivencia y progreso como seres sociales (p.9).

El MINEDU (2013), considera que resolver problemas siempre ha sido una tarea fundamental de toda comunidad, a su vez es parte del desarrollo de la matemática, ya que se convierte en una herramienta para la vida, en tanto nos permite entender la realidad e intervenir en ella. No hay duda que las crisis, los problemas y conflictos siempre formaron parte de la existencia humana, y gracias a los problemas, se desarrolló la matemática como ciencia, como ejemplos tenemos: la distribución de alimentos, fijar el pago justo de los impuestos en relación a los ingresos, todo esto representó un desafío para la sociedad, pero esta necesidad impulsó el desarrollo de la aritmética, por ello, aprender matemática por medio de los problemas, es una forma natural de enseñar matemáticas, principalmente en la educación básica regular, ya que los problemas solo tenemos que reconocerlos, en las vivencias de los estudiantes, en la misma sociedad.

¿Qué es un problema de matemática?

El concepto que hoy en día tiene mayor aceptación sobre lo que significa un problema en matemáticas; curiosamente, se parece mucho a lo planteado por el filósofo y matemático Rene Descartes en uno de sus libros hace 388 años, al respecto Cruz y Aguilar (2001), Mencionan que Descartes en su libro Discurso del método publicado en 1637, nos da una idea de lo que es un problema de matemáticas, al considerar que es aquella situación que encierra algo desconocido, pues de lo contrario no habría ningún problema, lo desconocido debe estar designado de alguna manera, de otro modo no habría razón para investigar sobre ese algo, por

otro lado, ese algo debe estar designado por algo conocido, en otras palabras, un problema de matemáticas es aquella situación que presenta uno o más elementos desconocidos, pero bien señalados, ya que las personas que enfrentan dichas situaciones, tienen que descubrir la naturaleza de esos elementos desconocidos.

Tal como se mencionó, lo propuesto por Descartes sobre lo que significa los problemas de matemáticas, tiene ciertas coincidencias con los conceptos que se plantearon posteriormente, veamos algunos de ellos.

Real Academia Española (2005), “Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos matemáticos” (p.1246)

Blanco, Cárdenas & Caballero (2015), citan a varios autores, que definieron lo que es un problema, entre ellos tenemos a:

House, Wallace & Johnson (1993), mencionan que un problema matemático, es una situación que supone una meta para ser alcanzada donde existen obstáculos para alcanzar ese objetivo que requiere deliberación, y se parte del desconocimiento del algoritmo útil para resolver el problema. La situación es usualmente cuantitativa o requiere técnicas matemáticas para su solución, y debe ser aceptada como problema por alguien antes de que pueda ser llamado problema (p.10).

Blanco (1993) sostiene, un problema es aquella situación en la que se formula una tarea que debe ser desarrollada, y en la que, en un ambiente de discusión, de incertidumbre y de comunicación se pretende alcanzar unos objetivos. En este propósito cuantitativo o no, pero que debe requerir técnicas Matemáticas, el proceso a seguir no debe ser conocido inmediata y fácilmente. Se requiere en todo caso una voluntad de atacar el problema provocado, por la necesidad de la solución o bien por algún tipo de motivación (p. 23).

Lo común en los diferentes conceptos, es que se desconoce la respuesta a las interrogantes que se desprenden de una situación, ya que la búsqueda de estas respuestas demanda esfuerzo y voluntad, en esa misma perspectiva Pomés (1991), sostiene, un problema, es aquella situación que exige al sujeto el aporte de algo nuevo, desconocido hasta entonces. Pero aclara que, a diferencia de un problema, un ejercicio consiste en la aplicación de algo ya conocido.

Advierte, que se debe tener cuidado, ya que un problema puede convertirse en un ejercicio; para evitar ello, se debe involucrar a los estudiantes en la resolución, no hacerlo por ellos, sino hacerlo con ellos, quiere decir que si el maestro desarrolla un problema para los estudiantes y luego les pide que desarrollen un problema similar, en realidad los estudiantes ya no están resolviendo un problema, sino un ejercicio, ya que el ejercicio es la aplicación de algo ya conocido.

De alguna manera Shoendeld (1985), había anticipado, que si bien el reconocimiento de un de veracidad o falsedad de enunciado como $3+7 > 2+5$ o la resolución de una ecuación cuadrática son ejercicios sin ninguna duda, también situaciones como: Calcular el área de un rectángulo sabiendo que su base mide 4 metros y su altura 3 metros o en una fiesta hay 30 personas, de las que $\frac{2}{5}$ son niños y $\frac{3}{5}$ niñas. Determinar ¿cuántas son varones?, dejan de ser problemas para algunos en tanto ya conocen el procedimiento para resolverlos.

En ese sentido, es discutible que se puedan considerar estos tipos de trabajos escolares como de “resolución de problemas” propiamente dichos. Tales ejercicios son, en verdad, más relevantes que los puramente numéricos, pero, en el fondo, todavía son ejercicios de tipo algorítmico o de fórmulas; hay muy poco de “problema” en resolver uno de estos ejercicios, cuando ya se han hecho docenas de tipo parecido (Schoenfeld, 1985, p. 28).

En consecuencia, un problema de matemática es aquella situación de naturaleza cuantitativa, que, al momento de enfrentar el estudiante, desconoce el resultado, el método y procedimiento a realizar, pero con una firme convicción, descubrirá el método, procedimiento y el resultado, con ello, esta situación dejará de ser un problema para él, pero seguirá siendo un problema para otro, que aún no lo haya resuelto.

Finalmente, Pino (2013), sostiene “ En matemáticas existe consenso sobre el carácter polisémico de la palabra problema, y no existe una única definición en la que todos estemos de acuerdo” (p.119)

La lectura y la comprensión del problema

Para los profesores de matemática, el primer paso para resolver un problema es comprender el problema, en ese sentido, la lectura es fundamental, pero no solo es por sentido común, existen diferentes investigaciones que demuestran la relación de causalidad entre la lectura y la comprensión, tal como Pérez y Hernández (2015) manifiestan, la comprensión del problema es la parte medular, para enfrentar y resolver los problemas de matemática, ya que los estudios muestran las dificultades que tienen los estudiantes en edad escolar, es la interpretación de textos, en consecuencia no podrán comprender un problema matemático, así mismo, refiere Pomés (1991) “La resolución de un problema debe comenzar por una lectura detenida y activa del enunciado de modo individualizado, en la que el alumno se debe hacer preguntas”(p.80)

En esa misma línea, Polya (1965). Menciona:

Ante todo, el enunciado verbal del problema debe ser comprendido. El maestro puede comprobarlo, hasta cierto punto, pidiendo al alumno que repita el enunciado, lo cual deberá poder hacer sin titubeos, el alumno deberá también poder separar las principales partes del problema, la incógnita, los datos, la condición (p.29).

La propuesta de Polya, ha marcado un hito importante en el método de resolución de problemas de matemática, tal es así, que muchos maestros lo toman como referente, ya que es indiscutible que para resolver cualquier problema es necesario su comprensión, y para ello, solo es posible a través de una buena lectura, con lo cual la mayoría está de acuerdo, tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. La lectura adecuada, ¿es fundamental para comprender cualquier problema de matemática?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
Siempre	234	90%
Casi Siempre	26	10%
Nunca	0	0 %
Total	260	100%

Fuente: elaborado por Carlos Díaz (2025)

Los resultados verifican la relación de causalidad que se establece de la lectura con la comprensión de problemas, lo cual, está presente en el ideario de la mayoría de los maestros de la comunidad educativa, ya que el 90 % está convencido de dicha relación. Es más, esta institucionalizado que para verificar si un estudiante ha comprendido el problema, se realizan tres tipos preguntas, con sus diferentes variaciones, y según las respuestas dadas, se puede determinar si el estudiante ha comprendido el problema, tal como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. ¿Cuándo podemos estar seguros, que el estudiante ha comprendido el problema?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
A. Cuando explica el problema con sus propias palabras.	30	11,5%
B. Cuando identifica los datos relevantes y la incógnita.	10	3,8%
C. Cuando puede proponer una situación similar en otro contexto	10	3,8%
Todas las anteriores	210	80,8 %
Total	260	100%

Fuente: elaborado por Carlos Díaz (2025)

El 80,8% de los participantes coincide que con determinadas preguntas de los maestros y según las respuestas de los estudiantes, se puede determinar si el estudiante ha comprendido o no un problema, este tipo de preguntas y respuestas es producto de la influencia de Polya (1965), quien al respecto manifiesta.

La tarea del maestro es ayudarle al estudiante a comprender el problema, esta tarea implica una intervención apropiada, lo que significa evitar los extremos en la ayuda, esta no debe ser excesiva o muy poca; pero veamos en qué consiste esa ayuda. Frente a cualquier situación o problema, es necesario preguntar al estudiante ¿cuál es la incógnita?, ¿qué se requiere?, ¿qué quiere usted determinar?, ¿qué le piden encontrar o determinar?, estas preguntas tienen la intención de centrar la atención de los estudiantes sobre la incógnita. Por otro lado, deben sumarse preguntas como ¿cuáles son los datos?, ¿cuáles son las condiciones?

Queda claro, que la lectura es fundamental para comprender un problema, pero tendríamos que preguntar, ¿saber leer muy bien garantiza que realmente se entienda cualquier problema de matemática?. Con el propósito de responder esta pregunta, se le presentó tres problemas al mismo grupo de participantes, un problema clásico de la aritmética y dos de geometría, donde están presentes conceptos básicos, y que requieren cierto nivel análisis, veamos las respuestas obtenidas en el cuadro 3.

Cuadro 3. Problema 1, La profesora María, durante el mes de enero ha tomado en su desayuno 20 mañanas café y 15 mañanas leche. ¿Cuántas mañanas sólo tomo café la profesora María?.

Preguntas de comprensión	Respuesta	Porcentaje %
¿De qué trata el problema?	Del desayuno de la profesora María, durante el mes de enero	100%
¿Cuáles son los datos relevantes del problema?	20 mañanas toma café y 15 mañanas leche, durante el mes de enero.	
¿Cuál es la incógnita del problema?	El número de mañanas que sólo tomó café la profesora María.	

Fuente: elaborado por Carlos Díaz (2025)

El 100% de los participantes comprendió perfectamente de que trata el problema 1, todas las preguntas clásicas de comprensión, respondieron satisfactoriamente.

Cuadro 4. Problema 2, Si una persona observa el horizonte, desde la orilla del mar. Determine la distancia aproximada, que hay desde el punto de observación al horizonte (Chevallard, Yves., Bosch, Mariana & Gascón, Josep, 1997, p.52).

Preguntas de comprensión	Respuesta	Porcentaje %
¿De qué trata el problema?	De una persona que observa el horizonte	80%
¿Cuáles son los datos relevantes del problema?	La altura de la persona, la orilla del mar, el horizonte	
¿Cuál es la incógnita del problema?	La distancia aproximada, que hay desde el punto de observación al horizonte.	

Fuente: elaborado por Carlos Díaz (2025)

El 80% de los participantes comprendieron perfectamente de que trata el problema 2, pero un 20% indicó que faltan datos, que no tiene sentido el problema, en consecuencia, no estaban muy seguros de comprender el problema.

Cuadro 5. Problema 3, Determinar la diagonal de un paralelepípedo rectangular dados su longitud, su ancho y su altura” (Polya,1965, p.29).

Preguntas de comprensión	Respuesta	Porcentaje %
¿De qué trata el problema?	De un paralelepípedo rectangular, sobre un prisma	50%
¿Cuáles son los datos relevantes del problema?	Ancho y altura	
¿Cuál es la incógnita del problema?	La medida de la diagonal del prisma	

Fuente: elaborado por Carlos Díaz (2025)

El 50% de los participantes comprendió bien el problema 3, el otro 50%, no entendieron el problema, indicaron que estaba mal planteado, falta datos, está descontextualizado, no recordaban que es un paralelepípedo.

Tal como se mencionó líneas arriba, la lectura es fundamental para comprender un problema de matemática, sin embargo, los resultados muestran que el mismo grupo de participantes frente al problema 1, el 100% lo comprendió perfectamente, pero frente al problema 2, el 20% no llegó a comprender y frente al problema 3, el 50% de los participantes no lo comprendieron, esto nos advierte a tener muy presente, que saber leer muy bien no garantiza que se entienda cualquier problema de matemática.

Esto ocurre, porque la comprensión está asociada al conocimiento de las categorías conceptuales propias del área de matemática presentes en el problema que se quiere comprender, tal como ya lo menciono Schoenfeld (1985), un elemento medular para la comprensión de un problema, es el recurso que tiene el estudiante, refiriéndose a los conocimientos anteriores que el estudiante ya tiene, pero no cualquier conocimiento sino todo aquello que le ayude a comprender mejor el problema que enfrenta, dentro de estos conocimientos reconoce la importancia de nociones conceptuales del área de matemática que intervienen en el problema, así como las fórmulas, y algoritmos.

En consecuencia, la lectura es fundamental, pero no es suficiente para comprender un problema de matemática, es necesario además que los estudiantes, conozcan, que estén familiarizados con las categorías conceptuales que intervienen en los problemas, si reducimos la comprensión de los problemas a la sola lectura, caemos en una falacia, y soslayamos la responsabilidad que tiene el maestro, de explicar la naturaleza de los conceptos propios de área de matemática, así como la responsabilidad de los estudiantes por estudio.

La comprensión y la resolución de problema

Es lógico que para resolver un problema, tenemos primero que comprender el problema, pero contradictoriamente, no es suficiente la comprensión del problema para resolverlo, recordemos que el problema 1, ha sido comprendido por el 100% de participantes, ya que se verificó que todos podían parafrasear el problema, identificar los datos más relevantes, y sin dudar reconocieron la incógnita, en ese sentido, podríamos asumir que todos los participantes estaban en óptimas condiciones para resolver problema 1, veamos los resultados obtenidos en la resolución de dicho problema.

Cuadro 6. Respuestas obtenidas por los participantes, sobre problema 1

Opciones	Frecuencia	Porcentaje %
La profesora María, 16 mañanas solo tomo café	180	69.2%
La profesora María, 20 mañanas sólo tomo café	30	11,5%
La profesora María, 2 mañanas sólo tomo café	40	15.3%
El problema no tiene solución	10	3,8%
Total	260	100%

Fuente: elaboración propia.

Solo 69,2 % de los participantes resolvió con éxito el problema, el 26,8% se equivocó en la respuesta y 3,8% no encontró ninguna solución.

La lectura y la comprensión forman parte de un proceso cognitivo lógico e inseparables, una buena lectura favorece la comprensión, pero no debemos olvidar que la comprensión de un problema de matemática, también está asociada, al conocimiento y familiarización de los conceptos presentes en el problema, por otra lado, comprender el problema no significa que el estudiante esté en condiciones de resolver un problema por muy básico que este sea, en consecuencia la lectura y la comprensión es un proceso necesario, pero al mismo tiempo, no son suficientes para que el estudiante resuelva un problema de matemática de forma exitosa.

En esa misma línea argumentativa, Santos (1992), menciona que Schoenfeld encontró que existen cuatro dimensiones que influyen en el proceso de resolver problemas: el dominio del conocimiento, estrategias cognitivas, estrategias metacognoscitivas y sistemas de creencias.

- Dominio del conocimiento, se refiere a definiciones, hechos y procedimientos usado en el dominio matemático.
- Estrategias cognitivas, el manejo de métodos heurísticos, tales como descomponer un problema en partes simples, dibujar y diagramar.
- Estrategias metacognoscitivas, la capacidad de seleccionar una estrategia y cambiarla por otra como resultado de la evaluación del proceso realizado.
- Sistemas de creencias, son las ideas que tienen los estudiantes acerca de la matemática y cómo resolver problemas (p.22)

Se debe conocer con claridad, sobre las herramientas o recursos que poseen los estudiantes, en la medida que es responsabilidad del maestro, asegurarse que los estudiantes tengan los recursos necesarios para enfrentar la resolución de un problema, tal como Barrantes (2006), lo refiere “ el profesor debe estar claro sobre cuáles son las herramientas con las que cuenta el sujeto que aprende. Porque si a la hora de resolver un determinado problema el individuo no cuenta con las herramientas necesarias para encontrar la solución, entonces no va funcionar” (p.2).

La resolución de problemas de matemática

Lo dicho anteriormente no es un descubrimiento nuevo, existe bastantes investigaciones que sustentan que la resolución de problemas de matemática, requiere de mucho más que solo la comprensión, tal como lo manifiesta Pomés (1991), con frecuencia las dificultades encontradas por los alumnos en la resolución de problemas tienen alguna de estas causas. Los errores conceptuales previos detectados en los alumnos, la ausencia de los procesos intelectuales que exige el problema.

Desde hace mucho tiempo se busca un método para resolver problemas, al respecto Cruz & Aguilar (2001), refieren que Henry Poincaré en su trabajo titulado Science et Méthode publicado en 1908, propone la siguiente estructura.

1. Saturación, es la actividad consciente que implica trabajar en el problema hasta donde sea posible.
2. Incubación, aún no trabajando directamente en el problema, el subconsciente es el que trabaja
3. Inspiración, la idea puede surgir de forma repentina, como un flash.
4. Verificación, chequear la respuesta, para asegurarse de la veracidad.

Existen varias propuestas metodológicas para resolver problemas de matemática, en todas ellas hay muchas coincidencias y algunas diferencias, pero hay una propuesta en particular que ha logrado una mayor influencia en el campo educativo, me refiero al trabajo Polya titulado “How to Solve It” que traducido español significa Cómo plantear y resolver problemas.

Para Polya (1965), “Para resolver un problema se necesita, Comprender el problema, Concebir un plan, Ejecución del plan y Examinar la solución obtenida” (p.13), esta propuesta también tiene elementos en común

con las propuestas anteriores y las propuestas que surgieron después, por ejemplo, Hayes (1989) propone seis etapas:

1. Hallazgo del problema (reconocimiento que existe un problema)
2. Representación del problema (comprensión del foso que hay que cruzar)
3. Planificación de la solución (escoger un método para cruzar el foso)
4. Llevar adelante el plan.
5. Evaluación de la solución (bondad del resultado)
6. Consolidación del aprendizaje obtenido desde la experiencia de la resolución de un problema.

Pero los métodos requieren ser puestos en práctica, solo así la resolución de problemas será más efectiva, la práctica hace que se dominen los métodos, y sólo resolviendo problemas de forma metódica se aprenderá a resolver problemas, al respecto menciona Polya (1965) menciona.

El resolver problemas es una cuestión de habilidad práctica como, por ejemplo, nadar. La habilidad práctica se adquiere mediante la imitación y la práctica. Al tratar de nadar imitamos los movimientos de los pies y manos que hacen las personas que logran así mantenerse a flote, y finalmente aprendemos a nadar practicando la natación. Al tratar de resolver problemas, hay que observar e imitar lo que otras personas hacen en casos semejantes, y así aprendemos problemas ejercitándose al resolverlos (p.27).

En la actualidad el aprendizaje de la matemática en la educación básica regular, está asociada a la resolución de problemas, es por ello, que los maestros no deben soslayar el valor que tiene el conocimiento de los conceptos, de las propiedades, de los métodos y procedimientos algorítmicos propios de la disciplina de la matemática, que son los recursos básicos, para que un estudiante comprenda un problema y además tenga éxito en la resolución de los problemas de matemática.

Conclusiones

- La lectura es fundamental para comprender un problema de matemática, pero solo la buena lectura, no garantiza que los estudiantes comprendan los diferentes problemas del área de matemáticas (aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, estadística y probabilidad) los estudiantes además requieren del conocimiento de los conceptos que interviene en el problema, por ello, antes de presentarles un problema para que lo resuelvan, los maestros tienen la responsabilidad que los estudiantes conozcan y relacionen dichos conceptos en diferentes contextos, sólo así, comprenderán satisfactoriamente el problema específico que se les presenta, y con seguridad podrán comprender problemas similares.
- La lectura y la comprensión son procesos cognitivos inseparables y es condición necesaria para resolver un problema de matemática, sin embargo, no son suficientes para garantizar la resolución exitosa de dicho problema, es necesario que el estudiante también desarrolle otras dimensiones como, el conocimiento sólido de los conceptos y principios matemáticos presentes en el problema, además, el estudiante debe ser capaz de aplicar técnicas y procedimientos adecuados para analizar y abordar el problema, adaptándose a diferentes contextos, reflexionar sobre el propio proceso de resolución, evaluando y ajustando las estrategias utilizadas para mejorar su eficacia, finalmente tener confianza en las propias capacidades, así como disposición para persistir y enfrentar desafíos matemáticos.
- Considerar a la lectura y la comprensión, como elementos necesarios y suficientes para la resolución de problemas matemáticos, constituye en una falacia en el razonamiento, ya que la resolución de problemas, si bien requiere de lectura y la comprensión, no debemos olvidar que la comprensión solo es posible si se tiene el conocimiento de las categorías conceptuales propias del área de matemática que intervienen en el problema, por otro lado, aparte de comprender, el estudiante requiere de habilidades estratégicas operativas y reflexivas, para resolver con éxito un problema de matemática. ©

Carlos Díaz, Serruche de nacionalidad: peruana. Estudios realizados: Licenciado en educación matemática y Magister en docencia en educación superior por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos 2022, Doctor en Ciencias de la Educación por TECH Universidad Tecnológica de México 2024 y Segunda Especialidad en Didáctica de la matemática por la Universidad Católica de Trujillo 2023. Diplomado de especialización en competencias y procesos didácticos con el método singapur 2024, Diplomado en educación básica alternativa y Diplomado en didáctica de la matemática por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en el año 2013 y 2017 respectivamente. Experiencia Laboral: Profesor de matemática en el colegio Bertolt Brecht, entre los años 2003 al 2010. Director del Colegio Bertolt Brecht entre los años 2011 al 2024. Actualmente me desempeño como profesor de didáctica de la matemática en la Universidad de Ciencias y Humanidades en Lima Perú – Av. Universitaria 5175, Los Olivos 15304, teléfono (01) 5003100.

Referencias bibliográficas

- Barrantes, Hugo. (2006). Resolución de problemas. El trabajo de Allan Schoenfeld. Cuadernos de investigación y formación en educación matemática, V(1), 01-09. www.cimm.ucr.ac.cr/hbarrantes
- Blanco Lorenzo, Nieto., Cárdenas Lizardo, Janeth & Caballero Carrasco, Ana. (2015). La resolución de problemas de matemáticas en la formación inicial de profesores de primaria. Universidad de Extremadura. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/06/la-resoluci%C3%B3n-de-problemas-de-matem%C3%A1ticas-en-la-formaci%C3%B3n-inicial-de-profesores-de-Primaria.pdf>
- Chevallard, Yves., Bosch, Mariana & Gascón, Josep. (1997). Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje. Horsori.
- Cruz Ramírez, Miguel & Aguilar Pérez, Adognis. (2001). Evolución de la Didáctica de la matemática. Función continua. <https://www.researchgate.net/publication/322530110>
- Díaz Serruche, Carlos. (2020). La matemática el el tiempo: Breves historias de grandes matemáticos. Lumbrales Editores.
- Real Academia Española. (2005). Diccionario de la lengua española Tomo XVI. ESPASA.
- Hayes, Jhon R. (1989). The complete Problem Solver. Philadelphia, PA: The Franklin Institute Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2164344>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2013). Rutas del aprendizaje. Hacer uso de saberes matemáticos para afrontar desafíos diversos. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_matematica.pdf
- MINEDU. (2015). Rutas del aprendizaje: Hacer uso de saberes matemáticos para afrontar desafíos diversos. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_general_matematica.pdf
- Pérez Aritza, Karen., Hernández Sánchez & Álvares Pérez, Maurén. (2015). Las inferencias en la comprensión de problemas aritméticos en la enseñanza primaria. *VARONA*, 61, 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422021>
- Pino Caballero, Juan. (2013). La resolución de problemas y el dominio afectivo: un estudio con futuros profesores de matemáticas de secundaria. *DEPROFE*, 117-148 https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/568/1/TDUEX_2013_Pino_Ceballos.pdf
- Polya, George. (1965). Cómo plantear y resolver problemas. Trillas

- Pomés Ruiz, J. (1991). La metodología de resolución de problemas y el desarrollo cognitivo: un punto de vista post piagetiano. *Enseñanza de las ciencias*, V (9), 78-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94516>
- Santos Trigo, Luis Manuel. (1992). Resolución de problemas; El trabajo de Alan Schoenfeld: Una propuesta a considerar en el aprendizaje de las matemáticas. *Educación Matemática*, V(4), 16-24. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/vol4/vol4-2/vol4-2-2.pdf>
- Schoenfeld, Alan. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press

Dictadores de Diccionario: la Batalla por el Lenguaje en la Era de la Posverdad

Dictionary Dictators: the Battle for Language in the Age of Post-Truth

Douglas C. Ramírez Vera

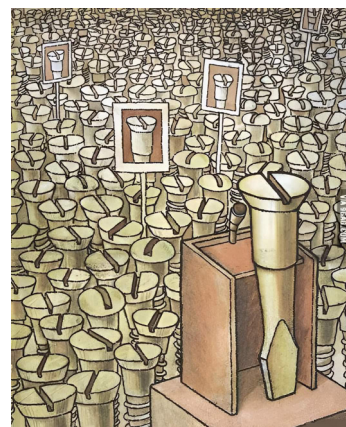
douglas.ramirez.vera@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0001-5282-0006>

Teléfono: + 58 424 7014961

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencia Económicas y Sociales
Escuela de Economía
Mérida, estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 01/05/2025
Arbitraje/Sent to peers: 02/05/2025
Aprobación/Approved: 09/06/2025
Publicado/Published: 01/10/2025



Resumen

El lenguaje, más que un medio de comunicación, es un instrumento de control ideológico y transformación social. Este ensayo examina cómo las estructuras de poder manipulan el lenguaje para moldear percepciones y limitar la crítica, desde la hegemonía cultural de Gramsci hasta el *neolenguaje* digital y el vaciamiento semántico. También destaca la importancia del lenguaje en la configuración de la realidad, apoyándose en la hipótesis de Sapir-Whorf, y la paradoja contemporánea de la riqueza de canales lingüísticos frente al empobrecimiento semántico. En conclusión, el lenguaje no es neutral; es un campo de lucha cultural que define lo pensable y lo posible. Su defensa frente a la manipulación es esencial para preservar sociedades críticas, democráticas y libres, mientras las comunidades subalternas aportan esperanza al mantener viva su capacidad regenerativa.

Palabras clave: Control ideológico, relativización lingüística, hegemonía cultural, manipulación semántica, hipótesis de Sapir-Whorf, neolenguaje digital, terrorismo semántico, democracia y lenguaje.

Abstract

Language, beyond a mere tool for communication, serves as an instrument of ideological control and social transformation. This essay examines how structures of power utilize language to shape perceptions and suppress dissent—from Gramsci's concept of cultural hegemony to digital neologisms and semantic erosion. It underscores the significance of language in constructing reality, drawing on the Sapir-Whorf hypothesis, and reflects on the contemporary paradox of an abundance of linguistic channels alongside semantic impoverishment. Ultimately, language is not neutral; it is a battleground of cultural contestation that defines what can be thought and what is deemed possible. Defending it against manipulation is essential to safeguarding critical, democratic, and free societies, while subaltern communities offer hope through their enduring capacity for regeneration.

Keywords: Ideological control, Linguistic relativism, Cultural hegemony, Semantic manipulation, Sapir-Whorf hypothesis, Digital newspeak, Semantic terrorism, Democracy and language

Author's translation.

Introducción

En el mundo contemporáneo, marcado por la sobreinformación, la posverdad y la manipulación mediática, el lenguaje ha dejado de ser un simple instrumento de comunicación para convertirse en un campo de batalla ideológico. A lo largo de este ejercicio, se explora cómo las estructuras de poder —ya sean políticas, económicas o culturales— utilizan el lenguaje como herramienta de control, moldeando percepciones, limitando el pensamiento crítico y, en última instancia, definiendo los límites de lo que una sociedad puede imaginar como posible.

Desde las teorías de la hegemonía cultural de Gramsci hasta los mecanismos actuales de manipulación semántica en redes sociales, pasando por el terrorismo lingüístico y la ingeniería ideológica, se analiza cómo las palabras pueden tanto liberar como someter.

El lenguaje no es un simple vehículo de comunicación, sino un prisma a través del cual interpretamos la realidad. Esta premisa, conocida como relativización lingüística, ha sido explorada desde la lingüística, la antropología y la filosofía, generando debates fundamentales sobre la interacción entre lenguaje, pensamiento y cultura. Este ensayo examina el desarrollo teórico de este concepto, centrándose en la hipótesis de Sapir-Whorf, sus críticas y su relevancia contemporánea en estudios cognitivos y socioculturales.

Este trabajo no solo se ha buscado comprender estos fenómenos desde un enfoque teórico, sino también proponer estrategias de resistencia y alternativas para preservar la integridad del lenguaje como bien común. En un momento en el que la desinformación y la polarización amenazan el debate público, resulta urgente reflexionar sobre cómo defender la claridad semántica, la autonomía del pensamiento y la capacidad crítica de las sociedades.

Objetivos del presente trabajo

1. Analizar los mecanismos de control lingüístico

- Examinar cómo el poder manipula el lenguaje para imponer ideologías, desde la hegemonía cultural gramsciana hasta la *neolengua* digital contemporánea.
- Identificar estrategias como la relativización del lenguaje, la desorganización cognitiva y el terrorismo semántico.

Marco Teórico

En esta sección se realizará una revisión de diversas fuentes para el posterior desarrollo de la presente investigación, se analizará la relativización del lenguaje, el terrorismo semántico y la hegemonía cultural.

La Relativización del Lenguaje

1. La Hipótesis de Sapir-Whorf: Fundamentos y Dualidad

El antropólogo Edward Sapir y su estudiante Benjamín Lee Whorf propusieron que la estructura del lenguaje condiciona la percepción del mundo. Su hipótesis se manifiesta en dos versiones:

- Determinismo lingüístico (versión fuerte): El lenguaje determina irrevocablemente la cognición (Whorf, 1956). Por ejemplo, la ausencia de tiempo verbal en la cultura de los

indios Hopi llevaría a sus hablantes a concebir el tiempo como un flujo continuo, no segmentado (Lucy, 1992).

- Relativismo lingüístico (versión débil): El lenguaje influye, pero no restringe totalmente el pensamiento (Boroditsky, 2001). Estudios recientes muestran que hablantes de ruso, que distingue tonalidades de azul lexicalmente, discriminan mejor esos colores que angloparlantes (Winawer et al., 2007).

2. Críticas al modelo clásico:

Steven Pinker (1994) rebate el determinismo, arguyendo que la cognición humana es universal y precede al lenguaje. Por ejemplo, niños prelingüísticos entienden conceptos como “causalidad” (Spelke, 2003).

3 Lenguaje como Espejo y Molde Cultural

La relativización también opera a nivel sociocultural: Lévi-Strauss (1974) postuló que el lenguaje codifica sistemas simbólicos compartidos. En japonés, “*amae*” (dependencia afectiva) refleja valores colectivistas (Doi, 1981), mientras que, en alemán, “*Schadenfreude*” (alegría ante el mal ajeno) revela matices emocionales intraducibles.

Hymes (1974) amplía esta idea con la etnografía de la comunicación, demostrando que normas culturales dictan actos de habla (ej.: el silencio en rituales navajos vs. la elocuencia en debates griegos).

La paradoja contemporánea: Las redes sociales homogenizan léxico, pero fragmentan significados. Los Emojis, por ejemplo, son interpretados diferencialmente según culturas (Danesi, 2016).

4. Pragmática y Contexto: Más Allá del Código

La filosofía del lenguaje matiza la relativización:

Wittgenstein (1953) afirmó que “el significado es el uso”: “*wáter*” en inglés cotidiano vs. H_2O en un laboratorio.

Austin (1962) y Grice (1975) mostraron que la intención y el contexto generan significados implícitos (ej.: ironía, metáforas). Un “¿Tienes fuego?” en español puede ser pedir un encendedor, no información y tampoco una invitación.

5. Evidencia Neurocientífica y Futuros Desarrollos

Estudios de neuroimagen revelan que:

Hablantes de mandarín procesan números en lóbulos parietales distintos a los de hablantes de lenguas indoeuropeas (Tang et al., 2006).

Bilingües cambian su percepción de identidad al alternar idiomas (Pavlenko, 2006).

Limitaciones: La plasticidad cerebral sugiere que el pensamiento puede trascender el lenguaje (Boroditsky, 2011).

La relativización del lenguaje, lejos de ser una teoría obsoleta, sigue vigente en su versión débil. Desde Sapir-Whorf hasta la neurociencia, acumula evidencia de que el lenguaje colorea la realidad, pero no la define. En un mundo globalizado, este enfoque ayuda a entender malentendidos interculturales, sesgos cognitivos

La Manipulación Semántica

La manipulación semántica –el uso estratégico del lenguaje para alterar percepciones– es un fenómeno omnipresente en la comunicación humana. Desde la retórica clásica hasta la era de la desinformación digital, este mecanismo opera como un *acto performativo* (Austin, 1962) que no solo describe la realidad, sino que la construye. Este ensayo integra perspectivas lingüísticas, sociológicas y éticas para analizar cómo la elección léxica, el *framing*¹ (Goffman, E., 1974), Entman, R. M., 1993) y los códigos culturales moldean opiniones y comportamientos colectivos.

1. Fundamentos Lingüísticos y Cognitivos

1.1. Semántica y Poder

Lakoff y Johnson (1980) demuestran que las metáforas estructuran nuestro pensamiento (ej.: “guerra contra el terror” implica un marco de conflicto irreversible).

Kahneman (2011) añade que el “*framing*” activa sesgos cognitivos: describir un vaso como “medio lleno” vs. “medio vacío” moviliza respuestas emocionales distintas, incluso ante datos objetivos idénticos.

1.2. Técnicas Clave

Eufemismos: Como señala Burchell (2016), términos como “daños colaterales” (en lugar de “víctimas civiles”) minimizan la responsabilidad moral.

Rotulación: Van Dijk (2006) analiza cómo etiquetas como “ilegal” vs. “migrante sin papeles” deshumanizan o legitiman grupos.

2. Aplicaciones en Campos Específicos

2.1. Publicidad: La Fabricación de Deseos

Kotler y Keller (2016) destacan el uso de *palabras-talismán* (“natural”, “premium”) para activar asociaciones inconscientes. Ejemplo: Coca-Cola vende “felicidad”, no un refresco.

Cialdini (2001) añade que la *urgencia semántica* (“¡Oferta por tiempo limitado!”) explota el miedo a perderse algo (FOMO, “Fear Of Missing Out”², Przybylski et al., 2013).

2.2. Política: El Lenguaje como Arma

Entman (1993) define el *framing* como selección y énfasis: llamar “ajuste fiscal” a un recorte social oculta su impacto desigual.

Chomsky (1989) denuncia el *consentimiento manufacturado* mediante términos como “intervención humanitaria” para justificar guerras.

2.3. Medios y Redes Sociales

McCombs y Shaw (1972) muestran que la *agenda-setting* prioriza temas (ej.: repetir “crisis migratoria” sobre “oportunidad multicultural”).

Benkler (2018) alerta sobre algoritmos que amplifican palabras polarizantes (“invasión”, “élites”), fragmentando el discurso público.

3. Dimensiones Culturales y Éticas

3.1. Variabilidad Cultural

Hofstede (2010): Colectivistas (ej.: Japón) valoran eufemismos para mantener armonía; individualistas (EE.UU.) prefieren lenguaje directo pero emotivo.

Ejemplo: “*Despido*” en español se suaviza como “*reajuste de plantilla*”; en alemán, “*Entlassung*” es más crudo y legalista.

3.2. El Debate Ético

Habermas (1981) critica la manipulación como distorsión de la *acción comunicativa* ideal, basada en verdad y consenso.

Contrapunto: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) defienden que toda retórica es persuasiva por naturaleza, incluso en ciencia.

4. Casos de Estudio y Evidencia Empírica

Estudio de Stanford (2017): Titulares con verbos en voz pasiva (“El protestante fue golpeado”) reducen percepción de culpa del agente vs. voz activa (“La policía golpeó al protestante”).

Twitter y Polarización: Análisis de Bail (2018) revela que términos como “*socialismo*” tienen connotaciones opuestas en EE.UU. (negativa) vs. España (neutral).

Hacia una Ecología del Lenguaje

La manipulación semántica no es un mero recurso retórico, sino una tecnología social con implicaciones políticas y morales. Comprender sus mecanismos –desde la neurolingüística (Boroditsky, 2011) hasta la economía de la atención (Wu, 2016)– es esencial para desarrollar alfabetización crítica en sociedades democráticas.

El Terrorismo Semántico

En el panorama contemporáneo de sobreinformación y guerras culturales, el terrorismo semántico emerge como un fenómeno discursivo de profundas implicaciones sociales. Este concepto, que trasciende la mera retórica para convertirse en un instrumento de control psicosocial, representa una forma sofisticada de violencia simbólica donde el lenguaje se transforma en campo de batalla ideológico. El presente marco teórico examina este fenómeno desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando aportes de la lingüística crítica, la teoría política y los estudios sobre comunicación digital.

Fundamentos Conceptuales

El terrorismo semántico encuentra sus raíces teóricas en la concepción del lenguaje como instrumento de poder (Bourdieu, 1991). Foucault (1971) ya advertía cómo los regímenes discursivos construyen realidades sociales, pero es en la era digital donde este proceso adquiere dimensiones alarmantes. Van Dijk (2006) lo define como “el uso sistemático de estrategias lingüísticas para generar percepciones de amenaza existencial”, destacando su carácter intencional y estructurado.

Esta práctica se distingue de la simple manipulación lingüística por su objetivo específico de instalar miedo colectivo. Como señala Wodak (2015), opera mediante una “gramática del peligro” que combina elementos léxicos, sintácticos y pragmáticos para crear narrativas de amenaza. La descontextualización, identificada por Fairclough (1989) como estrategia discursiva clave, adquiere en el terrorismo semántico un matiz particular al ser empleada para generar percepciones catastróficas de fenómenos sociales complejos.

Mecanismos Operativos

El terrorismo semántico despliega un arsenal de estrategias lingüísticas interconectadas. Los eufemismos bélicos, analizados por Butler (2009), cumplen una doble función: mientras minimizan la violencia ejercida por el poder (“operaciones quirúrgicas” por bombardeos), maximizan la atribuida al enemigo construido (“ataques salvajes”). Esta asimetría semántica crea un marco interpretativo maniqueo que anula los matices.

La hipermoralización del lenguaje, estudiada por Hunston (2011), representa otro mecanismo clave. Términos como “terrorista” o “traidor” dejan de ser descriptivos para convertirse en significantes flotantes que pueden aplicarse discrecionalmente a cualquier disidencia. Como demostró el análisis de Jackson (2005) sobre la “guerra contra el terror”, esta estrategia permite criminalizar adversarios políticos mediante una resemantización constante.

Impacto Social y Cognitivo

Las consecuencias del terrorismo semántico trascienden lo discursivo. Sunstein (2009) ha documentado cómo la exposición continua a este lenguaje activa sesgos cognitivos específicos, particularmente el efecto de negatividad que hace que las amenazas percibidas tengan mayor peso psicológico que los datos objetivos. Esto genera lo que Beck (1992) denominó “sociedad del riesgo”, donde el miedo se convierte en principio organizador de la vida social.

A nivel colectivo, el trabajo de Putnam (2000) sobre capital social adquiere nueva relevancia: el terrorismo semántico erosiona la confianza interpersonal e institucional, fragmentando el tejido social. Los estudios de Castells (2009) sobre comunicación en red muestran cómo las plataformas digitales amplifican este efecto mediante cámaras de eco que polarizan significados y radicalizan identidades.

Resistencias y Alternativas

Frente a esta realidad, autores como Freire (1970) y Giroux (2011) destacan la importancia de una pedagogía crítica del lenguaje. La experiencia de proyectos como el Media Literacy Project (2018) demuestra que la de-

construcción sistemática de estrategias semánticas puede desarrollar inmunidad discursiva. Simultáneamente, teóricos como Chul Han (2014) proponen una revalorización del silencio y la escucha como antídotos contra la saturación de significantes cargados emocionalmente.

Conclusión

El terrorismo semántico representa un desafío fundamental para las sociedades democráticas contemporáneas. Su análisis requiere enfoques transdisciplinarios que combinen la precisión lingüística con la sensibilidad política. Como advierte Habermas (1981), la salud de una esfera pública depende de la integridad de sus procesos comunicativos, lo que hace del estudio de estas distorsiones semánticas una tarea académica urgente y necesaria.

La Hegemonía Cultural

El concepto de hegemonía cultural, desarrollado por Antonio Gramsci en sus *Cuadernos de la Cárcel* (1971), sigue siendo una herramienta analítica fundamental para comprender las complejas dinámicas de poder en las sociedades contemporáneas. Este marco teórico explora la evolución del concepto gramsciano, su aplicación en contextos actuales y los mecanismos mediante los cuales los grupos dominantes mantienen su influencia cultural, así como las formas de resistencia que emergen desde los márgenes del sistema.

Fundamentos Conceptuales

Gramsci (1971) concibió la hegemonía cultural como un proceso dialéctico en el que la clase dominante ejerce su influencia no solo mediante la coerción, sino principalmente a través del consentimiento activo de los grupos subalternos. Esta perspectiva revolucionó el análisis marxista tradicional al enfatizar el papel superestructural de la cultura en la reproducción de las relaciones de poder. Como señala Williams (1977), la verdadera fuerza de la hegemonía radica en su capacidad para presentar un sistema particular de valores como si fuera el orden natural de las cosas.

La teoría gramsciana ha sido enriquecida por autores posteriores como Laclau y Mouffe (1985), quienes ampliaron el concepto para analizar las luchas discursivas en sociedades complejas. Su trabajo demuestra cómo la hegemonía opera hoy a través de múltiples ejes de dominación (clase, género, raza), creando lo que Hall (1996) denominó “articulaciones hegemónicas” que configuran el sentido común de una época.

Mecanismos de Reproducción Hegemónica

Las instituciones sociales funcionan como aparatos ideológicos (Althusser, 1971) que perpetúan la hegemonía cultural. El sistema educativo, analizado por Bourdieu y Passeron (1977), actúa como un dispositivo clave de reproducción cultural al validar ciertos saberes y estilos lingüísticos mientras marginaliza otros. Los medios de comunicación, estudiados por Herman y Chomsky (1988) a través del modelo de propaganda, filtran y enmarcan la información de manera que refuerzan los valores dominantes.

En la era digital, estos mecanismos han adquirido nuevas dimensiones. Como señala Couldry (2012), las plataformas tecnológicas corporativas han devenido en nuevas instituciones hegemónicas que moldean las prácticas culturales mediante algoritmos que privilegian ciertos contenidos y silencian otros. La publicidad, analizada por Jhally (1990), crea no solo necesidades artificiales sino toda una cosmovisión centrada en el consumo como forma de realización personal.

Formas de Resistencia y Contrahegemonía

Frente a este panorama, surgen múltiples estrategias de resistencia. Los estudios subalternos (Guha, 1982) han documentado cómo los grupos marginados desarrollan contra-narrativas que desafían la visión dominante. Los movimientos sociales contemporáneos, desde el zapatismo hasta Black Lives Matter, ejemplifican lo que García Canclini (1995) denomina “culturas híbridas” que resisten mediante la reapropiación y resignificación de los símbolos hegemónicos.

El arte y la cultura popular se convierten en campos de batalla simbólica. Como muestra Fiske (1989), incluso los productos culturales masivos pueden ser leídos de manera subversiva por las audiencias. Las redes sociales,

si bien pueden reforzar la hegemonía, también permiten la emergencia de lo que Castells (2012) llama “contrapoderes” que disputan el espacio semiótico.

Ejemplos Contemporáneos

Un análisis revelador es el caso de la globalización cultural. Como argumenta Appadurai (1996), los flujos culturales globales no son unidireccionales, sino que generan respuestas creativas locales. La “mcdonaldización” de la cultura (Ritzer, 1993) convive con procesos de “glo-calización” que adaptan y resisten los modelos hegemónicos.

Otro ejemplo es la lucha por la representación en los medios. Los estudios de Hooks (1992) sobre cine y raza muestran cómo la industria cultural ha construido representaciones estereotipadas, pero también cómo realizadores marginales han creado espacios alternativos de representación.

Conclusión

La hegemonía cultural sigue siendo un concepto vital para entender las sociedades del siglo XXI. En un mundo de creciente complejidad cultural, donde los procesos globales interactúan con identidades locales, el análisis gramsciano actualizado ofrece herramientas para comprender tanto los mecanismos de dominación como las posibilidades de resistencia. Como sugieren los estudios (Mignolo, 2000), la lucha por la hegemonía cultural es hoy más que nunca una batalla por el derecho a definir qué es legítimo, qué es valioso y qué es pensable.

La Ingeniería Ideológica

En la era de la hiperconectividad y la saturación informativa, la ingeniería ideológica emerge como un fenómeno central para comprender los procesos de construcción de hegemonía cultural y consentimiento social. Este ensayo propone un marco teórico interdisciplinar que integra perspectivas de la sociología del conocimiento, los estudios de comunicación y la teoría política para analizar cómo las ideologías se diseñan, difunden y naturalizan en el tejido social.

Genealogía Conceptual

El término “ingeniería ideológica” encuentra sus raíces en los trabajos seminales de Karl Mannheim (1936) sobre sociología del conocimiento, donde se analiza cómo los grupos dominantes producen y controlan los marcos cognitivos de una sociedad. Esta noción fue posteriormente desarrollada por Gramsci (1971) a través de su concepto de hegemonía cultural, demostrando cómo las clases dominantes no solo controlan los medios de producción material sino también los medios de producción simbólica.

En el contexto contemporáneo, teóricos como Chomsky (1989) y Herman (1988) han actualizado este enfoque a través del modelo de propaganda, revelando cómo los conglomerados mediáticos funcionan como fábricas de consenso ideológico. Parafraseando a Bourdieu (1991), se podría afirmar que la ingeniería ideológica opera como un “mercado lingüístico” donde ciertas ideas adquieren valor de cambio social mientras otras son sistemáticamente devaluadas.

Mecanismos Operativos

La ingeniería ideológica despliega un sofisticado arsenal de estrategias interconectadas:

Sistemas de difusión masiva: Los estudios de Lazarsfeld y Merton (1948) sobre comunicación persuasiva demostraron tempranamente cómo los medios masivos funcionan como “instrumentos de monopolización ideológica”. En la era digital, este proceso se ha complejizado con el surgimiento de lo que Van Dijk (2006) denomina “capitalismo de plataformas”, donde algoritmos personalizados crean burbujas epistémicas que refuerzan creencias preexistentes.

- Pedagogías invisibles: Como evidenció Apple (2019) en sus análisis sobre currículo oculto, los sistemas educativos no son meros transmisores neutrales de conocimiento sino dispositivos de reproducción ideológica. Los trabajos de Bernstein (1975) sobre códigos lingüísticos muestran cómo el lenguaje escolar privilegia ciertas formas de pensamiento mientras marginaliza otras.
- Tecnologías del yo: Foucault (1982) anticipó cómo las sociedades disciplinarias darían paso a sociedades de control donde los individuos internalizan y reproducen voluntariamente los discursos dominantes. La publicidad contemporánea, analizada por Williamson (1978), no vende productos sino identidades y cosmovisiones completas.

Casos Paradigmáticos

Un análisis revelador es el de la “guerra contra el terror” estudiada por Jackson (2005), donde se observa cómo una construcción discursiva puede reconfigurar completamente el panorama geopolítico global. A nivel microsociedad, los estudios de Hochschild (2016) sobre las “historias profundas” en comunidades políticas estadounidenses muestran cómo narrativas ideológicas cuidadosamente diseñadas logran penetrar en la estructura emocional de los sujetos.

En el ámbito corporativo, Klein (1999) documentó cómo el neoliberalismo fue meticulosamente “empaquetado” y vendido como sentido común a través de think tanks, medios y academias, proceso que Mirowski (2013) denominó “la gran transformación silenciosa”.

Resistencias y Alternativas

Frente a este panorama, surgen diversas formas de contestación. Los trabajos de Melucci (1996) sobre movimientos sociales contemporáneos destacan cómo estos funcionan como “laboratorios de significación” que desafían las construcciones hegemónicas. En el plano discursivo, los estudios de Fairclough (1995) sobre análisis crítico del discurso proporcionan herramientas para deconstruir los artefactos ideológicos dominantes.

La experiencia de medios comunitarios analizada por Rodríguez (2001) demuestra que es posible crear contra-esferas públicas donde emergen narrativas alternativas. Simultáneamente, teóricos como Fraser (1990) han planteado la necesidad de “contra-públicos subalternos” como espacios de resistencia ideológica.

Consideraciones Éticas y Desafíos Contemporáneos

El advenimiento de la inteligencia artificial aplicada a la comunicación (Woolley & Howard, 2018) plantea nuevos desafíos éticos. Los sistemas de microtargeting político y las deepfakes representan una sofisticación sin precedentes de la ingeniería ideológica, creando lo que Zuboff (2019) ha denominado “capitalismo de vigilancia”³ donde no solo se monitorean, sino que se moldean activamente los comportamientos y creencias.

Conclusión

La ingeniería ideológica constituye un campo de estudio urgente y necesario en las ciencias sociales contemporáneas. Su análisis requiere enfoques transdisciplinarios que combinen la profundidad teórica con la agudeza empírica. Como advirtió Habermas (1962), la calidad de una democracia se mide por la vitalidad de su esfera pública, lo que hace del estudio crítico de estos procesos de construcción ideológica una tarea académica y políticamente crucial.

Lenguaje y percepción de la realidad: El poder de las palabras como herramienta de control

El lenguaje es mucho más que un medio de comunicación; es la arquitectura que moldea nuestra percepción de la realidad.

A través de las palabras, construimos conceptos, establecemos relaciones entre ideas y dotamos de sentido a las experiencias del mundo que nos rodea. Sin embargo, este poder inherente al lenguaje lo convierte también en una herramienta de control político y de imposición ideológica.

La novela “1984” de George Orwell ilustra de manera magistral cómo el lenguaje, bajo el control del poder, puede ser manipulado para conformar la realidad misma. Este ensayo explorará el papel del lenguaje en la percepción de la realidad, destacando la distinción entre la manipulación tradicional, el fenómeno del terrorismo semántico y la evolución natural del lenguaje.

El lenguaje como herramienta de control político

En “1984”, Orwell introduce el concepto de la “neolengua”, como un sistema lingüístico creado por el régimen del Partido para limitar el pensamiento crítico y restringir la capacidad de los ciudadanos de imaginar alternativas al status quo. Al reducir el vocabulario y redefinir los significados de palabras clave, el Partido elimina conceptos enteros de la mente de las personas, como “libertad” o “rebeldía”, al borrar sus términos asociados. Este control del lenguaje asegura la obediencia, ya que la población carece incluso de las palabras necesarias para expresar o concebir una resistencia.

La imposición ideológica a través del lenguaje no es un recurso exclusivo de la ficción. A lo largo de la historia, los gobiernos han utilizado la manipulación del lenguaje para moldear la percepción pública, disfrazar realidades incómodas y justificar actos cuestionables. Cambiar “despidos masivos” por “ajuste organizativo”, o “bombardeos” por “intervenciones quirúrgicas”, son ejemplos de cómo las palabras reestructuran la percepción de los hechos, suavizándolos o normalizándolos. Pero este fenómeno no se detiene en la manipulación tradicional, ya que ha evolucionado hacia algo más radical: el terrorismo semántico.

Manipulación del lenguaje versus terrorismo semántico

La manipulación del lenguaje ha existido desde tiempos remotos. Consiste en ajustar términos, distorsionarlos o suavizarlos mediante eufemismos con el propósito de influir en la percepción sin alterar del todo la estructura conceptual. Por ejemplo, referirse a una crisis económica como un “reto coyuntural” puede disminuir su gravedad, pero no elimina la realidad que la palabra representa. La manipulación del lenguaje busca maquillar, no destruir.

Por otro lado, el terrorismo semántico representa una forma más agresiva y transformadora de control. Este fenómeno se centra en vaciar los conceptos de su significado original y reemplazarlos con definiciones que contradicen su esencia. En este caso, las palabras no solo se distorsionan, sino que se invierten completamente, como ocurre en “1984” con lemas como “La guerra es la paz” o “La libertad es la esclavitud”. Orwell mostró cómo esta inversión semántica no solo confunde, sino que desorienta profundamente, creando una realidad en la que lo absurdo se percibe como lógico.

El terrorismo semántico contemporáneo no solo redefine palabras, sino que las carga de intencionalidad ideológica. Términos como “justicia social”, mencionados en el texto propuesto, son utilizados para legitimar prácticas que, en su esencia, podrían contradecir el significado clásico de justicia. Así, el control del lenguaje se transforma en una forma de hegemonía moral, donde las palabras no buscan abrir debates, sino clausurarlos.

La evolución natural del lenguaje: Entre el cambio y el control

Es importante distinguir entre los cambios lingüísticos espontáneos, producto de la interacción social, y los cambios impuestos por poderes externos. La evolución natural del lenguaje se da como parte del desarrollo cultural, adoptando nuevas palabras y significados de manera gradual y consensuada. Este proceso es un reflejo de las necesidades y experiencias compartidas de una comunidad.

En contraste, tanto la manipulación del lenguaje como el terrorismo semántico son procesos deliberados y estratégicos. No emergen del uso cotidiano, sino de la intención de controlar el pensamiento colectivo. Mientras la evolución natural refleja la creatividad y adaptabilidad humanas, el terrorismo semántico busca limitar y encerrar dichas capacidades, imponiendo barreras conceptuales y prohibiendo interpretaciones alternativas.

1984: Una advertencia y una realidad

En “1984”, el lema “Quien controla el pasado, controla el futuro; quien controla el presente, controla el pasado” resume el núcleo del poder lingüístico. Al reprogramar el lenguaje, el régimen de Orwell elimina cualquier referencia a una realidad distinta a la que desea imponer. Este control absoluto del discurso no solo borra la historia, sino que destruye la capacidad de pensar críticamente.

Hoy, el fenómeno de la manipulación del lenguaje y el terrorismo semántico resuena en el uso político de palabras con alta carga moral. Como señala Orwell, el control del significado de palabras clave como “justicia”, “libertad” o “igualdad” tiene implicaciones profundas para la construcción de nuestra realidad. Una sociedad que pierde claridad en el lenguaje pierde también su capacidad de resistencia, quedando atrapada en una narrativa hegemónica que se presenta como inevitable.

Conclusión

El lenguaje es una herramienta poderosa que puede liberar o someter. A través de la manipulación y el terrorismo semántico, los actores políticos e ideológicos buscan controlar la percepción de la realidad, redefiniendo conceptos fundamentales para moldear la forma en que las personas entienden el mundo. La novela “1984” no solo es una advertencia literaria, sino un espejo inquietante de los desafíos contemporáneos.

Defender la evolución natural del lenguaje frente a las imposiciones deliberadas es esencial para preservar nuestra capacidad de pensamiento crítico y nuestra autonomía. Como decía Orwell: “El lenguaje político está diseñado para hacer que las mentiras suenen verdaderas y el asesinato respetable.” Si no protegemos las palabras y sus significados, corremos el riesgo de perder algo más grande: nuestra libertad de pensar y decidir por nosotros mismos.

La hegemonía cultural y el control del lenguaje como mecanismos de sometimiento social

El concepto de **hegemonía cultural**, desarrollado por el filósofo italiano Antonio Gramsci, describe el modo en que una clase dominante logra imponer su visión del mundo a toda una sociedad, no solo a través de la fuerza, sino mediante el control de las ideas, valores y prácticas culturales.

Este control ideológico se logra construyendo un consenso en el cual las clases subordinadas aceptan, como naturales y legítimas, las estructuras de poder existentes. Una herramienta fundamental en este proceso es el lenguaje. Este ensayo explorará cómo las ideas de Gramsci sobre hegemonía cultural se vinculan con fenómenos contemporáneos como la relativización del lenguaje, la manipulación semántica, la desorganización cognitiva, el doble vínculo, la ingeniería ideológica y el terrorismo semántico, para mantener el control y someter a una sociedad.

El lenguaje como pilar de la hegemonía cultural

Para Gramsci, la hegemonía no se basa únicamente en el control económico o político, sino en la construcción de una narrativa cultural que define lo que es posible, aceptable y legítimo. El lenguaje, al ser el vehículo principal de las ideas, juega un papel crucial en esta construcción. Quien controla el lenguaje tiene el poder de moldear la percepción de la realidad, legitimando relaciones de poder y naturalizando sistemas de desigualdad.

En este contexto, el lenguaje deja de ser un simple medio de comunicación y se convierte en un instrumento de control ideológico. Esto se ve reflejado en fenómenos como la relativización del lenguaje, donde los conceptos fundamentales se vuelven ambiguos, dificultando la capacidad de las personas para identificar lo justo de lo injusto, o lo verdadero de lo falso. Al destruirse los marcos conceptuales claros, la hegemonía cultural encuentra terreno fértil para reforzar su dominio.

Relativización del lenguaje y manipulación semántica

- La **relativización del lenguaje** implica que los significados de las palabras se vuelven flexibles y subjetivos, perdiendo la estabilidad necesaria para generar consenso y entendimiento colectivo. Palabras clave como “justicia”, “paz” o “democracia” son reinterpretadas según los intereses de quienes ostentan el poder, vaciándolas de su contenido original y llenándolas de intenciones ideológicas. Este proceso no solo confunde, sino que también incapacita a las personas para articular una resistencia coherente.
- La **manipulación semántica** amplía o reduce los límites de los conceptos para ajustar la narrativa a las necesidades de control. Por ejemplo, en regímenes autoritarios, los enemigos del Estado son rebautizados

como “terroristas”, independientemente de sus acciones, creando un consenso alrededor de su represión. Según Gramsci, estos cambios semánticos no son inocentes: son estrategias deliberadas para reforzar la hegemonía cultural al redefinir los términos del debate social.

Desorganización cognitiva y el doble vínculo

La desorganización cognitiva, producto de la manipulación del lenguaje, genera confusión mental en la sociedad. Cuando los conceptos clave pierden coherencia, las personas se enfrentan a un **doble vínculo**, donde reciben mensajes contradictorios que no pueden resolverse. Un ejemplo clásico es: “Si no obedeces, eres insolidario, pero si aceptas ser forzado, estás siendo solidario”. Este tipo de paradojas bloquea el pensamiento crítico y crea una población que obedece automáticamente, sin cuestionar.

Gramsci identificó la importancia de mantener a la sociedad desconectada de sus capacidades críticas para perpetuar la hegemonía. La desorganización cognitiva sirve como un medio eficaz para este fin, ya que impide a las personas analizar y comprender las estructuras de poder que las oprimen.

Ingeniería ideológica y terrorismo semántico

- La **ingeniería ideológica** consiste en rediseñar el marco conceptual de la sociedad para controlar no solo lo que la gente piensa, sino cómo lo hace.
- El **terrorismo semántico**, por su parte, lleva esta estrategia al extremo al invertir los significados originales de conceptos fundamentales, creando una nueva narrativa que sirve exclusivamente a los intereses del poder. En “1984”, Orwell ejemplificó esta práctica a través de la “neolengua” y frases como “La guerra es la paz”, que reorganizan la percepción de la realidad.

Bajo el terrorismo semántico, las palabras no solo son manipuladas, sino reprogramadas para significar su opuesto. Esto genera un estado de **disonancia cognitiva crónica**, en el que las personas internalizan contradicciones como si fueran verdades coherentes. Según Gramsci, este fenómeno refuerza la hegemonía al consolidar la aceptación de realidades opresivas como inevitables e incluso necesarias.

La hegemonía en la práctica: Ejemplos históricos

A lo largo de la historia, la hegemonía cultural y el control del lenguaje han sido empleados para perpetuar relaciones de poder:

- **El Imperio Romano:** Cambios en palabras como “pacificación” legitimaron conquistas violentas como si fueran actos de civilización.
- **La Edad Media:** La narrativa cristiana, con términos como “pecado” o “salvación”, sirvió para justificar la jerarquía feudal y el dominio de la Iglesia.
- **Regímenes totalitarios:** La Alemania nazi y la URSS utilizaron eufemismos y manipulaciones semánticas para ocultar crímenes de Estado bajo términos más aceptables (ejemplo: “soluciones finales” o “centros de rehabilitación laboral”).

En cada caso, la hegemonía cultural moldeó la percepción pública, asegurando el control no solo de los cuerpos, sino de las mentes.

Conclusión

El análisis de Gramsci sobre la hegemonía cultural y su conexión con el control del lenguaje sigue siendo profundamente relevante. Fenómenos como la relativización del lenguaje, la manipulación semántica, la desorganización cognitiva, el doble vínculo, la ingeniería ideológica y el terrorismo semántico no son meros accidentes del desarrollo cultural, sino estrategias deliberadas para reforzar el dominio político e ideológico.

Al vaciar de significado palabras fundamentales y reprogramarlas según los intereses del poder, estas prácticas no solo desarman el pensamiento crítico, sino que impiden que las sociedades articulen alternativas al sistema dominante. Si queremos resistir a estas formas de control, es esencial defender la integridad del lenguaje como una herramienta para pensar con claridad, construir consensos y, en última instancia, imaginar un mundo más justo.

Análisis

En las páginas de “1984”, Orwell nos legó no solo una distopía política, sino un tratado profético sobre la ecología del lenguaje. Cuando Winston Smith descubre que el Partido ha reescrito los diccionarios, se comprende que la batalla por la realidad se libra primero en el territorio de las palabras. Este ensayo explora cómo el lenguaje -ese tejido invisible que conecta las conciencias- puede convertirse tanto en instrumento de emancipación como en arma de dominación, un dilema que hoy adquiere nuevas dimensiones en nuestra sociedad hiperconectada.

La Neolengua en la Era Digital

La *neolengua* orwelliana (1949) encuentra su correlato contemporáneo en lo que Van Dijk (2006) denomina “capitalismo discursivo”. Las plataformas digitales, con sus algoritmos que premian ciertas palabras y silencian otras, funcionan como modernos Ministerios de la Verdad. Los estudios de Zuboff (2019) revelan cómo el “capitalismo de vigilancia” no solo monitorea nuestras palabras, sino que las moldea predictivamente. Un ejemplo inquietante: cuando las sugerencias de búsqueda nos llevan a decir “crisis migratoria” en lugar de “flujos humanos”, estamos ante lo que Wodak (2015) identificaría como “gramática del poder” en acción.

Pero este control no opera solo desde arriba. Como muestra Fairclough (1992), internalizamos estos marcos lingüísticos hasta reproducirlos espontáneamente. ¿Cuántas veces hemos usado “recursos humanos” para referirnos a personas, o “flexibilización laboral” para nombrar la precariedad? Estos no son meros eufemismos, sino lo que Bourdieu (1982) llamaría “violencia simbólica” normalizada.

Terrorismo Semántico: Cuando las Palabras Pierden su Norte

El terrorismo semántico adquiere matices alarmantes en la era de la posverdad. Los trabajos de Lakoff (2004) sobre marcos cognitivos demuestran cómo ciertas construcciones lingüísticas (“alivio fiscal” en lugar de “evasión de impuestos”) activan esquemas mentales predeterminados. Pero hay algo más siniestro: lo que McIntyre (2018) identifica como “corrosión semántica”, donde palabras como “democracia” o “libertad” se vacían de contenido hasta convertirse en significantes flotantes.

Un caso paradigmático es el análisis de Giroux (2014) sobre el lenguaje educativo: cuando “calidad” significa recortes, o “excelencia” implica exclusión, estamos ante lo que Habermas (1981) alertaría como “colonización del mundo de la vida”. La paradoja es dolorosa: cuantas más palabras tenemos a nuestro alcance, menos capaces somos de nombrar nuestras propias experiencias.

Resistencia desde los Márgenes del Lenguaje

Frente a este panorama, emergen prácticas esperanzadoras. Los grupos estudiados por Baker (2006) reinventan términos para expresar realidades silenciadas. Las “contra-lexicografías” documentadas por Santos (2018) recuperan palabras indígenas para desafiar el epistemicidio colonial. Incluso en las redes sociales, los memes analizados por Shifman (2014) funcionan como lo que De Certeau (1980) llamaría “tácticas de los débiles”: sabotajes cotidianos al discurso dominante.

La poeta Adrienne Rich (1971) escribió: “Esto es el lenguaje / un mapa de nuestro fracaso / pero también de donde navegamos”. Quizás ahí radique nuestra mayor esperanza: en que el lenguaje, como muestra la teoría de la enunciación de Benveniste (1966), siempre contiene la posibilidad de decir “yo” frente al “ellos”, de construir una voz propia incluso cuando intentan robarla.

Conclusión: La Palabra como Territorio a Defender

Orwell advirtió sobre los riesgos de dejar que otros definan nuestras palabras. Hoy, cuando los bots y los algoritmos disputan el sentido de cada término, esa advertencia resuena con urgencia renovada. Pero como enseñan los estudios de Freire (1970) sobre alfabetización crítica, el lenguaje no es solo campo de batalla: es también semilla de libertad. Quizás nuestra tarea sea, como sugirió Steiner (1975), aprender de nuevo a “nombrar el mundo” con precisión y coraje, porque en esa capacidad radica la última trinchera de dignidad.

Resumen y Conclusiones

El análisis realizado revela que el lenguaje constituye un campo de batalla ideológico donde se disputa la construcción social de la realidad. A través de tres ejes fundamentales -la hegemonía cultural gramsciana, la manipulación semántica y el terrorismo lingüístico- se ha explorado cómo:

1. Las estructuras de poder controlan los marcos cognitivos mediante estrategias lingüísticas (Van Dijk, 2006)
2. La neolengua digital (Zuboff, 2019) ha actualizado los mecanismos orwellianos de control mental
3. Los procesos de vaciamiento semántico (McIntyre, 2018) corroen la capacidad crítica
4. Emergen formas de resistencia desde la traducción activista (Baker, 2006) y las pedagogías críticas (Freire, 1970)

Conclusiones Finales

1. El lenguaje como biosfera mental: Se ha confirmado que no solo se describe la realidad con palabras, sino que las palabras configuran la capacidad de percibirla (hipótesis Sapir-Whorf actualizada por Boroditsky, 2011)
2. La paradoja comunicativa contemporánea: Mientras se dispone de más canales lingüísticos que nunca, se padece de un empobrecimiento semántico acelerado (Han, 2014)
3. La urgencia política del lenguaje: La defensa del significado preciso se revela como acto de resistencia democrática (Orwell, 1949/2023)
4. La esperanza en los márgenes: Las comunidades lingüísticas subalternas (Santos, 2018) mantienen viva la capacidad regenerativa del lenguaje.

Epílogo

Este recorrido teórico, sobre el estudio del lenguaje como herramienta de control y liberación trasciende lo académico: es cuestión de supervivencia democrática. Las palabras que se heredan, las que crean y las que se defienden configuran los límites de lo pensable y, por tanto, de lo posible. En esta batalla por el significado, como bien anticiparon Gramsci y Orwell, se juega nada menos que el futuro como sociedades libres.

Este ejercicio ha confirmado que el lenguaje no es neutral: es un espacio de batalla cultural donde se definen realidades, se legitiman poderes y, en última instancia, se decide qué mundos son posibles.

Comprender sus mecanismos de control y sus potencialidades es, por tanto, un acto político necesario en la defensa de sociedades más libres, críticas y conscientes.

Las palabras no solo describen el mundo; también lo transforman. Y en esa transformación, todos tenemos algo que decir para promover y garantizar la libertad frente a la propuesta de una hegemonía cultural del poder. ©

Douglas C. Ramírez Vera. Profesor del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES). Facultad de Economía de la Universidad de los Andes (ULA), Mérida, República Bolivariana de Venezuela. Candidato al Examen de Doctorado en Ciencias Humanas, HUMANIC, Facultad de Humanidades, ULA. Maestría en Ciencias Económicas, mención Políticas Económicas para Venezuela, Postgrado de Economía IIES ULA. Profesor de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile. Profesor de la Universidad Católica del Norte de Chile, Coquimbo Chile. Becario de la Konrad Adenauer Stiftung en el Programa de Economía Para América Latina, de la Georgetown University – ILADES (actualmente Universidad Alberto Hurtado), Santiago de Chile.

Notas

1. Framing (o “Encuadre”) es un concepto clave en comunicación, sociología y ciencia política que se refiere a la forma en que se presenta la información para influir en cómo las personas interpretan la realidad. No se trata de mentir, sino de seleccionar y destacar ciertos aspectos de un tema, guiando la percepción hacia una interpretación específica. “El ‘framing’ es la versión sofisticada de la neolengua orwelliana: no necesita prohibir palabras, sino que las carga de significados predeterminados. Así, ‘libertad’ puede significar ‘derecho a portar armas’ o ‘protección estatal’, dependiendo de quién controle el marco”.
2. El FOMO (del inglés “Fear Of Missing Out”, o “Miedo a Perderse Algo”) es un concepto psicológico y sociocultural que describe la ansiedad social generada por la percepción de que otros están disfrutando de experiencias gratificantes de las cuales uno está ausente. Surgió en la era digital vinculado al uso de redes sociales, pero tiene implicaciones más profundas en manipulación lingüística y control social, El FOMO (Przybylski et al., 2013), instrumentalizado por plataformas digitales, refuerza la hegemonía cultural al convertir la participación en narrativas dominantes en una necesidad psicológica, no en un acto crítico. Así, el ‘miedo a perderse algo’ se transforma en miedo a pensar distinto.”
3. El capitalismo de vigilancia (en inglés: surveillance capitalism) es un concepto utilizado y popularizado desde 2013 por la socióloga Shoshana Zuboff en su libro *La era del capitalismo de vigilancia* que se refiere a la mercantilización de datos personales, es decir, en la transformación de información personal en una mercancía sujeta a la compraventa con fines de lucro

Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127-186). Monthly Review Press.
- Althusser, Louis. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127-186). Monthly Review Press.
- Appadurai, Arjun . (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Apple, Michael W. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Austin, John Langshaw. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Baker, Mona. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.
- Beck, Ulrich. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Benveniste, Émile. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bernstein, Basil. (1975). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Boroditsky, Lera. (2001). “Does language shape thought? Mandarin and English speakers’ conceptions of time”. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1-22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Boroditsky, Lera. (2011). *How language shapes thought*. *Scientific American*, 304(2), 62-65.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre., & Passeron, Jean-Claude. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Burchell, Kenzie. (2016). The power of euphemism in political language. *Journal of Language and Politics*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.1075/jlp.15.3.01bur>
- Butler, Judith. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* Verso.
- Castells, Manuel. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Castells, Manuel. (2012). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. Polity Press.
- Chomsky, Noam. (1989). *Necessary illusions: Thought control in democratic societies*. South End Press.
- Cialdini, Robert B. (2001). *Influence: Science and practice* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Couldry, Nick. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Polity.

- De Certeau, Michel. (1980). *L'invention du quotidien*. Union Générale d'Éditions.
- Doi, Takeo. (1981). *The anatomy of dependence* (J. Bester, Trans.). Kodansha International.
- Entman, Robert M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>
- Fairclough, Norman. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Longman.
- Fiske, John. (1989). *Understanding popular culture*. Routledge.
- Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, Michel. (1982). *The subject and power*. University of Chicago Press.
- Fraser, Nancy. (1990). Rethinking the public sphere. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García Canclini, Néstor. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. University of Minnesota Press.
- Giroux, Henry A (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Giroux, Henry A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Goffman, Erving. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gramsci, Antonio. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. Nowell Smith, Eds. & Trans.). International Publishers.
- Grice, Herbert Paul. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Guha, Ranajit. (Ed.). (1982). *Subaltern studies I: Writings on South Asian history and society*. Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen. (1962). *The structural transformation of the public sphere*. MIT Press.
- Habermas, Jürgen. (1981). *The theory of communicative action*. Beacon Press.
- Hall, Stuart. (1996). The problem of ideology: Marxism without guarantees. In D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 25-46). Routledge.
- Han, Byung-Chul. (2014). *The agony of Eros*. MIT Press.
- Herman, Edward S., & Chomsky, Noam. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. Pantheon.
- Hochschild, Arlie Russell. (2016). *Strangers in their own land: Anger and mourning on the American right*. The New Press.
- Hooks, Black. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- Hunston, Susan. (2011). *Corpus approaches to evaluation*. Routledge.
- Hymes, Dell. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Jackson, Richard. (2005). *Writing the war on terrorism: Language, politics and counter-terrorism*. Manchester University Press.
- Jhally, Sut. (1990). *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. Routledge.
- Kahneman, Daniel. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Klein, Naomi. (1999). *No logo*. Picador.
- Kotler, Philip., & Keller, Kevin Lane. (2016). *Marketing management* (15th ed.). Pearson.

- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Lakoff, George. (2004). *Don't think of an elephant!*. Chelsea Green.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lazarsfeld, Paul F., & Merton Robert K. (1948). Mass communication, popular taste and organized social action. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas* (pp. 95-118). Harper.
- Lévi-Strauss, Claude. (1974). *Structural anthropology* (Vol. 1). Basic Books.
- Lucy, John A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge University Press.
- Mannheim, Karl. (1936). *Ideology and utopia*. Harcourt, Brace.
- McIntyre, Lee. (2018). *Post-truth*. MIT Press.
- Media Literacy Project. (2018). Digital resistance toolkit. <https://medialiteracyproject.org>
- Melucci, Alberto. (1996). *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge University Press.
- Mignolo, Walter D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mirowski, Philip. (2013). *Never let a serious crisis go to waste: How neoliberalism survived the financial meltdown*. Verso.
- Orwell, George. (1949). 1984. Secker & Warburg.
- Pavlenko, Aneta. (2006). Bilingual selves. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation* (pp. 1-33). Multilingual Matters.
- Przybylski, Andrew K., Murayama, Kou, DeHaan, Cody R., & Gladwell, Valerie. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling alone*. Simon & Schuster.
- Rich, Adrienne. (1971). *The will to change*. W.W. Norton.
- Ritzer, George. (1993). *The McDonaldization of society*. Pine Forge Press.
- Rodríguez, Clemencia. (2001). *Fissures in the mediascape: An international study of citizens' media*. Hampton Press.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2018). *The end of the cognitive empire*. Duke University Press.
- Sapir, Edward. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.
- Shifman, Limor. (2014). *Memes in digital culture*. MIT Press.
- Spelke, Elizabeth S. (2003). What makes us smart? Core knowledge and natural language. in D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind* (pp. 277-311). MIT Press.
- Steiner, George. (1975). *After Babel*. Oxford University Press.
- Sunstein, Cass R. (2009). *Going to extremes*. Oxford University Press.
- Tang, Yiyuan, Zhang, Wei., Chen, Ke, Feng, Shu-ichiro, Ji, Yu, Shen, Jun, Reiman, Eric M., & Liu, Yong-gang. (2006). Arithmetic processing in the brain is shaped by cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(28), 10775-10780. <https://doi.org/10.1073/pnas.0604416103>
- Van Dijk, Teun. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(2), 359-383. <https://doi.org/10.1177/0957926506060250>
- Whorf, Benjamin Lee. (1956). *Language, thought, and reality* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.
- Williams, Raymond. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.
- Williamson, Judith. (1978). *Decoding advertisements: Ideology and meaning in advertising*. Marion Boyars.

- Wittgenstein, Ludwig. (1953). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.). Blackwell.
- Wodak, Ruth. (2015). *The politics of fear*. SAGE.
- Woolley, Samuel. C., & Howard, Philip. N. (2018). *Computational propaganda: Political parties, politicians, and political manipulation on social media*. Oxford University Press.
- Wu, Tim. (2016). *The attention merchants: The epic scramble to get inside our heads*. Alfred A. Knopf.
- Zuboff, Shoshana. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Prácticas comunitarias y materialismo histórico: la educación indígena frente al neoliberalismo

Community practices and historical materialism: Indigenous education in the face of neoliberalism

Martha Barrios Guzmán

marthab@isociales.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-6502-5487>

Teléfono: + 52 951 113 0951

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior.
Oaxaca de Juárez, Oax., México

Recepción/Received: 09/03/2025
Arbitraje/Sent to peers: 11/03/2025
Aprobación/Approved: 16/04/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Esta investigación examina la educación indígena como espacio de resistencia frente al neoliberalismo, analizando su articulación con el materialismo histórico y las prácticas comunitarias. A través de cinco ejes temáticos, se explora cómo las pedagogías ancestrales desafían la mercantilización del saber, defendiendo epistemologías propias basadas en autonomía, reciprocidad y territorio. Se discuten las tensiones entre los modelos educativos comunitarios y las políticas neoliberales de estandarización, así como las estrategias de resistencia, desde escuelas autónomas hasta programas bilingües críticos. El análisis destaca el papel de las mujeres indígenas, la revitalización lingüística y las metodologías decoloniales que integran saberes científicos y tradicionales. Se concluye subrayando que, estas experiencias no solo preservan culturas, sino que proponen alternativas pedagógicas radicales para repensar la educación más allá de la lógica capitalista. Estas luchas educativas, vinculadas a movimientos por la soberanía y la justicia cognitiva, revelan la posibilidad de construir sistemas de conocimiento anticolonial y emancipadores.

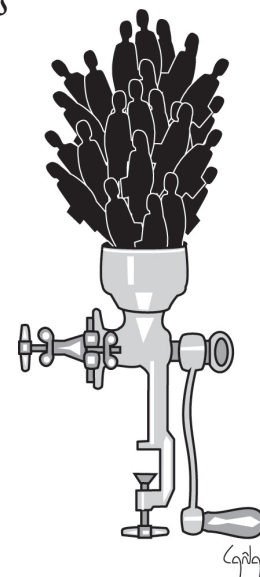
Palabras clave: Hegemonía, educación indígena, educación comunitaria, marxismo, decolonialidad.

Abstract

This research examines Indigenous education as a space of resistance to neoliberalism, analyzing its connection with historical materialism and community practices. Through five thematic axes, it explores how ancestral pedagogies challenged the commodification of knowledge, defending their own epistemologies based on autonomy, reciprocity, and territory. The tensions between community-based educational models and neoliberal standardization policies are discussed, as well as strategies of resistance, from autonomous schools to critical bilingual programs. The analysis highlights the role of Indigenous women, linguistic revitalization, and decolonial methodologies that integrate scientific and traditional knowledge. It concludes by emphasizing that these experiences not only preserve cultures but also propose radical pedagogical alternatives to rethink education beyond capitalist logic. These educational struggles, linked to movements for sovereignty and cognitive justice, reveal the possibility of building anticolonial and emancipatory knowledge systems.

Keywords: Hegemony, Indigenous Education, Community Education, Marxism, Decoloniality.

Author's translation.



Introducción

Escribir sobre educación indígena no es solo un ejercicio académico; es adentrarse en un campo de batalla donde se juegan epistemologías, memorias de resistencia y proyectos políticos antagónicos. Los docentes e investigadores, deben interesarse por entender cómo las comunidades originarias han convertido sus prácticas educativas en trincheras de lucha frente a un sistema que busca homogenizar, mercantilizar y, en última instancia, borrar otras formas de entender el mundo. No se trata de un fenómeno aislado: como bien señaló Marx (1867), "el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general" (p. 21). Es decir, la educación indígena no puede analizarse al margen de las relaciones de poder que la atraviesan, desde la colonialidad hasta el neoliberalismo actual.

Hoy, bajo la lógica de Harvey (2007), vemos cómo "el neoliberalismo implica la mercantilización y privatización de todos los ámbitos de la vida" (p. 3), incluyendo, por supuesto, la educación. Para los pueblos originarios, esto se traduce en una doble violencia: por un lado, la imposición de currículos ajenos a sus realidades y, por otro, la sistemática desvalorización de sus saberes. Walsh (2012) lo explica con claridad: "la colonialidad del saber opera a través de jerarquías epistemológicas que subalternizan los conocimientos no occidentales" (p. 45). Ante esto, las comunidades no se limitan a resistir; reinventan pedagogías basadas en la reciprocidad, el territorio y la autonomía. Y aquí radica la importancia de este análisis: como sostiene Zibechi (2015), "los pueblos originarios no solo resisten al despojo, sino que prefiguran sociedades poscapitalistas" (p. 78).

En América Latina, este debate cobra especial fuerza. Movimientos como el zapatismo en México o las luchas indígenas en Bolivia han demostrado que la educación puede ser, en palabras del Subcomandante Marcos (1996), "un acto de rebelión" (citado en Muñoz Ramírez, 2008, p. 67). Pero no es una tarea fácil. Como bien advierte Santos (2010), "las epistemologías del Sur solo pueden florecer en condiciones de lucha permanente contra la globalización neoliberal" (p. 54). Es una tensión constante entre lo comunitario y lo hegemónico, entre la reproducción de la vida y la lógica del capital.

Este artículo busca explorar esa contradicción desde el materialismo histórico, entendiendo que, como planteó Luxemburgo (1913), "la acumulación capitalista requiere de la destrucción constante de formas de vida no capitalistas" (p. 112). Para ello, este escrito se estructura en cinco ejes: primero, la relación entre condiciones materiales y educación comunitaria; segundo, el impacto del neoliberalismo en los sistemas educativos indígenas; tercero, las estrategias de resistencia pedagógica; cuarto, la autonomía educativa como alternativa; y finalmente, propuestas decoloniales para una justicia cognitiva. Al final, como diría Freire (1970), "la educación no puede ser neutral: o sirve para la dominación o para la liberación" (p. 36). Y en el caso de los pueblos originarios, esa elección define no solo su futuro, sino el de todos nosotros.

Materialismo histórico y educación comunitaria

El análisis de la educación indígena desde el materialismo histórico exige una comprensión profunda de las relaciones entre las estructuras económicas y las superestructuras culturales que determinan los procesos pedagógicos. Marx (1859) en su *Contribución a la crítica de la economía política* establece que "el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general" (p. 4). Este principio fundamental permite interpretar las prácticas educativas comunitarias no como fenómenos aislados, sino como expresiones de un sistema de reproducción social ligado a formas de producción no capitalistas. La educación indígena, en este sentido, opera dentro de una lógica colectiva donde el conocimiento se transmite a través de relaciones dialógicas, trabajo cooperativo y una estrecha vinculación con el territorio.

La dialéctica materialista revela que estas pedagogías ancestrales constituyen un contrapunto al modelo educativo hegemónico, el cual responde a los intereses del capital. Gramsci (1971) señala en sus *Cuadernos de la cárcel* que “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica” (p. 158), lo que implica que la dominación de clase se ejerce también mediante el control de los aparatos educativos. Frente a esto, las comunidades indígenas han desarrollado sistemas de enseñanza que refuerzan su autonomía epistemológica. Por ejemplo, la tradición oral, los rituales de iniciación y el aprendizaje basado en la observación directa de la naturaleza son mecanismos que escapan a la formalización escolar capitalista. Estos métodos, lejos de ser “primitivos”, como los calificaba el discurso colonial, representan formas complejas de producción y transmisión de conocimiento arraigadas en modos de vida comunales.

La resistencia de estas pedagogías alternativas puede entenderse como parte de la lucha de clases en el terreno ideológico. Althusser (1970) argumenta que “la escuela es el aparato ideológico del Estado que más contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas” (p. 153). En contraste, la educación indígena funciona como un contra-aparato que sustenta relaciones sociales basadas en la reciprocidad y el bien común. Un ejemplo claro es el *tequio* en las comunidades zapotecas de Oaxaca, donde el aprendizaje se vincula al trabajo colectivo en beneficio de la comunidad. Esta práctica no solo enseña habilidades concretas, sino que inculca valores anticapitalistas como la solidaridad y la propiedad comunal. Al respecto, Dussel (2015) enfatiza que “la racionalidad indígena se construye desde una matriz civilizatoria distinta a la modernidad occidental” (p. 89), lo que explica su resistencia a ser subsumida por la lógica mercantil.

El materialismo histórico permite además develar cómo la expansión del capitalismo ha intentado sistemáticamente destruir estas formas educativas no alienadas. Luxemburgo (1913) en *La acumulación del capital* demuestra que “el capitalismo requiere constantemente de espacios no capitalistas para expandirse, destruyéndolos en el proceso” (p. 401). Este fenómeno se observa en las políticas de asimilación cultural implementadas por los Estados nacionales, desde los internados para indígenas en Estados Unidos y Canadá hasta las escuelas rurales integracionistas en América Latina. Estas instituciones buscaron erradicar las lenguas originarias y sustituir las pedagogías comunitarias por un modelo educativo que preparara mano de obra dócil para el mercado. Sin embargo, como señala Bonfil Batalla (1987), “los pueblos indígenas no son vestigios del pasado, sino actores que reelaboran constantemente su cultura” (p. 120). Prueba de ello son las escuelas autónomas zapatistas, donde se enseña historia desde la perspectiva de los vencidos y matemáticas aplicadas a las necesidades locales.

La vitalidad de estas alternativas pedagógicas radica precisamente en su conexión con las condiciones materiales de existencia. Marx y Engels (1845) en *La ideología alemana* afirman que “las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes” (p. 64). Por ello, mientras las comunidades mantengan control sobre sus tierras y recursos, sus sistemas educativos seguirán siendo un bastión de resistencia. Caso emblemático es el de las universidades indígenas en Bolivia, que combinando el *saber hacer* ancestral con herramientas críticas, forman intelectuales orgánicos al servicio de sus pueblos. Rivera Cusicanqui (2010) sostiene que “la descolonización implica recuperar los medios de producción material e intelectual” (p. 45), lo que en educación se traduce en currículos situados y metodologías participativas.

Esta perspectiva dialéctica revela también las contradicciones internas que enfrentan las comunidades al navegar entre la preservación cultural y las demandas del mundo contemporáneo. Mignolo (2000) advierte que “la colonialidad opera hoy a través de mecanismos más sutiles de cooptación” (p. 32), como los programas de educación intercultural funcionales al multiculturalismo neoliberal. Frente a esto, las pedagogías críticas indígenas no rechazan todo conocimiento occidental, sino que lo reelaboran desde su propio marco civilizatorio. El desafío, como plantea Walsh (2013), es “construir una interculturalidad de resistencia que dispute las estructuras del poder colonial” (p. 28). Experiencias como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia (UAIIN) muestran que es posible crear sistemas educativos que articulen ciencia crítica y saberes ancestrales sin subordinación.

Sin duda, el análisis materialista de la educación indígena permite vislumbrar su potencial emancipatorio no solo para los pueblos originarios, sino para la sociedad en su conjunto. Por ello, para Holloway (2002), “el

zapatismo nos enseña que otro mundo es posible, pero no como modelo a aplicar, sino como proceso de lucha cotidiana” (p. 15). Las pedagogías comunitarias, al prefigurar relaciones sociales no capitalistas, aportan claves fundamentales para repensar la educación más allá de la jaula de hierro neoliberal.

El neoliberalismo y su impacto en la educación indígena

La penetración neoliberal en los sistemas educativos indígenas constituye un proceso de desarticulación metódica que opera mediante dispositivos de estandarización, mercantilización y epistemicidio. Ball (2012) advierte que “las reformas educativas neoliberales funcionan como tecnologías de gobierno que reconfiguran las subjetividades según los imperativos del mercado” (p. 112). Este fenómeno adquiere particular crudeza en contextos indígenas, donde la imposición de modelos educativos homogéneos desconoce la pluralidad ontológica que sustenta las pedagogías ancestrales. La estandarización curricular, lejos de ser un ejercicio neutral, responde a lo que Santos (2018) denomina “la monocultura del saber globalizado” (p. 76), un régimen cognitivo que privilegia determinadas formas de conocimiento mientras marginaliza otras.

La genealogía de este proceso remite a las reformas estructurales de la década de 1990, cuando organismos internacionales como el Banco Mundial impulsaron la reestructuración de los sistemas educativos bajo criterios de eficiencia administrativa y rendición de cuentas. Torres (2000) documenta cómo “los préstamos condicionados impusieron matrices evaluativas cuantitativas que vaciaron de contenido cultural los procesos pedagógicos” (p. 143). En México, por ejemplo, la aplicación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) vinculó la asistencia escolar a transferencias monetarias, subordinando el derecho a la educación a lógicas asistencialistas. Esta transformación no fue meramente técnica sino profundamente política, pues como señala Puiggrós (2003), “la reforma educativa neoliberal buscó producir sujetos adaptables a las demandas flexibles del capital” (p. 89).

El epistemicidio se manifiesta de manera particularmente aguda en la erosión de las lenguas indígenas. López (2009) demuestra que “la imposición del español como lengua única de instrucción constituye una violencia simbólica que deslegitima los sistemas cognitivos alternos” (p. 56). Los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas revelan que 31 variantes lingüísticas están en riesgo de desaparición, no por procesos naturales sino por políticas sistemáticas de marginación. Esta situación contrasta radicalmente con lo que ocurre en las escuelas autónomas de Cherán, Michoacán, donde el purépecha es lengua vehicular y los contenidos se articulan alrededor de la cosmovisión p’urhépecha. La resistencia lingüística, en este sentido, no es solo cultural sino profundamente política, pues como afirma Mignolo (2013), “las lenguas son territorios epistemológicos que el colonialismo nunca ha dejado de disputar” (p. 112).

La mercantilización del conocimiento adquiere formas sofisticadas en el contexto indígena. La expansión de universidades privadas en zonas con alta densidad de población originaria ofrece un caso paradigmático. Schmelkes (2013) analiza cómo “estas instituciones promueven una formación profesional desconectada de las necesidades comunitarias, generando procesos de descampesinización intelectual” (p. 34). Los créditos educativos, presentados como mecanismos de movilidad social, terminan atando a los jóvenes indígenas a circuitos de endeudamiento que los alejan de sus comunidades. Esta dinámica refleja lo que Harvey (2005) conceptualiza como “acumulación por desposesión” (p. 145), donde bienes colectivos son transformados en mercancías. El contraste con las universidades interculturales autogestionadas, como la Amawtay Wasi en Ecuador, no podría ser más elocuente: mientras las primeras producen fuerza de trabajo para el mercado, las segundas forman guardianes del conocimiento ancestral.

El impacto diferenciado del neoliberalismo educativo en mujeres indígenas revela las intersecciones entre colonialidad y patriarcado. Hernández (2016) señala que “las políticas de equidad de género no consideran las estructuras comunitarias de toma de decisiones, generando tensiones entre derechos individuales y autonomía colectiva” (p. 78). Los programas de becas condicionadas, por ejemplo, suelen imponer modelos de empoderamiento femenino ajenos a las formas locales de organización. Esta situación plantea un dilema complejo: cómo combatir la opresión de género sin reproducir lógicas coloniales. Cabnal (2010) propone el concepto

de “feminismo comunitario” para pensar estas tensiones, argumentando que “la liberación de las mujeres indígenas debe darse desde sus propios marcos civilizatorios” (p. 23).

La resistencia a estas dinámicas adopta formas creativas que merecen análisis detenido. La Red de Educación Indígena en Brasil ha desarrollado materiales didácticos que articulan el currículo oficial con saberes tradicionales, subvirtiendo los marcos impuestos. Cohn (2013) describe cómo “los profesores indígenas realizan una labor de traducción cultural que resignifica los contenidos hegemónicos” (p. 67). Este proceso de hibridación selectiva muestra que, contra lo que suponen las teorías de la aculturación, las comunidades no son receptáculos pasivos sino agentes activos en la negociación de significados. La noción de “interculturalidad crítica” desarrollada por Walsh (2007) resulta clave aquí, pues permite entender estas prácticas no como adaptación sino como estrategia de contrahegemonía.

El examen de casos específicos ilumina la complejidad de estos procesos. En Guatemala, el Programa Nacional de Educación Bilingüe ha sido cooptado por ONGs internacionales que imponen agendas ajenas a las prioridades comunitarias. Bastos (2015) documenta cómo “la profesionalización de la educación bilingüe ha creado una capa de técnicos indígenas desconectados de sus bases” (p. 92). Frente a esto, las escuelas mayas autónomas han optado por rechazar todo financiamiento externo, sosteniéndose mediante el trabajo colectivo. Esta decisión radical plantea interrogantes fundamentales sobre los límites de la negociación con el sistema. Leyva (2018) argumenta que “la autonomía educativa implica necesariamente autonomía económica” (p. 112), cuestión que muchas experiencias no logran resolver sosteniblemente.

Las tecnologías digitales introducen nuevas dimensiones a este conflicto. La pandemia de COVID-19 evidenció las profundas desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad. Sin embargo, como muestra Bertely (2020), “las comunidades respondieron con estrategias creativas que combinaron radios comunitarias, cuadernillos autoimpresos y asambleas al aire libre” (p. 45). Este caso revela que la brecha digital no es meramente técnica sino epistémica: los pueblos indígenas no necesitan “integrarse” a la educación en línea, sino desarrollar alternativas pedagógicas acordes a sus contextos. La crítica de Esteva (2013) al “mito de la tecnología neutral” (p. 56) adquiere aquí plena vigencia.

La evaluación estandarizada merece un análisis particular como dispositivo de control neoliberal. Las pruebas PISA, aplicadas indiscriminadamente en contextos indígenas, constituyen lo que Popkewitz (2013) denomina “tecnologías de la razón que producen exclusiones al tiempo que las naturalizan” (p. 78). Los bajos resultados de estudiantes indígenas son interpretados como déficits individuales, nunca como inadecuación de los instrumentos. Frente a esto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México ha impulsado evaluaciones alternativas basadas en proyectos comunitarios, demostrando que es posible pensar la calidad educativa desde parámetros distintos.

El futuro de la educación indígena frente al neoliberalismo dependerá de la capacidad para articular resistencias locales con movimientos globales contrahegemónicos. La experiencia del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural en Perú muestra el potencial de estas articulaciones. Trapnell (2011) señala que “la defensa de la educación indígena debe vincularse a las luchas por la soberanía alimentaria y la autodeterminación territorial” (p. 34). Esta perspectiva holística es fundamental, pues como advierte Quijano (2014), “el neoliberalismo no es solo un modelo económico sino un patrón de poder que debe combatirse en todos los frentes” (p. 112).

Estrategias de resistencia pedagógica

La educación indígena contemporánea se encuentra en un momento histórico donde las estrategias de resistencia pedagógica han dejado de ser meras reacciones defensivas para convertirse en propuestas epistemológicas vigorosas. Estas prácticas no emergen desde la teoría abstracta sino desde las urgencias cotidianas de comunidades que, como señala la lideresa mixe Floriberta Díaz (2012), “hemos tenido que inventar caminos para que nuestros hijos aprendan sin dejar de ser quienes son” (p. 34). Esta afirmación resume la paradoja central que enfrentan los pueblos originarios: educar para la vida contemporánea sin renunciar a su matriz

civilizatoria. Las respuestas a este desafío han sido tan diversas como los mismos pueblos, pero comparten un hilo conductor: la convicción de que, en palabras del educador aymara Simón Yampara (2015), “la verdadera interculturalidad no viene de arriba, sino que se teje desde abajo” (p. 78).

La recuperación de las lenguas maternas como vehículos de enseñanza constituye quizá la estrategia más evidente, pero también la más profundamente subversiva. En la Sierra Nevada de Santa Marta, los maestros arhuacos han desarrollado un sistema de escritura propio para su lengua *iktɨn*, no como fin en sí mismo sino como herramienta política. El lingüista Manuel Lizárraga (2018) documenta cómo “este proceso de codificación no buscó la estandarización académica sino la preservación de la oralitura sagrada” (p. 112). Lejos de la visión folklorizante que reduce las lenguas indígenas a objetos de estudio, estas iniciativas las sitúan como sujetos activos en la construcción de conocimiento. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural, donde se imparten clases en *tutunakú*, muestra que es posible crear espacios académicos rigurosos fuera del monopolio del español.

Los calendarios agrícolas y rituales han demostrado ser dispositivos pedagógicos de una sofisticación que desafía los paradigmas occidentales. En las escuelas zapotecas del Istmo de Tehuantepec, el ciclo del maíz estructura el año escolar, integrando matemáticas (cálculo de siembras), biología (estudio de suelos) y ética (trabajo colectivo). La investigadora Mixiuhca Villalobos (2017) observa que “esta articulación entre conocimiento y práctica genera aprendizajes significativos que la educación fragmentada por asignaturas nunca logra” (p. 56). El programa “Educación para la Milpa”, implementado en comunidades mayas, lleva esta lógica más allá al convertir las parcelas familiares en aulas vivas donde niños y ancianos aprenden juntos. Estos modelos cuestionan radicalmente la noción de infancia como etapa separada de la vida productiva, restituyendo lo que el pedagogo quiché Emilio Choc (2019) denomina “el derecho a aprender haciendo lo que realmente importa” (p. 89).

Las radios comunitarias han surgido como herramientas inesperadas de resistencia educativa. En el Cauca colombiano, la emisora Nasa Stereo transmite no solo noticias sino lecciones de matemáticas contextualizadas al cálculo de abonos orgánicos y clases de historia desde la perspectiva de los mayores. El comunicador indígena Eberto Díaz (2020) explica que “estas emisiones no sustituyen a la escuela, pero la envuelven en un tejido sonoro que refuerza la identidad” (p. 67). Durante la pandemia, esta estrategia mostró su potencial cuando decenas de emisoras en México y Guatemala adaptaron los contenidos oficiales a sus contextos lingüísticos y culturales. Lo notable es que estos medios no se limitan a traducir, sino que recrean los saberes, como demuestra el programa “Aprendiendo en la Chinampa” que transmite Radio Xochimilco, donde los conceptos científicos se explican mediante analogías con el sistema de cultivo lacustre tradicional.

La producción de materiales educativos propios ha permitido a muchas comunidades sortear la colonialidad de los textos oficiales. Los cuadernillos elaborados por los profesores *rarámuris* en Chihuahua integran problemas matemáticos basados en la venta de artesanías y relatos históricos que recuperan la memoria de la resistencia tarahumara. La educadora María Teresa Guerrero (2016) analiza cómo “estos materiales no son meros recursos didácticos sino actos de soberanía cognitiva” (p. 45). En Ecuador, la Confederación de Nacionalidades Indígenas ha desarrollado toda una línea de textos que enseñan geografía a partir de las rutas de los antepasados y química mediante el estudio de tintes naturales. Estos esfuerzos coinciden con lo que el intelectual quechua Luis Macas (2014) plantea como “descolonización de los instrumentos de aprendizaje” (p. 112), proceso que va mucho más allá de la inclusión superficial de elementos culturales.

Las asambleas comunitarias como espacios de deliberación pedagógica representan quizá la innovación más radical frente al modelo escolar vertical. En Cherán, Michoacán, los planes de estudio se discuten en asambleas donde participan niños, ancianos y autoridades tradicionales. El antropólogo Pedro Chávez (2018) describe cómo “estos espacios borran la distinción entre educadores y educandos, creando una circulación multidireccional del saber” (p. 78). Este modelo cuestiona los fundamentos mismos de la pedagogía bancaria denunciada por Freire, proponiendo en su lugar lo que la teórica mixe Yásnaya Aguilar (2019) llama “educación en espiral, donde todos enseñamos y aprendemos según el momento y el contexto” (p. 34). Las escuelas

zapatistas han llevado esta lógica al extremo al eliminar los grados escolares y organizar el aprendizaje en “pasos” que cada estudiante recorre según sus capacidades e intereses.

La reapropiación crítica de tecnologías digitales muestra la capacidad de las comunidades para subvertir herramientas diseñadas para la homogenización. En Oaxaca, el colectivo “Sembrando Palabras” ha desarrollado aplicaciones móviles para aprender mixteco mediante juegos basados en relatos tradicionales. La diseñadora zapoteca Lucía Morales (2020) explica que “estas herramientas no imponen una lógica occidental de aprendizaje individualizado, sino que recrean la dinámica comunitaria mediante inteligencia artificial sensible al contexto” (p. 67). Proyectos como la Wikipedia en náhuatl o el traductor automático quechua-español desarrollado por la Universidad San Marcos demuestran que la tecnología puede servir a la revitalización lingüística cuando está bajo control comunitario. Estos esfuerzos coinciden con la visión del filósofo Boaventura de Sousa Santos (2017) sobre “el uso contrahegemónico de las herramientas del sistema” (p. 89).

La formación de docentes indígenas fuera de los cánones oficiales ha sido fundamental para sostener estas alternativas. La Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Quetzaltenango, Guatemala, forma maestros mediante un sistema donde los estudiantes pasan temporadas en comunidades aprendiendo directamente de los ancianos. El educador maya k'iche' Domingo Hernández (2016) argumenta que “esta formación rompe con la ilusión de que se puede preparar a un maestro indígena dentro de cuatro paredes” (p. 112). En México, el sistema de “maestros por contrato” ha permitido que sabios tradicionales sin título docente oficial enseñen en escuelas públicas, aunque con precariedad laboral. Estas experiencias plantean preguntas incómodas sobre la profesionalización docente, sugiriendo que, como señala la investigadora Purhépecha Angélica Rico (2018), “a veces los papeles que certifican son los mismos que invisibilizan los saberes verdaderos” (p. 56).

El movimiento por las universidades indígenas autónomas representa la expresión más sistemática de esta resistencia. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca en Colombia funciona mediante “cátedras itinerantes” que rotan por territorios indígenas. El rector nasa Abelardo Ramos (2019) explica que “esta movilidad no responde a falta de infraestructura, sino a una concepción del saber arraigado en lugares específicos” (p. 78). Estas instituciones han desarrollado metodologías innovadoras como las “investigaciones en espejo”, donde académicos indígenas y no indígenas estudian un mismo tema desde sus respectivos marcos epistemológicos para luego contrastar resultados. Este enfoque materializa lo que la teórica aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2015) denomina “diálogo de saberes en condiciones de igualdad” (p. 34).

La evaluación comunitaria del aprendizaje constituye quizá el desafío más complejo. Frente a los exámenes estandarizados, muchas comunidades han desarrollado sistemas basados en demostraciones públicas de lo aprendido. En las escuelas wixárikas de Jalisco, los estudiantes presentan sus avances en ceremonias donde los ancianos evalúan no solo el conocimiento adquirido sino su capacidad para articularlo con la vida comunitaria. El antropólogo Juan Negrín (2017) describe cómo “estas demostraciones integran dimensiones cognitivas, espirituales y éticas que ningún test estandarizado podría medir” (p. 112). Este modelo cuestiona radicalmente la obsesión cuantificadora del neoliberalismo educativo, proponiendo en su lugar lo que la educadora mapuche Elisa Loncon (2018) llama “evaluación como fiesta del conocimiento compartido” (p. 67).

Estas estrategias, diversas pero articuladas, muestran que la resistencia educativa indígena no es un conjunto de tácticas aisladas sino un movimiento epistemológico de gran alcance. Como sintetiza el pensamiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (2019), “nuestra pedagogía no busca adaptarnos al mundo que existe, sino ayudar a parir el mundo que debe venir” (p. 23). En esta frase se condensa el potencial transformador de unas prácticas que, lejos de limitarse a preservar tradiciones, están reinventando radicalmente lo que significa educar y aprender.

Autonomía educativa y autodeterminación

La autonomía educativa en los pueblos indígenas no constituye una simple modalidad administrativa alternativa, sino un proceso profundamente político de reconstitución civilizatoria. El filósofo zapoteco Jaime Martínez Luna (2014) lo expresa con claridad meridiana: “Nuestra educación autónoma no busca formar

buenos empleados, sino buertos seres humanos completos” (p. 78). Esta afirmación encierra una crítica radical al paradigma educativo dominante y revela el sustrato ontológico que diferencia los proyectos educativos autónomos de las reformas superficiales al sistema oficial. La experiencia de las escuelas zapatistas en Chiapas ilustra esta distinción fundamental: mientras la educación estatal mexicana sigue formando individuos para el mercado laboral, las escuelas autónomas zapatistas forman guardianes del territorio y tejedores de comunidad. La investigadora Mariana Mora (2017) documenta cómo “este proceso implica una reinención constante de lo educativo como espacio de lucha anticapitalista” (p. 112).

Los sistemas de gobierno educativo autónomo representan una de las innovaciones políticas más significativas en este campo. En la región mixe de Oaxaca, las asambleas comunitarias eligen no solo a las autoridades municipales sino también a los coordinadores educativos, quienes rinden cuentas periódicamente sobre el avance de los proyectos pedagógicos. El antropólogo Diego Iturralde (2019) observa que “esta articulación entre poder político y educativo garantiza que la escuela sirva a los proyectos de vida comunitarios y no a agendas externas” (p. 45). El caso de la Policía Comunitaria de Guerrero resulta particularmente ilustrativo: su sistema de justicia incluye una dimensión educativa donde los infractores no son encarcelados sino incorporados a procesos de aprendizaje comunitario. Esta práctica, lejos de ser una simple alternativa punitiva, encarna lo que el teórico jurídico Aparicio (2018) denomina “pedagogías restaurativas arraigadas en la cosmovisión indígena” (p. 67).

La financiación de la educación autónoma plantea desafíos complejos que revelan las contradicciones del sistema neoliberal. Las comunidades purépechas de Michoacán han desarrollado un sistema mixto donde los padres aportan maíz y frijol según sus posibilidades, mientras los migrantes en Estados Unidos envían remesas específicamente etiquetadas para materiales educativos. La economista indígena Margarita Valdovinos (2020) analiza cómo “esta economía moral del conocimiento evita la dependencia de subsidios estatales que siempre vienen con condiciones” (p. 89). No obstante, como advierte el analista mixteco Francisco López (2016), “el equilibrio entre autosuficiencia y precariedad es frágil, especialmente cuando el Estado utiliza el control de recursos como mecanismo de cooptación” (p. 34). La experiencia de las universidades indígenas en Ecuador muestra que es posible construir alianzas estratégicas sin perder autonomía, siempre que los convenios respeten los principios comunitarios.

Los contenidos curriculares en los sistemas autónomos emergen de procesos dialógicos que desafían la lógica disciplinar occidental. En las escuelas nasa del Cauca colombiano, el plan de estudios se organiza en torno a cinco ejes: territorio, cultura, economía propia, derecho propio y relación con otros pueblos. El educador nasa Abelardo Ramos (2018) explica que “esta estructura no separa el conocimiento en compartimientos estancos, sino que refleja la visión integral de nuestra realidad” (p. 56). Los textos escolares son elaborados colectivamente por maestros, mayores y estudiantes, incorporando tanto saberes ancestrales como conocimientos científicos críticos. Esta metodología concreta lo que la pedagoga mapuche Elisa Loncon (2019) conceptualiza como “currículo vivo, que crece con la comunidad y se adapta a sus necesidades históricas” (p. 112).

La formación de maestros en contextos autónomos constituye un proceso radicalmente distinto al modelo normalista convencional. En Cherán, Michoacán, los nuevos docentes pasan por un período de aprendizaje con los ancianos antes de asumir grupos, y su desempeño es evaluado continuamente por la asamblea comunitaria. La educadora purépecha Angélica Rico (2017) describe cómo “este sistema garantiza que los maestros no se conviertan en una casta separada, sino que sigan siendo parte orgánica de la comunidad” (p. 78). El caso de las escuelas autónomas zapatistas lleva este principio más allá: allí los “promotores de educación” no reciben salario fijo sino que la comunidad cubre sus necesidades básicas mediante un sistema de rotación laboral. Esta práctica, que podría parecer ingenua desde la lógica sindical tradicional, encarna lo que el teórico educativo zapatista Subcomandante Galeano (2016) llama “la disolución de la figura del intelectual profesionalizado en el tejido comunitario” (p. 45).

Las lenguas indígenas en los sistemas autónomos adquieren un estatus que va mucho más allá de la mera “educación bilingüe”. En la Universidad Amawtay Wasi de Ecuador, el quichua no es solo lengua de instrucción sino matriz epistemológica que estructura formas alternativas de organización del conocimiento. El

lingüista Ariruma Kowii (2015) argumenta que “esta diferencia es crucial: no se trata de traducir la ciencia occidental a lenguas indígenas, sino de generar ciencia desde nuestras propias categorías lingüísticas” (p. 67). Los resultados son sorprendentes: tesis sobre medicina ancestral que integran metodologías de investigación rigurosas con sistemas diagnósticos tradicionales, o estudios jurídicos que articulan el derecho positivo con la cosmovisión andina. Estas experiencias materializan lo que la filósofa aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2014) denomina “epistemicidio reverso” (p. 89), proceso mediante el cual los saberes subalternizados recuperan su lugar central.

La relación con el Estado en los procesos de autonomía educativa es necesariamente conflictiva y paradójica. Por un lado, como documenta la abogada mixe Lina Otero (2018), “el marco legal mexicano sigue sin reconocer plenamente los sistemas educativos indígenas autónomos, aunque la reforma constitucional de 2019 abrió algunas posibilidades” (p. 34). Por otro, las comunidades han desarrollado estrategias creativas para navegar esta ambigüedad: en Oaxaca, muchas escuelas mantienen formalmente su afiliación al sistema estatal mientras practican una autonomía de facto en contenidos y métodos. El antropólogo Pedro Lewin (2017) analiza cómo “esta dualidad permite acceder a algunos recursos sin someterse completamente a la lógica homogeneizadora” (p. 112). El caso de las universidades interculturales oficiales muestra los límites de esta estrategia: aunque creadas para responder a demandas indígenas, muchas han terminado reproduciendo lógicas academicistas convencionales.

Las mujeres indígenas han jugado un papel protagónico en la construcción de la autonomía educativa, aunque sus contribuciones a menudo permanecen invisibilizadas. Las escuelas autónomas de Saqamch'en en Guatemala fueron impulsadas principalmente por mujeres mayas q'eqchi' que buscaban alternativas a la educación patriarcal tanto del Estado como de sus propias comunidades. La activista q'eqchi' Alma López (2019) relata cómo “este proceso ha permitido cuestionar no solo el colonialismo educativo, sino también las estructuras de género tradicionales” (p. 56). En México, las promotoras de educación zapatistas han desarrollado pedagogías feministas comunitarias que, como analiza la investigadora Xóchitl Leyva (2018), “evitan tanto el feminismo liberal individualista como el esencialismo cultural que justifica opresiones” (p. 78). Estas experiencias encarnan lo que la teórica ch'orti' Gladys Tzul (2016) conceptualiza como “feminismo territorializado” (p. 45), donde la lucha de género se entrelaza con la defensa de la autonomía colectiva.

La evaluación en los sistemas autónomos desafía radicalmente los paradigmas meritocráticos neoliberales. En las escuelas aymaras de Bolivia, los estudiantes demuestran sus aprendizajes mediante su aplicación concreta en proyectos comunitarios: construcción de terrazas agrícolas, registro de historias orales o solución de conflictos familiares. El educador quechua Juan Condori (2020) explica que “así evitamos la fetichización del diploma y aseguramos que el conocimiento sirva realmente a la vida colectiva” (p. 67). Este enfoque concreto lo que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2018) teoriza como “ecología de saberes” (p. 112), donde los criterios de validación del conocimiento emergen de sus efectos prácticos en contextos específicos.

Los desafíos actuales de la autonomía educativa indígena son tan complejos como prometedores. La migración juvenil, la penetración de tecnologías digitales y el cambio climático están transformando los contextos donde se desarrollan estos procesos. Frente a esto, como señala el intelectual purépecha Juan Anzaldo (2019), “la verdadera autonomía no es la que se encierra en la tradición, sino la que dialoga creativamente con lo nuevo desde sus propios fundamentos” (p. 34). Las respuestas emergentes son sugerentes: radios comunitarias que transmiten clases en lengua indígena para migrantes, aplicaciones móviles desarrolladas colectivamente para enseñar matemáticas contextualizadas, o proyectos de agroecología escolar que combinan saberes ancestrales con ciencia crítica. Estas innovaciones muestran que, como sintetiza el Consejo Nacional de Educación Autónoma Indígena (2021), “nuestra autonomía educativa no es un museo, sino un río que crece con cada afluente sin perder su cauce” (p. 23).

Alternativas decoloniales en la enseñanza

La construcción de alternativas pedagógicas decoloniales en contextos indígenas no representa una simple adaptación curricular, sino un profundo ejercicio de desmontaje epistemológico. La filósofa aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2015) lo expresa con contundencia: “No se trata de incluir contenidos indígenas en el currículo dominante, sino de descolonizar la estructura misma del pensamiento educativo” (p. 78). Esta afirmación revela el núcleo del desafío: las pedagogías decoloniales deben cuestionar los fundamentos mismos de la razón educativa moderna, desde sus divisiones disciplinares hasta sus jerarquías cognitivas. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador ilustra este principio radical: allí no existen facultades separadas de ciencias y humanidades, sino áreas de conocimiento organizadas según la cosmovisión quichua, donde astronomía y espiritualidad, agricultura y filosofía se entrelazan en una trama indivisible.

El concepto de “interculturalidad crítica” desarrollado por Catherine Walsh (2012) ofrece un marco fundamental para entender estas alternativas. A diferencia del multiculturalismo liberal que celebra la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder, la interculturalidad crítica “implica una confrontación directa con las jerarquías raciales y epistémicas que organizan el mundo social” (p. 45). En la práctica educativa, esto se traduce en aulas donde el conocimiento científico occidental debe demostrar su utilidad para la vida comunitaria, en lugar de imponerse como verdad indiscutible. Las escuelas autónomas mapuches en Wallmapu (Chile/Argentina) aplican este principio mediante lo que la educadora Elisa Loncon (2018) denomina “diálogo de saberes en condiciones de equidad epistémica” (p. 112), donde los niños aprenden física tanto a través de experimentos de laboratorio como del estudio de las propiedades térmicas de los materiales tradicionales de construcción.

La recuperación de los métodos ancestrales de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aportes más significativos de las pedagogías decoloniales. En las comunidades quechuas del Perú, el yachay wasi (casa del saber) opera bajo principios radicalmente distintos a la escuela convencional: no hay separación por edades, los ciclos de aprendizaje siguen el calendario agrícola, y la evaluación se realiza mediante demostraciones prácticas en contextos reales. El antropólogo Rodrigo Montoya (2017) documenta cómo “este sistema produce aprendizajes profundamente contextualizados que la educación bancaria nunca podría lograr” (p. 34). Lo notable es que estas metodologías, lejos de ser reliquias del pasado, están siendo recreadas creativamente: en Oaxaca, los talleres de matemáticas basados en el sistema vigesimal maya han demostrado mayor efectividad que los métodos convencionales para desarrollar pensamiento lógico en niños indígenas.

La cuestión lingüística en las pedagogías decoloniales va mucho más allá de la enseñanza bilingüe. El lingüista mixe Yásnaya Aguilar (2019) argumenta que “las lenguas indígenas no son simples vehículos de comunicación, sino matrices completas de organización del pensamiento” (p. 67). Esta comprensión ha llevado a innovaciones pedagógicas sorprendentes: en la Universidad Veracruzana Intercultural, los cursos de filosofía en tutunakú exploran conceptos epistemológicos a través de las partículas evidenciales propias de esta lengua, que codifican formas de validación del conocimiento irreductibles a la lógica aristotélica. Estas experiencias concretan lo que el filósofo ecuatoriano Armando Muyolema (2016) conceptualiza como “decolonización lingüística” (p. 89), proceso que implica recuperar la capacidad de las lenguas originarias para generar y transmitir conocimiento complejo en todos los campos.

El papel del cuerpo en los procesos de aprendizaje representa otro punto de ruptura con la pedagogía occidental. Las escuelas autónomas nasa en Colombia incorporan danzas tradicionales no como actividad extracurricular, sino como método central para enseñar geometría a través del movimiento. La educadora nasa Liliana Pechené (2020) explica que “esta aproximación corporeizada genera comprensiones intuitivas que la pizarra nunca podría proporcionar” (p. 56). Esta perspectiva coincide con lo que el pedagogo brasileño Tião Rocha (2018) denomina “educación de cuerpo entero” (p. 112), aunque con una diferencia crucial: mientras las propuestas innovadoras occidentales redescubren el cuerpo después de siglos de racionalismo cartesiano, las pedagogías indígenas nunca lo habían separado de la actividad cognitiva. El resultado son aprendizajes que integran lo racional y lo sensible, lo individual y lo colectivo.

La relación con el territorio en las pedagogías decoloniales trasciende el concepto de “aula abierta” para convertirse en fundamento epistemológico. En las escuelas wixárikas de Jalisco, el estudio de la geografía comienza por el reconocimiento detallado del entorno inmediato, incluyendo no solo sus características físicas sino sus significados rituales y mitológicos. El antropólogo Paul Liffman (2017) describe cómo “este conocimiento situado crea un vínculo afectivo y ético con el territorio que la educación ambiental convencional rara vez logra” (p. 78). Esta aproximación ha demostrado su eficacia incluso en contextos urbanos: en El Alto, Bolivia, las escuelas aymaras han desarrollado programas de “cartografía crítica” donde los estudiantes mapean su barrio identificando tanto problemas ambientales como espacios de memoria colectiva.

La evaluación en las pedagogías decoloniales desafía radicalmente los paradigmas cuantitativos dominantes. Las escuelas zapatistas han desarrollado sistemas donde los estudiantes demuestran sus aprendizajes mediante su aplicación concreta en proyectos comunitarios: desde la instalación de sistemas de riego hasta la mediación de conflictos familiares. El investigador Manuel Callahan (2019) analiza cómo “estos mecanismos evitan la fetichización del diploma y aseguran que el conocimiento sirva realmente a las necesidades colectivas” (p. 45). Esta práctica materializa lo que la pedagoga portuguesa Maria Paula Meneses (2018) conceptualiza como “validación social del conocimiento” (p. 112), donde los criterios de evaluación emergen de la utilidad concreta para la comunidad más que de parámetros abstractos de rendimiento.

Los desafíos actuales de las pedagogías decoloniales son tan complejos como estimulantes. La migración juvenil, la penetración de tecnologías digitales y los cambios climáticos están transformando los contextos donde se desarrollan estas experiencias. Frente a esto, como señala el intelectual quechua Pablo Mamani (2020), “el verdadero desafío decolonial no es preservar tradiciones estáticas, sino recrear nuestros principios civilizatorios en diálogo con las nuevas realidades” (p. 67). Las respuestas emergentes son sugerentes: aplicaciones móviles en lenguas indígenas desarrolladas colectivamente, sistemas híbridos de educación a distancia que combinan plataformas digitales con asambleas comunitarias, o proyectos de agroecología escolar que integran saberes ancestrales con ciencia crítica. Estas innovaciones muestran que, como sintetiza el Consejo de Educación de los Pueblos Indígenas (2021), “la decolonialidad no es un regreso al pasado, sino un camino hacia futuros alternativos” (p. 23).

Conclusión

El recorrido analítico realizado por las dimensiones fundamentales de la educación indígena en resistencia, nos muestra un panorama complejo donde se entrelazan luchas epistemológicas, proyectos civilizatorios alternos y contradicciones históricas profundas. Estos procesos no pueden entenderse como meras respuestas defensivas ante el avance neoliberal, sino como propuestas pedagógicas vigorosas que interpelan los fundamentos mismos de la razón educativa moderna. La investigadora mixe Margarita Antonio (2021) lo expresa con claridad: “Lo que está en juego no es simplemente el derecho a una educación culturalmente pertinente, sino la posibilidad de reinventar lo educativo desde principios radicalmente distintos a los de la modernidad capitalista” (p. 145). Esta perspectiva resulta fundamental para comprender que las experiencias analizadas –desde las escuelas zapatistas hasta las universidades interculturales autogestionadas– no constituyen modelos acabados sino experimentos vivos que tensionan constantemente los límites de lo posible.

La educación indígena enfrenta el desafío paradójico de preparar a las nuevas generaciones para navegar en un mundo globalizado sin perder sus raíces comunitarias. Esta tensión, lejos de ser una debilidad, se ha convertido en fuente de innovación pedagógica. Las comunidades que logran articular creativamente saberes ancestrales con herramientas críticas contemporáneas están demostrando que otra educación es posible: una que no separe el conocimiento del territorio, que no divorcie la razón de la emoción, que no oponga lo individual a lo colectivo. Como señala el comunicador nahua Juan Hernández (2022), “la verdadera interculturalidad no surge del diálogo abstracto entre culturas, sino de la lucha concreta por reconfigurar las relaciones de poder en el campo educativo” (p. 89). Esta lucha se libra diariamente en miles de aulas alternativas donde se cuestiona la pretendida universalidad del conocimiento occidental.

Los sistemas de evaluación comunitaria desarrollados por diversos pueblos originarios representan quizá la crítica más radical al modelo educativo neoliberal. Frente a la obsesión cuantificadora que reduce los aprendizajes a puntajes estandarizados, las pedagogías indígenas proponen mecanismos de validación basados en la aplicación concreta del conocimiento para resolver problemas comunitarios. Esta diferencia no es meramente metodológica sino epistemológica: cuestiona la misma noción de conocimiento válido y para qué sirve educar. Las demostraciones públicas de aprendizaje en ceremonias tradicionales, los proyectos productivos colectivos como evidencia de competencias adquiridas, o la capacidad de mediar conflictos según normas comunitarias –todas estas prácticas constituyen formas alternativas de entender el éxito educativo que trascienden el individualismo meritocrático–.

Así, la autonomía educativa emerge como principio organizador central de estas experiencias, aunque su implementación concreta varía significativamente según contextos históricos y condiciones materiales. Lo que une a las escuelas autónomas zapatistas con las universidades indígenas andinas o con los sistemas de educación propia en la Amazonía es la convicción de que sin control comunitario sobre los procesos pedagógicos, cualquier reforma queda cooptada por la lógica del sistema dominante. Esta autonomía no implica aislamiento –muchas de estas experiencias mantienen diálogos críticos con académicos comprometidos y movimientos sociales– pero sí exige la capacidad de definir prioridades, contenidos y métodos desde las necesidades y cosmovisiones propias. El desafío financiero sigue siendo enorme, particularmente cuando los Estados condicionan sus recursos a la aceptación de estándares homogenizadores.

Por tanto, el futuro de la educación indígena dependerá en gran medida de su capacidad para establecer alianzas estratégicas con otros movimientos sociales que cuestionan el orden neoliberal. Las luchas por la soberanía alimentaria, la justicia ambiental y los derechos colectivos al territorio convergen cada vez más con las resistencias educativas. Esta articulación es crucial, pues como han demostrado décadas de reformas fallidas, la transformación educativa no puede darse al margen de cambios estructurales más amplios. Las escuelas comunitarias conectadas con movimientos por la defensa del agua, las universidades indígenas que forman líderes para la autonomía política, o los programas de educación bilingüe vinculados a proyectos de revitalización lingüística muestran el camino hacia una integración orgánica entre lo pedagógico y lo político.

Al final, lo que está en juego en estas luchas educativas es nada menos que la posibilidad de imaginar y construir realidades emancipadoras. Mundos donde el conocimiento no sea mercancía sino don, donde educar no signifique domesticar sino liberar, donde aprender no equivalga a acumular datos sino a tejer relaciones significativas con los demás y con el territorio. Las contradicciones y desafíos son enormes, pero como muestran las experiencias analizadas, las semillas de estos mundos posibles ya están brotando en los intersticios del sistema dominante. Cuidarlas, acompañarlas y aprender de ellas constituye una tarea urgente para todos quienes creemos que otra educación –y por tanto otro mundo– es no solo necesaria sino posible. ©

Martha Barrios Guzmán. Licenciada en Derecho. Maestra en Pedagogía de las Ciencias Sociales y Doctora en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. La institución donde labora es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) como Docente y Asesora-Investigadora.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Yásnaya Elena. (2019). *Nuu davi. Lengua y comunidad*. Almadía.
- Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Antonio, Marcos. (2021). *Educación y descolonización*. UNAM.
- Anzaldo, José. (2019). *Autonomía en movimiento*. Colegio de Michoacán.
- Aparicio, Manuel. (2018). *Justicia y educación comunitaria*. UNAM.
- Ball, Stephen J. (2012). *Educación Global Inc.: Nuevas redes políticas y el imaginario neoliberal*. Routledge.
- Bastos, Santiago. (2015). *La cooptación de la educación bilingüe en Guatemala*. FLACSO.
- Bertely, María. (2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia*. CIESAS.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Cabnal, Lorena. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR.
- Callahan, Manolo. (2019). *Pedagogías zapatistas*. Bajo Tierra.
- Chávez, Patricia. (2018). *Pedagogías en resistencia*. UNAM.
- Choc, Esteban. (2019). *Educación maya contemporánea*. FLACSO Guatemala.
- Cohn, Clarice. (2013). *Antropología de la infancia*. Terceiro Nome.
- Condori, Jorge. (2020). *Evaluar para la vida*. Plural.
- Consejo Nacional de Educación Autónoma Indígena. (2021). *Balance y perspectivas*. CNEAI.
- Consejo de Educación de los Pueblos Indígenas. (2021). *Educación decolonial*. CEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2019). *Plan de vida y educación propia*. Editorial Nasa.
- Díaz, Elvira. (2020). *Radios que enseñan*. CIESAS.
- Díaz, Francisco. (2012). *Hilos de luz. Educación autónoma*. Taller Editorial Casa de las Preguntas.
- Dussel, Enrique. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Esteva, Gustavo. (2013). *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio. (1971). *Selecciones de los cuadernos de la cárcel*. International Publishers.
- Guerrero, María Teresa. (2016). *Materiales educativos y soberanía cognitiva*. Plaza y Valdés.
- Harvey, David. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Harvey, David. (2005). *El nuevo imperialismo*. Oxford University Press.
- Hernández, Aída. (2016). *Mujeres indígenas frente a la educación formal*. UNAM.
- Hernández, José. (2022). *Comunicación y resistencia educativa*. CIESAS.
- Holloway, John. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. BUAP.
- Kowii, Ariruma. (2015). *Interculturalidad desde el quichua*. Abya Yala.
- Leyva, Xochitl. (2018). *Autonomías y educación*. Bajo Tierra.
- Leyva, Xochitl. (2018). *Feminismos comunitarios*. Bajo Tierra.
- Liffman, Paul. (2017). *Territorio wixárika*. Universidad de Guadalajara.
- Lizárraga, Manuel. (2018). *Oralidad y escritura arhuaca*. Universidad del Magdalena.
- Loncon, Elisa. (2018). *Evaluar para la vida*. Pehuén.
- López, Luis Enrique. (2009). *Llegando a los no alcanzados: Educación bilingüe intercultural indígena en América Latina*. World Bank.
- López, Fernando. (2016). *Economía de la autonomía*. UAM.
- López, Ana. (2019). *Educación y género maya*. FLACSO Guatemala.

- Luxemburgo, Rosa. (1913). *La acumulación del capital*. Fundación Federico Engels.
- Macas, Luis. (2014). *Descolonizar los instrumentos*. Abya Yala.
- Mamani, Pablo. (2020). *Decolonialidad en movimiento*. CLACSO.
- Meneses, María Paula. (2018). *Evaluación comunitaria*. CES-UC.
- Martínez Luna, Jaime. (2014). *Educación y comunalidad*. SURCO.
- Marx, Karl. (1859). *Contribución a la crítica de la economía política*. Estudio.
- Marx, Karl. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1845). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Mignolo, Walter. (2000). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo*. Princeton University Press.
- Mignolo, Walter. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Akal.
- Montoya, Rodrigo. (2017). *Yachay wasi*. IEP.
- Mora, Mariana. (2017). *Pedagogía zapatista*. CLACSO.
- Morales, Luis. (2020). *Tecnologías lingüísticas comunitarias*. UABJO.
- Muñoz Ramírez, Gloria. (2008). *El fuego y la palabra: Una historia del zapatismo*. La Jornada Ediciones.
- Muyolema, Armando. (2016). *Decolonizar la lengua*. Abya Yala.
- Negrín, José. (2017). *Ceremonias del aprendizaje*. Artes de México.
- Otero, Luis. (2018). *Autonomía educativa y Estado*. CIESAS.
- Pechené, Luis. (2020). *Geometría nasa*. CRIC.
- Popkewitz, Thomas. (2013). *PISA, poder y política*. Symposium Books.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y horizontes*. CLACSO.
- Ramos, Abelardo. (2018). *Currículo nasa*. CRIC.
- Ramos, Abelardo. (2019). *Universidad itinerante*. UNICAUCA.
- Rico, Alma. (2017). *Formar maestros en Cherán*. El Colegio de Michoacán.
- Rico, Alma. (2018). *Saberes sin papeles*. Colegio de Michoacán.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2014). *Epistemicidio reverso*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). *Sociología de la imagen*. Tinta Limón.
- Rocha, Teresa. (2018). *Educación corporeizada*. Mazorca.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Santos, Boaventura. (2017). *Justicia entre saberes*. Morata.
- Santos, Boaventura. (2018). *Ecología de saberes*. Akal.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). *Educación superior indígena en México*. ANUIES.
- Subcomandante Galeano. (2016). *Educación y autonomía*. EZLN.
- Torres, Rosa María. (2000). *Justicia educativa y justicia económica*. Santillana.
- Trapnell, Lucy. (2011). *Educación intercultural en Perú*. Tarea.
- Tzul, Gladys. (2016). *Feminismos territoriales*. Maya' Wuj.
- Valdovinos, Miguel. (2020). *Economía moral del conocimiento*. UAM-X.
- Villalobos, Mariana. (2017). *Pedagogía del maíz*. UAM.

- Walsh, Catherine. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder*. CLACSO.
- Walsh, Catherine. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Yampara, Simón. (2015). *Interculturalidad desde abajo*. III-CAB.
- Zibechi, Raúl. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bajo Tierra Ediciones.

Rendición de cuentas y la responsabilidad social de las Instituciones Educativas Universitarias

*Accountability and social responsibility of University
Educational Institutions*

Yulexi Stefania Chévez Nágera

chevezstefania1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2702-0638>

Teléfono: + 34 982601993

Universidad Técnica de Manabí
Maestría en Educación en Gestión y
Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
Maestrante
Portoviejo, provincia de Manabí
República de Ecuador



Recepción/Received: 03/01/2025
Arbitraje/Sent to peers: 05/01/2025
Aprobación/Approved: 28/04/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

En este trabajo se analiza el grado de cumplimiento de la responsabilidad social de instituciones de educación superior en Ecuador, a partir de la información presentada por dichas instituciones en su rendición de cuentas. Para esto, se recopiló la información presentada en sus sitios web y se analizó para determinar variables que forman parte de un índice de responsabilidad social, que permiten estimar este cumplimiento, los cuales cumplen las condiciones de imparcialidad, objetividad, verificabilidad y representación fidedigna. De las instituciones analizadas, se determinó que la mayoría de las universidades cumplen entre un cincuenta y un setenta por ciento con su rol de responsabilidad social.

Palabras clave: Rendición de cuentas, responsabilidad social universitaria, índice de responsabilidad social

Abstract

This paper analyzes the degree of compliance with social responsibility of higher education institutions on Ecuador based on the information presented by these institutions in their accountability reports. To do this, the information presented on their websites was collected and analyzed to determine variables that form part of a social responsibility index, which allow estimating this compliance, which meet the conditions of impartiality, objectivity, verifiability and faithful representation. Of the institutions analyzed, it was determined that the majority of universities comply between fifty and seventy percent with their role of social responsibility.

Keywords: Accountability, university social responsibility, social responsibility index.

Introducción

La responsabilidad social está ligada al quehacer de la actividad universitaria y a la creación de programas y políticas que beneficien a la comunidad. Las Instituciones Universitarias asumen el compromiso de solidaridad, justicia y desarrollo responsable como un servicio a la comunidad, sobre la base de la ética y la eficiencia, entendiéndose que ello representa más que una mera filantropía y la gestión organizacional (Rodríguez-Gómez, 2019).

El proceso de rendición de cuentas y responsabilidad social, es imperante con las renovadas exigencias de austeridad, control y reporte de los recursos públicos autorizados con la nueva mirada de calidad y aseguramiento de todas las instituciones públicas de educación superior. Mejorar el proceso de rendición de cuentas, puede ayudar a tener una gestión más transparente y eficiente de los recursos, lo cual garantizaría que se utilicen de manera óptima para cumplir con la misión educativa de la universidad, en este sentido es importante tener una manera de evaluar el proceso de rendición de cuentas en las universidades para garantizar una gestión transparente y eficiente de los recursos institucionales destinados a la responsabilidad social. Además, una mayor transparencia en la gestión financiera y administrativa puede mejorar la confianza entre los estudiantes, el personal, y la comunidad en general, lo que fortalecerá la reputación y la credibilidad de la institución. Estas acciones son cruciales para promover una cultura de responsabilidad en las universidades, lo que a su vez contribuirá al desarrollo sostenible de la educación superior y al fortalecimiento de la sociedad en su conjunto.

Lo primero que hay que tener claro es en qué consiste la responsabilidad social y cómo se mide en las Instituciones de educación superior. Luego, hay que establecer cuál información de la reflejada en la rendición de cuentas puede ser útil para este fin, y finalmente establecer una forma de medir cuán responsablemente social es una institución de educación universitaria.

Metodología

En este trabajo se hizo un estudio mixto, como en (Folgueiras & Ramírez, 2017), (Cueva, Jara, Arias, Flores, & Balmaceda, 2023), que combina una revisión bibliográfica y análisis crítico de trabajos que versan sobre la responsabilidad social universitaria, la rendición de cuentas en instituciones de educación superior, formas de medir el grado de responsabilidad social de una institución, y el planteamiento de un índice para establecer una relación entre ambos conceptos.

Se establecieron variables de impacto en varios rubros, como el funcionamiento organizacional, educativo, cognitivo y epistemológico y social, que forman parte de un índice que mide el grado de cumplimiento de la responsabilidad social, tomando en cuenta la información presentada en la rendición de cuentas.

Para obtener los datos y analizar el cumplimiento del rol de responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior, fueron consultadas las fuentes disponibles de las Universidades que, según el reporte del Consejo de participación Ciudadana y control social (CPCCS, 2024), cumplieron con el proceso de rendición de cuentas del año 2023 y cuya información está disponible al público en sus portales web. En los enlaces de la Tabla 3, las instituciones de educación superior indicadas, tienen publicada la rendición de cuentas correspondientes al año 2023, en el que se incluye información sobre el número de estudiantes, raza, mecanismos empleados para permitir la participación ciudadana, presupuesto planificado y ejecutado en el período, cantidades destinadas a cubrir planes sociales, entre otras.

Con la información obtenida, se identificaron variables asociadas con la responsabilidad social universitaria, como la integración de las razas, de las comunidades, presupuesto planificado y ejecutado en el período, can-

tidades destinadas a cubrir planes sociales, y otras, con las cuales se definió un indicador, llamado Índice de Responsabilidad Social (IRS), el cual se especifica más adelante, que establece una medida del cumplimiento de la responsabilidad social, según lo que se presenta en dicha rendición de cuentas.

Una de las bondades de este índice, es que puede emplearse para hacer comparaciones entre las diferentes universidades, de acuerdo al puntaje obtenido a partir de éste. El IRS utiliza ponderaciones para determinar si las instituciones de educación superior de una región, cumplen con su rol de responsabilidad social, a partir de la información presentada en la rendición de cuentas. Pero en este caso, es necesario conocer la representatividad de la muestra utilizada, es decir, si las Instituciones analizadas representan la población general. Con este fin,

se empleó el siguiente estadístico (Santa & Buccino, 2019): $n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N - 1) + Z^2pq}$ donde N es el número

total de universidades que deben hacer la rendición de cuentas, n es el número de universidades que realizaron la rendición de cuentas, Z es la constante dada por la tabla de índices de acuerdo con el porcentaje de significancia, e es el error, p y q, son las probabilidades de ocurrencia de dos eventos posibles, a saber, presentó o no presentó la rendición de cuentas. De la información recogida, se conocen las variables n, N, p y q de manera que se obtiene el valor del error, e, a partir de un valor escogido de Z, para obtener el nivel de significancia de la muestra. El uso de esta fórmula se muestra en los resultados, para el caso específico de las universidades en Ecuador.

Para definir el índice de responsabilidad social, se utilizó la información publicada en la rendición de cuentas hecha por las Universidades analizadas; este índice consiste en el radio o división entre la suma de los valores obtenidos por las instituciones en cada una de las variables estudiadas y la sumatoria de los valores máximos que pueden tomar las variables. Con este fin, a partir de la información requerida por el CPCCS, mediante el formulario sugerido para hacer la rendición de cuentas de las Instituciones en Ecuador, se definen las siguientes variables, con los valores que se le asignan:

- x_1 : Número de estudiantes reportado en la rendición de cuentas, desglosado por razas; Si la sumatoria del desglose coincide con el total reportado se le asigna 1 y en caso contrario se le asigna 0. Con esta variable se evalúa la integración social y la coherencia de la información suministrada en el informe.
- x_2 : Implementación de políticas públicas para la igualdad; se asigna 1 si existen y 0 en caso contrario.
- x_3 : Planificación participativa; se asigna 1, si se aplica y 0 en caso contrario.
- x_4 : Mecanismos de participación ciudadana; se asigna 1 si existen y 0 en otro caso.
- x_5 : Número de fases cumplidas, de las incluidas en el formato de rendición de cuentas; aporta igual número de puntos.
- x_6 : Cumplimiento con las obligaciones internas; se asigna 1 si se cumple y 0 en otro caso.
- x_7 : Difusión de la gestión; esta se hace por diferentes medios de comunicación, se le asigna un número igual a la cantidad de medios empleados, según lo informado.
- x_8 : POA. Cuando existe se asigna 1, y 0 en caso de no existir.
- x_9 : Porcentaje de presupuesto ejecutado; se asigna entre 1 y 4 puntos, de acuerdo al cuartil donde esté ubicada, entre el 68% y más del 100%.
- x_{10} : Formación y capacitación de profesores, financiamiento para perfeccionamiento docente y publicaciones, becas a estudiantes regulares y financiamiento para cursos de Doctorado para profesores; En esta variable, correspondientes a la formación del recurso humano de la Institución, se asigna 4 puntos multiplicado por el porcentaje de presupuesto ejecutado, sobre la planificación declarada. Pero si no se planificó se asigna 0 puntos.
- x_{11} : Uso de fondos no provenientes del Estado; se asigna 1 por el porcentaje ejecutado.
- x_{12} : Actividades presupuestadas con excedentes financieros de cobros de aranceles a estudiantes; se asigna 1 punto multiplicado por el porcentaje ejecutado.

Las variables x_3 y x_6 tienen impacto de funcionamiento organizacional, las variables x_5 y x_{10} tienen impacto educativo, las variables x_8 y x_9 tienen impacto cognitivo y las variables x_1 , x_2 , x_4 , x_7 , x_{11} y x_{12} tienen impacto social.

El IRS consiste en la suma ponderada del valor obtenido en todas las variables, dividido por el máximo valor que se puede obtener. Es decir, el índice máximo es igual a 1, correspondiente al 100%. Denotando por \bar{x}_k , $k = 1, 2, \dots, n$ los valores máximos que pueden tomar las variables, y por x_k , $k = 1, 2, \dots, n$ los valores obtenidos

por la Institución, el índice de responsabilidad social, se define por $IRS = \frac{\sum_{k=1}^n \alpha_k x_k}{\sum_{k=1}^n \bar{x}_k}$ con las constantes es-
gidas de tal forma que la sumatoria de ellas sea igual a 1, es decir, $\sum_{k=1}^n \alpha_k = 1$

En este índice, las variables más relacionadas con la responsabilidad social (x_2 , x_3 , x_4 , x_5 , x_7 , x_9 y x_{10}), son ponderadas con pesos mayores, como el triple o el cuádruple de las que no tienen tanta relación. En todo caso, el mayor valor que se puede obtener es 1.

Con la utilización de este índice, se espera que al considerar tanto la información incluida en la planilla de rendición de cuentas, como otra información adicional, se pueda medir que tan socialmente responsable es una institución, según la información revelada por esta.

Resultados

Para realizar un análisis de la rendición de cuentas y la responsabilidad social de las Instituciones Educativas Universitarias, es necesario fijar estos conceptos y cómo se dimensionan en las Instituciones de educación superior.

Por un lado, la responsabilidad social de la Universidad es un concepto que aún está en construcción (Casilla & Camacho, 2012), se entiende como un proceso mediante el cual la comunidad universitaria se deja afectar por los problemas sociales de su país y la región donde se ubica, comprendiendo esta problemática académicamente e integrando esta comprensión al conjunto de saberes universitarios, lo cual le permita desarrollar un perfil ético de una persona comprometida con el desarrollo de su país y contribuyendo a transformar las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, en la dirección de promover la justicia (Domínguez, 2009). Supone un desafío para las Universidades, pues en sus aulas se deben formar profesionales que se comprometan con la sociedad donde van a desarrollar su futuro (Aldeanueva & Jiménez, 2013). La tarea educativa es esencialmente social, en las universidades esta labor se sustenta en los pilares: académico, de extensión y de investigación; estos pueden ser empleados para entregar al entorno el conocimiento necesario para resolver los problemas de la sociedad, a través de programas de servicio comunitario, la sistematización de la interacción con la comunidad y otros programas que permitan desarrollar investigación con estrategias flexibles con la intención de alcanzar el bienestar social colectivo.

Por otro lado, la rendición de cuentas es entendida como la obligación de los representantes y gestores de asuntos públicos, de explicar y justificar las políticas y decisiones tomadas en función del interés general (Abellán L., 2022), e implica el derecho de recibir explicaciones y el deber de justificar el poder que se ejerce. Además, funge como un elemento central en un sistema de democracia representativa como un instrumento para controlar que no haya abuso de poder y ayuda a garantizar que los gobernantes cumplan con sus funciones con transparencia, honestidad y eficacia (Ugalde, 2002). Las instituciones de educación superior están en la obligación de hacer la rendición de cuentas a la sociedad donde se encuentran, ya que son consideradas como un medio de transformación de la economía y generadoras de conocimiento, sirviendo como un potente motor dedicado a la innovación y desarrollo de métodos destinados a alcanzar objetivos nacionales. En este ámbito, supone que las instituciones den explicaciones de lo que hacen para alcanzar la misión que le ha sido encomendada por la sociedad y por el ente administrativo responsable del servicio que se presta. En la educación superior, la rendición de cuentas implica exponer, dar explicaciones y poner a disposición de la sociedad los recursos empleados, así como también mostrar los resultados que han sido alcanzados por estas

instituciones, en el aspecto económico, académico, de investigación y servicios. Se debe analizar si los resultados obtenidos se ajustan a lo que se espera y demanda la sociedad; y en caso de identificarse desviaciones, indicar cuales acciones correctoras se han puesto en marcha para corregir esta situación (Alfageme, Rodríguez, & Torres, 2016).

Varios han sido los autores que se han dedicado a estudiar como medir el grado de responsabilidad social en instituciones de educación superior. En (Bolio & Pinzón, 2019) hacen la construcción y validación de un instrumento para evaluar las características de la responsabilidad social universitaria en estudiantes universitarios, la cual consta de cinco etapas: el trabajo de diseño y la construcción conformada por tres, mientras que el pilotaje, validación y la propuesta del instrumento final se hizo en dos etapas. Se crearon varios reactivos agrupados en algunas características de un alumno socialmente responsable, como lo son la conciencia, el compromiso, la controversia con civilidad, el respeto a la diversidad, la ciudadanía, la justicia social y el cambio. Estos reactivos tienen cuatro dimensiones referidas al modelo de cambio social de Retaloza (Retaloza, 2010), que incluyen la transformación personal, la transformación de relaciones, la transformación de patrones culturales y la transformación estructural.

Aldeanueva & Arrabal (Aldeanueva & Arrabal, 2018) hacen el análisis cuantitativo de más de 250.000 tuits publicados por Universidades españolas y se identificaron los 20 términos más recurrentes en dichos tuits, según la frecuencia de aparición, entre los que se encuentran: voluntariado, ética, cooperación, solidaridad, medio ambiente. En el análisis identifican cinco áreas de actuación: alumnado, personal, sociedad, medio ambiente y sector empresarial e instituciones. Con estas áreas definieron variables, con las cuales definieron índices para medir la responsabilidad social universitaria, mediante *un ratio* entre el valor total de la variable y el valor obtenido por la institución en un período dado. Se indica que los indicadores propuestos cumplen con los requisitos necesarios para ser catalogados como fiables según la Universidad de Castilla La Mancha, como lo son la imparcialidad, la objetividad, la verificabilidad y la representación fidedigna.

Por otro lado, en Ramallo (Ramallo, 2015) se proponen cuatro rubros para agrupar el impacto que genera la universidad al relacionarse y actuar en su entorno, los cuales son los siguientes: Impactos de funcionamiento organizacional, midiendo el impacto de la organización en la vida de sus miembros y la huella ecológica de su funcionamiento; Impactos educativos, lo cual involucra la formación en valores éticos y el desarrollo de una conciencia ética profesional; Impactos cognitivos y epistemológicos, que generan impacto en la formación y en la vinculación de la ciencia con la tecnología y la sociedad; Impactos sociales, relacionadas con la extensión universitaria y la universidad como actor social (Pérez, 2009). Además, se debe medir la percepción de los actores internos a la universidad, los resultados del desempeño de la universidad y las expectativas de grupos externos a la universidad. Para evaluar la responsabilidad social universitaria, se deben tomar en cuenta los ámbitos organizacional, educativo, cognitivo-epistemológico y social. En este sentido, en Ramallo se selecciona uno de los ejes propuestos, referido a docencia e investigación y proponen un indicador, cuyas variables incluyen entre otras, la cantidad de talleres realizados, proyectos de investigación, proyectos sociales, programas de investigación y cursos dedicados a la ética, entre otros.

En (De la Calle, Giménez, & Ortega, 2008), construyen una escala de medida del grado de responsabilidad social en las universidades, y hacen la validación de un instrumento de medición. El cuestionario se basó en las cinco dimensiones que conforman la definición del concepto de responsabilidad social en la universidad, las cuales son las siguientes:

- a. Implicación personal a través del compromiso con los demás;
- b. descubrimiento personal de los valores;
- c. formación de la conciencia social;
- d. mayor conocimiento de la realidad del sufrimiento ajeno; planteamiento del ejercicio de la profesión desde el compromiso social (De la Calle, García, & Giménez, 2007)

Con dicho instrumento se hizo una primera aproximación de la medida en que los estudiantes son socialmente responsables.

En los trabajos analizados se proponen indicadores que miden una a una, las variables asociadas con la responsabilidad social. Sin embargo, no se observó que exista un indicador que mida en general, que tan socialmente responsable es una institución. Para cubrir esta necesidad, se propone un índice que puede ser estimado a partir de la información presentada en la rendición de cuentas de las Universidades en Ecuador.

Indicador de responsabilidad social de las Universidades en Ecuador

Con el fin de tener una medida del cumplimiento de la responsabilidad social, se utilizó la información recopilada desde los portales de veintiséis Universidades e Instituciones de Educación Superior en Ecuador, las cuales presentaron rendición de cuentas ante el CPCCS. Según este organismo encargado de recibir estos datos, fueron ochenta y dos las instituciones que lo hicieron, aunque no todas tienen esta información disponible en línea. Con estos datos, se puede establecer que la muestra es representativa, utilizando herramientas dadas en Mandujano (Mandujano B., 1998), con un nivel de confianza del 90% y un error del 10%, siguiendo el estadístico: $n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N - 1) + Z^2pq}$, donde se ha escogido $p = q = 0,5$, $Z = 1,29$, $n = 26$ y $N = 82$.

Lo que indica que el estudio realizado, explica el 90% de los casos, con un error del 10%.

Al revisar la información de la rendición de cuentas publicada por las universidades analizadas, donde se incluye el devengo anual, número total de estudiantes, raza, presupuesto ejecutado y el porcentaje empleado en los diversos programas de ley, se propuso un indicador que puede ser útil para medir el grado de cumplimiento de la responsabilidad social. Para determinar los valores que se le pueden asignar a las constantes que forman parte del índice, se analizaron varios de los datos incluidos en la rendición de cuentas, los cuales se incluyen a continuación.

Presupuesto

En el período analizado, la inversión mensual del Estado en las instituciones estudiadas, dirigida a la población estudiantil fue de aproximadamente \$265 por estudiante. El presupuesto total planificado en las Instituciones estudiadas fue de \$1.139.326.495,82 y según se puede observar en la Fig. 1, que contiene el histograma del presupuesto planificado, 8 instituciones planificaron alrededor de 29 millones, 7 planificaron poco más de 86 millones, 6 planificaron casi 9 millones, 4 planificaron alrededor de 48 millones y 1 planificó poco más de 124 millones. Por otro lado, el presupuesto ejecutado fue de \$1.006.001.478.73, lo que representa una ejecución del 88% del presupuesto total.

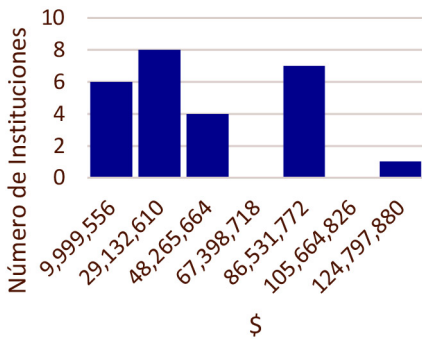


Fig. 1. Histograma del Presupuesto planificado

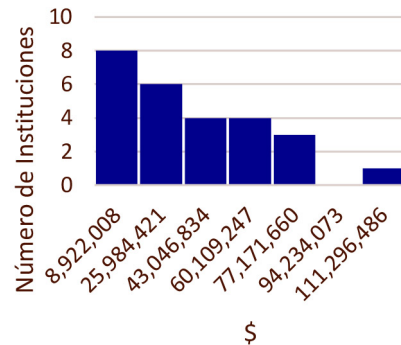


Fig. 2. Histograma del presupuesto ejecutado

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chávez y Priscila Feijó (2024)

Como se puede observar en el histograma de la Fig. 2, del presupuesto ejecutado, 8 Instituciones ejecutaron alrededor de 8 millones, 6 ejecutaron poco menos de 26 millones, 4 ejecutaron 43 millones y 4 ejecutaron 60 millones, 3 ejecutaron alrededor de 77 millones y 1 ejecutó alrededor de 111 millones de dólares.

En el período analizado correspondiente al año 2023, hubo una ejecución del presupuesto planificado, por encima del 70%, donde más de la mitad de las instituciones ejecutó más del 80%, como se puede observar en la Fig. 3.

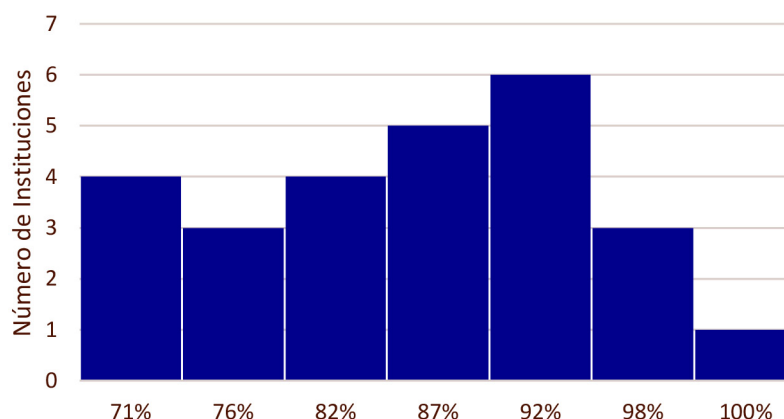


Fig. 3. Presupuesto ejecutado (%)

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chávez y Priscila Feijó (2024)

En la Fig. 4, se puede observar un cuadro comparativo entre el presupuesto planificado y el ejecutado, en el año 2023, en las Universidades analizadas.

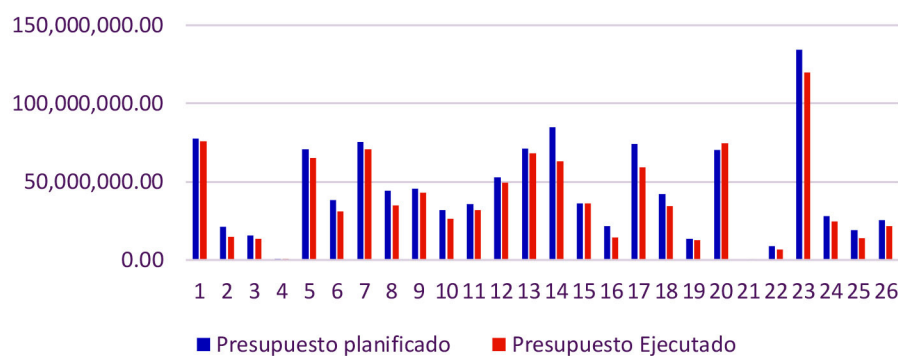


Fig. 4. Comparativa entre el presupuesto planificado y el ejecutado

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chávez y Priscila Feijó (2024)

Actividades de formación

Con respecto a las actividades de formación (), que incluyen la formación y capacitación de profesores investigadores; publicaciones indexadas, becas de posgrado para sus profesores investigadores; becas o ayudas para estudiantes regulares; y posgrado de Doctorado para profesores titulados agregados en universidades públicas; la relación entre el presupuesto destinado a las actividades de formación planificado y el ejecutado se puede observar en la Fig. 5, donde se observa que se cumplió con la ejecución de alrededor del 71% de lo planificado.

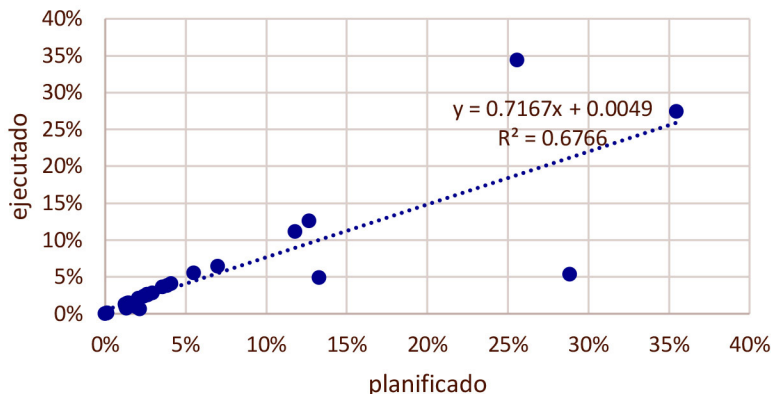


Fig. 5. Presupuesto empleado en actividades de formación

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chávez y Priscila Feijó (2024)

Sin embargo, a partir de los datos recopilados, se observa que en la mayoría de las instituciones se destina menos del 10% del presupuesto a este tipo de actividades de formación.

Ponderación de las variables en el índice

Teniendo en cuenta lo analizado anteriormente, se escogen los valores para las constantes incluidas en el IRS como se indica en la Tabla 1 :

Tabla 1. Valor de las constantes en el IRS.

α_1	α_2	α_3	α_4	α_5	α_6	α_7	α_8	α_9	α_{10}	α_{11}	α_{12}
1/29	3/29	3/29	3/29	4/29	1/29	4/29	1/29	4/29	3/29	1/29	1/29

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chávez y Priscila Feijó (2024)

Una vez sustituidas las constantes y teniendo en cuenta los datos recopilados, se obtuvieron los resultados que se pueden observar en la Tabla 2, correspondientes a los valores del indicador obtenido por cada una de las Universidades analizadas, donde IRS denota el índice de responsabilidad social. Este indicador, al tomar la información publicada por las mismas instituciones, cumplen las condiciones de imparcialidad, objetividad, la verificabilidad y la representación fidedigna.

Tabla 2. Tabla de índices de responsabilidad social calculados

Universidad	IRS
Universidad Católica de Cuenca	0.797
Universidad Estatal de Bolívar	0.545
Universidad de Las Artes	0.665
Universidad Regional Amazónica Ikiam	0.712
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	0.606
Universidad Técnica de Machala	0.643
Escuela Superior Politécnica del Litoral	0.930
Universidad Técnica del Norte	0.596
Universidad Nacional de Loja	0.927

Universidad	IRS
Universidad Técnica de Babahoyo	0.432
Universidad Técnica Estatal de Quevedo	0.569
Universidad Técnica de Manabí	0.757
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	0.554
Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE	0.515
Universidad Estatal de Milagro	0.565
Universidad Estatal Amazónica	0.446
Escuela Politécnica Nacional	0.642
Universidad Nacional de Chimborazo	0.608
Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay	0.476
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	0.930
Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador	0.446
Instituto de Altos Estudios Nacionales	0.552
Universidad Politécnica Salesiana	0.764
Universidad Técnica de Cotopaxi	0.824
Universidad Politécnica Estatal del Carchi	0.703
Universidad Nacional de Educación	0.310

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chévez y Priscila Feijó (2024)

En la Fig. 6, se puede observar en el histograma del IRS, que 5 Instituciones obtienen entre 0.31 y 0.50, la mayor parte de las Instituciones analizadas, en este caso 12 obtienen un índice entre 0.5 y 0.69, 6 obtienen un IRS entre 0.69 y 0.880 y 3 Instituciones alcanzan un índice entre 0.88 y 1.

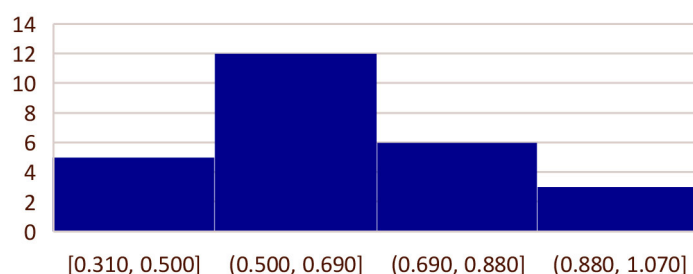


Fig. 6. Histograma de índice de responsabilidad social

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chévez y Priscila Feijó (2024)

En la Fig. 7, se pueden apreciar los resultados en porcentajes del IRS, para las 26 Instituciones analizadas, según la enumeración dada en la Tabla 3. Las columnas corresponden al índice de responsabilidad social. En el gráfico, se puede observar que tres universidades cumplen con más del 90% con su rol social, la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la Universidad Nacional de Loja y la Escuela Superior Politécnica del Litoral.

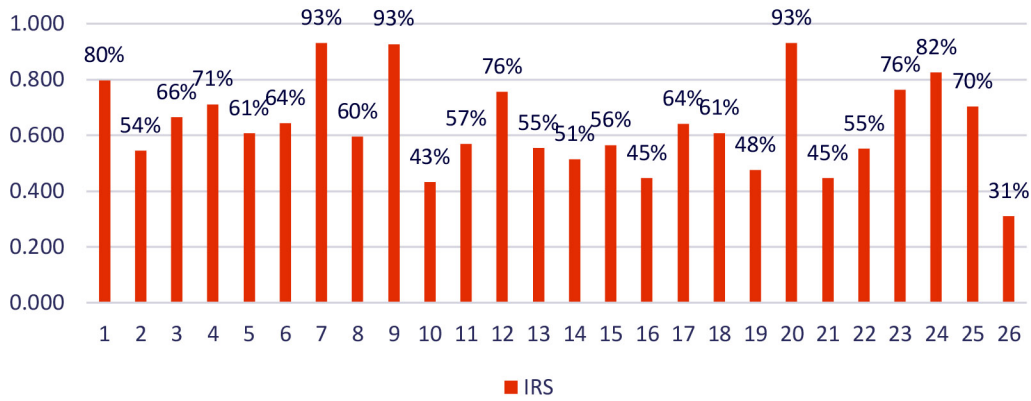


Fig. 7. Gráfico del índice de responsabilidad social (IRS) de las Universidades estudiadas

Fuente. Elaboración de las investigadoras Estefanía Chévez y Priscila Feijó (2024)

Discusión

La rendición de cuentas, es el mecanismo idóneo para que las Instituciones de Educación Superior muestren las acciones ejecutadas, en función de cumplir con la responsabilidad social que naturalmente tienen asignadas. La rendición de cuentas de las Universidades, forma parte del conjunto de acciones que deben desarrollar estas Instituciones para cumplir con su rol social.

La responsabilidad social en las instituciones educativas incluye mucho más que solo mostrar la rendición de cuentas, aunque es una de las herramientas con las que se cuenta para tener una idea de la medida en que las universidades están cumpliendo con su deber.

Una forma de encaminar el cumplimiento de la responsabilidad social, es mediante el uso de índices, como el de responsabilidad social definido en este trabajo, con lo cual, los responsables de entregar las cuentas pueden tener una guía para la elaboración de la planificación, en función de cumplir con lo requerido por la sociedad. Este índice ha sido propuesto de acuerdo con el análisis hecho a Universidades en Ecuador, pero se pueden modificar las variables, dependiendo de las necesidades de la región geográfica donde estén asentadas las instituciones, así como también se pueden modificar los pesos dados a las variables, pero este debe ser un trabajo que se desarrolle conjuntamente entre las partes financiadoras, las prestadoras de servicios educativos y la comunidad.

El estudio realizado, arroja un 90% de significancia, con un error del 10%. Si se quiere obtener un error más pequeño en el grado de cumplimiento social, una opción es buscar información de más universidades, pero esto requiere de otra metodología, pues al no estar publicados en línea, habría que tocar las puertas en las instituciones que no tienen la información en línea, para pedir la información correspondiente.

De acuerdo a los pesos que se asignaron a las variables, se pudiese profundizar más en las necesidades particulares de cada entorno analizado y calibrarlos de acuerdo a lo que se requiera.

Con la utilización de este índice, se espera que al considerar la información incluida en la planilla de rendición de cuentas y otra información adicional que refuerce la transparencia de las universidades, se pueda medir la calidad y la confiabilidad de la información revelada por estas instituciones y se tenga una medida del grado de responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

Conclusiones

Una vez fijados los conceptos de responsabilidad social y rendición de cuentas, y teniendo en consideración la forma en que algunos autores han medido el grado de cumplimiento del rol social en variables específi-

cas, se propuso un índice de responsabilidad social, para medir la responsabilidad social en instituciones de educación superior. Específicamente, se analizaron los datos presentados en la rendición de cuentas de las Instituciones de Educación Superior de Ecuador, a partir de la información que se puede obtener en línea, desde sus sitios web.

Se hizo un análisis de la información recabada para definir las variables que forman parte de los índices, entre las cuales se encuentran variables de impacto en varios rubros, como el funcionamiento organizacional, educativo, cognitivo y epistemológico y social, donde se incluye el número de estudiantes, raza, mecanismos empleados para permitir la participación ciudadana, presupuesto planificado y ejecutado en el período, cantidades destinadas a cubrir planes sociales, y variables cuantitativas referidas al presupuesto ejecutado, medios usados para la difusión de la rendición de cuentas y número de fases cumplidas en dicha rendición.

Según los resultados obtenidos, se puede inferir con un 90% de significancia y un error del 10%, que la mayoría de las Instituciones analizadas cumplen entre el cincuenta y el setenta por ciento, su rol de responsabilidad social y que solo tres de ellas superan el noventa por ciento de cumplimiento.

El índice presentado permite determinar si un conjunto de Instituciones de Educación Universitaria cumple con su rol de responsabilidad social, utilizando para su estimación, la información presentada en los informes de rendición de cuentas. ©

Yulexi Stefania Chévez Nágera. Licenciada en Comunicación Social. Estudiante de la Maestría en Educación con mención en Gestión y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Abellán L., M. A. (2022). Desafíos de la rendición de cuentas en la educación superior. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 13(1), 250-269. Obtenido de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/4018>
- Aldeanueva, I., & Arrabal, G. (2018). La comunicación y medición de la Responsabilidad Social Universitaria: Redes sociales y propuesta de indicadores. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 121-136. doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.626>
- Aldeanueva, I., & Jiménez, J. (octubre-diciembre de 2013). Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de gerencia*, 18(64), 649-662. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/290/29029478003.pdf>
- Alfageme, G., Rodríguez, M., & Torres, A. (2016). *Gobernanza, balance del proceso de Bolonia, condiciones laborales y profesionalidad docente en Educación Superior*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=848861>
- Bolio, V., & Pinzón, L. (2019). Construcción y Validación de un Instrumento para Evaluar las Características de la Responsabilidad Social Universitaria en Estudiantes Universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 79-96. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.005>
- Casilla, D., & Camacho, H. (2012). Evaluación de la responsabilidad social universitaria. *Opción*, 28(69), 452-465. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31025702004.pdf>
- CPCCS. (septiembre de 2024). *Consejo de participación Ciudadana y control social*. Obtenido de <https://www.cpccs.gob.ec/>

Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F., & Balmaceda, C. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Perú: Tacna: Inudi Perú S.A.C. . doi:<https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>

De la Calle, C., García, J., & Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0707220047A/15631&ved=2ahUKEwjdp7-5e6KAxUARDABH-c2rOq0QFnoEAcQAQ&usq=AOvVaw3Qw3nxot4tqDHPDTgYR-v5>

De la Calle, C., Giménez, P., & Ortega, M. (2008). Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 385-404. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/27594976_Validacion_y_medida_de_la_responsabilidad_social_en_la_universidad

Domínguez, M. (2009). Responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*, 8, 37-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf>

Folgueiras, P., & Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. doi:<http://doi.org/10.1344/reire2017.10>

Mandujano B., F. (1998). Teoría del muestreo: particularidades del muestreo muestral en estudios de la conducta social. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 1-15. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28090341_Teoria_del_muestreo_particularidades_del_diseno_muestral_en_estudios_de_la_conducta_social

Pérez, F. (2009). *La responsabilidad social universitaria*. Huelva: Consejo Social de la Universidad de Huelva.

Ramallo, M. (noviembre de 2015). La evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria. *Debate Universitario*, 7, 25-37.

Retaloz, I. (2010). *Teoría del cambio. Un enfoque de pensamiento acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Ámsterdam: PNUD.

Rodríguez-Gómez, R. (. (2019). Autonomía universitaria y rendición de cuentas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 879-896. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838011>

Santa, C., & Buccino, C. (2019). *Elementos de probabilidad y estadística*. Moreno: UNM Editora. Obtenido de <http://www.unmeditora.unm.edu.ar/files/Libro-Elementos-de-Probabilidad-y-Estadisticas-2E-web.pdf>

Ugalde, L. (2002). *Rendición de cuentas y democracia. El caso México* (Vol. 10). México: Instituto Federal Electoral. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3555/17.pdf>

Anexo

Tabla 3. Enlaces a rendición de cuentas

1.Universidad Católica de Cuenca	https://documentacion.ucacue.edu.ec/files/original/de049024b8bbb325f4e8ec535454e1b7.pdf
2.Universidad Estatal de Bolívar	https://www.ueb.edu.ec/images/2024/Rendicion-de-cuentas/Etapa3/InstitutosdeEducacion_4.pdf
3.Universidad de Las Artes	https://www.uartes.edu.ec/sitio/rendicion-de-cuentas/
4.Universidad Regional Amazónica Ikiám	https://www.ikiam.edu.ec/wp-content/uploads/2024/04/Informe-de-RC-2023.pdf
5.Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	https://www.esepoch.edu.ec/rendi2/
6.Universidad Técnica de Machala	https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2024/PLANIFICACION/Rendicion_Cuentas_2023/Rendicion_2023/1.2_Formulario_excel_Rendici%C3%B3n_de_Cuentas_2023.pdf
7.Escuela Superior Politécnica del Litoral	http://planificacion.espol.edu.ec/sites/default/files/IRC2023%20ESPOL%20CPCS.pdf
8.Universidad Técnica del Norte	https://transparencia.utn.edu.ec/wp-content/uploads/2024/05/informe-rendicion-cuentas-utn-2023.pdf

9.Universidad Nacional de Loja	https://www.unl.edu.ec/rendicion_cuentas/2023
10.Universidad Técnica de Babahoyo	https://drive.google.com/file/d/1QjslkNzqWk8z5f9l_QF9c_3G73LcW8aK/view
11.Universidad Técnica Estatal de Quevedo	https://www.uteq.edu.ec/es/rendicion-cuentas
12.Universidad Técnica de Manabí	https://utm.edu.ec/images/sliders/2024/content/RC_UTM_2023_-_Formulario_CPCCS.pdf
13.Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	https://www.ulearn.edu.ec/informe-preliminar-de-rendicion-de-cuentas-2023/
14.Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE	https://www.espe.edu.ec/rendicion-de-cuentas-2023/
15.Universidad Estatal de Milagro	https://www.unemi.edu.ec/wp-content/uploads/2024/02/Formulario-de-Rendicion-de-Cuentas-2023.pdf
16.Universidad Estatal Amazónica	https://www.uea.edu.ec/web/v2/wp-content/uploads/2024/03/2.-LLENADO-DE-FORMULARIO-DE-RENDICION-DE-CUENTAS2023YS-1.pdf
17.Escuela Politécnica Nacional	https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2024/05/Respaldo-sistema-CPCCS-2023.pdf
18.Universidad Nacional de Chimborazo	https://www.unach.edu.ec/images/galeriajulio/evidencias_2023/INFORME%20DE%20RENDICION%CC%81N%20DE%20CUENTAS%20No%2012989.pdf
19.Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay	https://www.yachaytech.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/2024-06-25-Formulario-CPCCS.pdf
20.Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/Formulario-Informe-rendicion-de-Cuentas-2023.pdf
21.Instituto Superior Tecnológico de Artes del Ecuador	https://www.itae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/InstitutosdeEducacion-1.pdf
22.Instituto de Altos Estudios Nacionales	https://www.iaen.edu.ec/rendicion-de-cuentas-2023/#informe
23.Universidad Politécnica Salesiana	https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.ups.edu.ec%2Fdocuments%2F20121%2F2031812%2FFormulario%2BRendici%25C3%25B3n%2Bde%2BCuentas%2B2023.xlsx&psig=AOvVaw3mDVyHkRe33MbbISHthDCJ&ust=1723738829569000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAQQn5wMahcKEwjAvsS6-PSHaxUAAAAAH-QAAAAQBw
24.Universidad Técnica de Cotopaxi	https://www.utc.edu.ec/Portals/0/ARTES%202024/RENDICI%C3%93N%20DE%20CUENTAS/Levantamiento_informacio%CC%81n_RC2023.pdf?ver=2024-04-23-105709-970
25.Universidad Politécnica Estatal del Carchi	https://transparencia.upec.edu.ec/images/stories/Rendicion_de_Cuentas/2023/Fase3/Formulario_Institutos_de_Educacion.pdf
26.Universidad Nacional de Educación	https://unaeeedu-my.sharepoint.com/:x/g/personal/rendiciondecuentasunae_unae_edu_ec/EVr-GxQQdditHgVGnFZp0EUYBRU8B0a9l8ErKn1lYfFOebQ?time=GPEctVzA3Eg

Contribuciones de la familia a la ética y desarrollo del ser del nevadero merideño

Family contributions to the ethics and development of the being of the nevadero merideño



Marisela Molina

molinamejias70@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1114-0461>

Teléfono: + 0414 7478127

José Gregorio Rondón

jgrerondona@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-5260-4655>

Teléfono: + 0412 0136857

Severio Dugarte

dugarteseverio09@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-0017-5885>

Teléfono: + 0412 6467793

Tulio Carrillo Ramírez

tuliocarr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3336-3599>

Teléfono: + 58 416 7795491-4261739828

Universidad Politécnica Territorial

de Mérida “Kléber Ramírez”

Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR)

Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 20/03/2025
Arbitraje/Sent to peers: 22/03/2025
Aprobación/Approved: 24/04/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una experiencia y saberes reflexivos del seminario doctoral en el que se buscó: “Develar la contribución de la familia a la ética y desarrollo del ser del nevadero merideño para la promoción de valores humanos.” Sustentada bajo la investigación cualitativa fenomenológica hermenéutica apoyada en una revisión documental. La discusión se orienta mediante los aportes ancestrales de las familias de Los Nevados quienes mantienen un modelo nuclear de la familia que considera fundamental el uso de la economía campesina para la subsistencia, basada en el trabajo cooperativo. En este sentido, se valoriza la fe cristiana, como referente axiológico. A partir de ello se propone girar la mirada a Los Nevados como reserva ética de los merideños en un contexto globalizado y complejo.

Palabras clave: Familia, Ética, Desarrollo del ser, Nevadero.

Abstract

This work is the result of reflective experience and knowledge from a doctoral seminar that sought to: “Reveal the contribution of the family to the ethics and development of the individual in the Mérida Nevadero community for the promotion of human values.” It is based on qualitative hermeneutical phenomenological research supported by a documentary review. The discussion is guided by the ancestral contributions of the families of Los Nevados, who maintain a nuclear family model that considers the use of a peasant economy for subsistence, based on cooperative work, fundamental. In this sense, the Christian faith is valued as an axiological reference. Based on this, we propose a shift to Los Nevados as an ethical reserve for the people of Mérida in a globalized and complex context.

Keywords: Family, Ethics, Development of the individual, Nevadero.

Introducción

La formación ética del nevadero merideño es un proceso permanente que ha sido estimulado a través de un lento transcurrir histórico de las generaciones en el ámbito familiar, fundidos en los páramos andinos, lleno de resiliencia, inocencia, esperanza y credulidad, en el que las nieves y montañas saludan al sol en el día a día, que en el contexto ha quedado como detenido en el tiempo para producir no sólo un desempeño óptimo en las labores diarias, sino que satisface las necesidades sociales, emocionales y afectivas con base al desarrollo del ser. En este sentido, se debe promocionar el hecho de que el nevadero merideño se debió formar y transformarse su gentilicio a sí mismo en su propio microsistema promoviendo su identidad local, lo que hace imposible la transformación total de su identidad. Aunque se debe reconocer que se han introducido algunos elementos sociales y culturales importantes estos no han producido cambios sustanciales en las costumbres y los modos ancestrales del ser del nevadero, aún vigentes que permanecen sin perder la inocencia de antaño, obligándonos al cuidado del sentido de pertenencia.

Por tanto, en el caso que representa la merideñidad en estudio se puede afirmar que ha sido una constante de las aseveraciones positivas de la cual hemos sido objeto, que nos permite buscar la manera más específica del entendimiento dialéctico entre la ética y el desarrollo del ser del nevadero merideño, como sujeto relevante en el proceso de la andinidad que supone un compromiso moral para una mejor convivencia social, en que la palabra empeñada es un símbolo de integridad y de respeto mutuo. En que la fe cristiana es la palabra que más identifica su pundonor, como muestra de devoción en oraciones al padre eterno, siendo reconocido como altamente significativo, adaptándose a normas sociales religiosas, (Bautismo, comunión, matrimonio y extremaunción) preconcebidas aun cuando discrepen de las propias vivencias. Como genuinos representantes de esta merideñidad, tenemos el deber de honrar estos valores humanos de quienes nos precedieron, en que la humildad, la confianza y la sinceridad son más que palabras vacías, son principios éticos que definen el desarrollo del ser. Analizar estas vías para ayudar a las futuras generaciones al impulso de sus valores humanos donde se incorporan, participan activamente para dirigir acertadamente sus creencias ancestrales, tradiciones, costumbres y modos de vida que contribuyeron a la formación ética que lo ha llevado a una mayor adaptación, prosecución y vivencia dentro de la comunidad. En consecuencia, Dugarte (2024) expresa:

Se trata de ir haciendo más significativo la cultura ancestral de Los Nevados al permitirnos como merideños un conocimiento pertinente con nuestros orígenes, para así de esta forma ir comprendiendo quienes somos, de dónde vinimos y hacia dónde nos dirigimos como sociedad, logrando que estos sean valores éticos potenciales en la construcción de la propia cosmovisión como seres humanos. (p. 4).

En este orden de ideas, una educación familiar integral completa implicó formar numerosas habilidades y conductas resilientes en los nevaderos, basada en lo que el universo les dio, a través de la sabiduría intuitiva, en principios, ideologías, normas y valores humanos transcendentales para cultivar sentimientos de pertenencia, querencia con su pueblo y actividades positivas a su tierra natal, que al final de cuentas manifiestan los sentimientos familiares más profundos y las características de este noble pueblo andino. Es acá en donde se inicia los principios éticos del nevadero hacia un vivir y existir en comunidad. Es decir, el desarrollo integral del nevadero es obra innata del entorno familiar, como una persona creadora de espacios para la convivencia social, capaz de reflexionar sistemáticamente para mostrar sus experiencias y saberes a lo largo de su desempeño en esta vida terrenal.

A tal efecto, se plantea la necesidad de mantener esos valores humanos en la vida práctica del nevadero merideño, que por ende van a repercutir en las actitudes y comportamiento de las generaciones de relevo que permitirán concebir el cimiento de saberes, conductas, compromisos para fortalecer un modelo formativo de carácter ético, donde se entienda que la realidad socio educativa y comunitaria no está compuesta de ele-

mentos aislados, sino forma unión de sistemas organizadas en profunda interacción e interdependencia con una integración familiar mayor. Bajo esta perspectiva, la familia en este contexto andino ha asumido que el proceso de valoración ético del desarrollo del ser tiene base innata en la formación sistemática del nevadero merideño, observando en la tradición familiar la presencia de una concepción humanista, espiritualidad, expectante de bendiciones, devoto de las peregrinaciones católicas, llenos de fe en Dios, que se ha ido abonando de generación en generación por la necesidad de aprobación, con su icónica frase “Dios se lo pague”. Como muestra de afecto o estima en agradecimiento con los demás, con la vida, con el ser supremo padre de todo lo creado. Indudablemente generando profundo arraigo en la forma de ser, pensar, sentir y actuar.

En este sentido, en muchos casos, el centro de su acción ética iba a depender de su accionar, entre los habitantes del pueblo y el entorno natural, produciéndose un aferramiento rígido a las normas y tradiciones. Esto constituye una forma generalizada de pautas de comportamientos que rigen la comprensión de los escondrijos de la ética y el desarrollo del ser del nevadero. Pero cuando se le permite que socialice sus propias experiencias, muestra su esencia genuina más natural, surge una clase de persona que da mayor apertura, sensibilidad humana en plena armonía con la naturaleza y que contribuye a enriquecer su relación dialéctica con la sociedad favoreciendo su proceso formativo. Por tanto, en el clima familiar donde ha sido valorado como persona, es eminentemente razonable que promoció de su convivencia, crecimiento y desarrollo de ser.

Bajo esta connotación, el presente artículo parte importante de una tesis doctoral en proceso tuvo como objetivo: “Develar la contribución de la familia a la ética y desarrollo del ser del nevadero merideño para la promoción de valores humanos. Sustentada bajo la investigación cualitativa fenomenológica hermenéutica apoyada de la teoría fundamentada. En atención a esta perspectiva, se han revisado diversas teorías que sustentan el proceso ético y desarrollo del ser, es decir, que permiten explicar la manera como el nevadero asume sus valores humanos, en este caso particular se trata de las tradiciones significativas ancestrales, el cual concibe la adquisición del conocimiento producto de la relaciones familiares sobre la base de los saberes previos los cuales son la resultante de experiencias y saberes vividas por los nevaderos en la familia, escuela y comunidad.

Por tanto, al hablar de ética y desarrollo del ser involucra el compromiso socio histórico del nevadero con su yo interior para responder resilientemente a situaciones que viven a cada minuto dentro del entorno social o en las familias. Se trata de lograr que la merideñidad contribuya sistemáticamente a construir una sociedad más familiar, saber vivir en comunidad. Así, la temática reviste gran importancia considerando que, desde las investigaciones doctorales se debe promover que los nevaderos aprendan a comprender reflexivamente el entorno socio cultural en el que viven, actuando con criterio y procurando siempre el bien particular para cada uno de ellos y el bien común, realidad que se puede lograr consolidando valores humanos en estos actores.

La Formación Ética de los Nevaderos Merideños

La formación **ética** de los nevaderos merideños, constituye una característica fundamental del estado andino, plenamente convencidos en afrontar las limitaciones del contexto histórico geográfico, se sustentó en un sistema familiar afable, que dan calor alrededor del fogón en los hogares a las nieves andinas, manteniendo un singular encanto de la familiaridad, medio oportuno de comunicación, hecho para comentar los relatos del día, es un espacio de interacción social que fortalece los lapso de convivencia intrafamiliar del nevadero. A fin de dar continuidad a esta caracterización buscando aportar al gentilicio merideño, se puede afirmar como lo establece Ozcariz (citado por Valbuena 2018) por semblanza que había escrito sobre su amigo el Dr. Pedro Pineda León diciendo que “en él se resumen las características del típico merideño: vida familiar, social y profesional apuntalada por la tranquilidad y la responsabilidad rica en éxitos” valga decir del merideño culto, decente, caballeroso y amable en el trato en todo momento y lugar.” (p. 17).

En este sentido, la formación de los nevaderos merideños se integran sistemáticamente a través de fuerte lazo familiar, de manera que sus miembros se apoyan sistemáticamente y le dan ejemplo de su idiosincrasia desde el seno de la familia a todas las tradiciones creadas por ellos mismos. La formación ética es un proceso fundamental para lograr un adecuado desarrollo social del ser; la adquisición de la misma requiere de la transmisión

colectiva de algunos valores humanos como el amor, comunicación, respeto, confianza, normas y comportamientos por parte del entorno familiar. A través de este proceso el nevadero adquiere creencias, conductas y normas que son promocionadas por la familia, escuela o comunidad a la cual pertenece. A tal fin, la familia es considerada el primer agente de socialización del nevadero sobre todo durante la infancia, pues son los que mantienen interacciones sociales **más frecuentes e intensas con ellos**. Desde este marco de ideas, la familia nevadera socializa a sus miembros, tal y como lo plantean Montero y Vielma (citado en Vielma (2002), entre otros autores, cuando declaran que:

La familia o los diversos tipos de familia que existen actúan como modelos condicionantes de gran parte de los aprendizajes y patrones de conducta que no sólo caracterizan la vida, el estilo o la dinámica familiar sino también los rasgos de personalidad, elecciones y decisiones de quienes están conectados directamente o no con el sistema familiar propiamente dicho. (p. 48).

Por tanto, la necesidad de fortalecer la ética y el desarrollo del ser nevadero merideño es una prioridad en sus familias. Efectivamente, su trabajo es esencial para el desarrollo integral del nevadero, donde la resiliencia, pueda ayudar a que se asuman conductas proactivas para valorar el nivel de desarrollo del ser logrado y contribuir humanísticamente a su formación integral. Este núcleo familiar está compuesto por el padre quien funge como proveedor de manutención del hogar y la mujer atiende a sus hijos dedicada a las obligaciones labores propias de la casa. Cabe aclarar, que muchos de los hijos de estas familias deben abandonar la escuela antes de tiempo para trabajar en el campo, ayudando a las cosechas, lo que implica que gran parte de los estudiantes en edad escolar se transforman en apoyo sostén del hogar, por la no presencia de recursos económicos para mantener la casa. En resumen, Vielma (2002) establece: “En las familias nucleares, prevalece la idea del padre como regente, proveedor de familia ajustado más al rol familiar de padre instrumental que expresivo, porque la expresión permanece todavía asignada referencialmente a la madre como una huella del aprendizaje familiar transgeneracional.” (p. 50).

Según se ha visto, en el pueblo de Los Nevados se propicia un modelo familiar nuclear que permite a los miembros asumir sus responsabilidades haciendo las adecuaciones pertinentes, en donde la familia ejerce su influencia, responsabilidad para la subsistencia, de manera que para poner en ejecución proyectos de vida, se hace necesario contar con recursos dispuestos a coadyuvar el cambio, que debido a lo alejado geográficamente las políticas, los principios y objetivos que el estado venezolano ha establecido para asegurar una óptima realización de la tarea socio educativa y familiar llegan tarde.

Bajo esta perspectiva, la formación **ética** del nevadero merideño es una tarea muy compleja, en la que intervienen muchos factores de todos tipos para que los individuos interioricen y exterioricen el sentido de responsabilidad individual y en colectivo resiliente de la labor familiar que debe cumplir para lograr una formación integral que le permita desenvolverse en la vida asertivamente que le corresponde desempeñarse. A tal fin, Dugarte (2024) señala:

El conocimiento ancestral de Los Nevados hoy se erige en punto de referencia ético en todos los ámbitos del quehacer merideño. El proceso de transculturización vivido desde la llegada de los españoles a esta tierra trajo profundos cambios, por ello es necesario ir incorporando nuevos modos de enseñanza familiar para no dejar en el olvido sus aportes que trasciende en el tiempo, como forma expresiva de las raíces más profundas con estas tierras. (p. 2).

En consecuencia, lo antes expuesto invita a la reflexión en cuanto a la formación **ética** del nevadero merideño, la cual ha sido permanente para estar al día con las exigencias de la sociedad venezolana actual, que reflexione sobre y durante su cotidianidad histórica para potenciarla con sus coterráneos acerca de ella; produciendo conocimiento y saberes mediante el pensamiento crítico, reflexivo y la relación teoría práctica; atendiendo al contexto social, transformando la realidad vivida, dándole valor al desarrollo del ser. Es decir, con todo este proceso se sientan las bases para una educación claramente encuadrada en la **ética**. Esa idea implica que los nevaderos merideños juegan un papel estelar dentro del proceso de formación de valores humanos, pues hoy

en día se puede afirmar son la reserva moral más grande que tiene la sociedad Merideña, quien exige de un ciudadano competente, capaz de promover el desarrollo pleno y armónico de la merideñidad.

Asimismo, en la realidad social andina se evidencia que Los Nevados es una de las zonas más pobres económicamente, pero más rica de elementos éticos de integralidad humanista del estado prevaleciendo la agricultura campesina de subsistencia que por lo general la labor del nevadero merideño está enmarcada por estas actividades tradicionales como siembra agrícola, cría de ganado y el turismo, pero que todas ellas son legados basadas en las necesidades e intereses de los nevaderos, con una orientación económica campesina marcada hacia el autoconsumo, teniendo cierto dominio de sus medios de producción, lo que les da cierto nivel de autonomía, lo que puede conllevar a que los conocimientos logrados puedan ser útiles para la estimulación efectiva del trabajo productivo; donde la ética y el desarrollo del ser marcan sus orientaciones, que se enriquecerán en el transcurso del trabajo diario por el análisis conjunto e intercambio de experiencias. A tal fin, Valbuena (2018) expone: “el uso intensivo de la tierra agrícola y el tamaño de las viviendas rurales tradicionales son suficientes para reconocer que el merideño, como todos los andinos, son personas incansables en el trabajo creador y productivo en búsqueda del bienestar familiar y social.” (p. 40).

De lo antes planteado, el nevadero busca la posibilidad de satisfacer todas las necesidades e intereses básicas de la familia, integrando de manera plena y armónica a todos los miembros del núcleo familiar al trabajo productivo agrícola campesino. Es decir, una organización familiar del quehacer diario que motiva a la corresponsabilidad del logro de competencias resilientes donde la calidad organizacional agrícola de vida campesina tenga una connotación cooperativa. Es por ello, el nevadero merideño sigue propiciando el desarrollo de sus propias capacidades, intelectuales, productiva y artesanal como componente esencial de la enseñanza tradicional de los ancestros, integrando a las generaciones más jóvenes en el proceso socio educativo, y estimulando el valor humano del proceso integral. Para Molina (2014):

La Economía Campesina engloba aquel sector de la actividad agropecuaria en donde el proceso productivo es desarrollado por unidades de tipo familiar, con el objeto de asegurar, ciclo a ciclo, la reproducción de sus condiciones de vida y de trabajo. De acuerdo con lo anterior, la lógica de manejo de los recursos productivos disponibles responde a las necesidades familiares antes señaladas; es decir, son estas necesidades las que gobiernan las decisiones del que, del cómo, del cuánto y qué destino darle al producto obtenido, dando a la economía campesina una racionalidad propia y distinta, a la que caracteriza a la agricultura empresarial. (p. 29).

Es por ello, la participación de la familia como eje transversal de la producción agrícola campesina en el carácter de subsistencia, se construye en el accionar ético diario, se forma mediante las múltiples relaciones sociales, culturales y económicas con la agroecología que haya tenido en su familia y es probable que ella tenga que ver con todo este proceso, pues es la familia, para un mejor desarrollo integral cuando establece relaciones inseparables, coopera y colabora con los grupos y personas en que ejerce su vida diaria.

Del mismo modo, en los Nevados del municipio Libertador del estado Bolivariano de Mérida, se evidencia la relación dialéctica entre el hombre y naturaleza, en las que se destacan las creencias populares dentro del trabajo agrícola diario, la cual es representativo de su labor para su subsistencia basada solamente en cultivos de forma tradicional, la no acumulación de capital, utilizando la cayapa tomando en cuenta el desarrollo del ser, en algunas oportunidades atiende a los nevaderos en aquellos casos con menos posibilidades, abriendo espacios que permita una interacción social educativa y comunitaria para compartir las diferentes inquietudes, necesidades e intereses de los habitantes sobre algunos aspectos que son significativos para ellos pero que no cuentan con el apoyo del gobierno.

A tal efecto, estas situaciones han conllevado a que el desarrollo del potencial económico campesino de Los Nevados sea una forma de vida que se transforma en un espacio de intercambio ecológico activo, que en la mayoría de los casos es considerada como una rutina familiar valorando los elementos naturales agua de lluvia, la energía solar, teniendo poder de relevancia para los nevaderos, los cuales la asumen como un proceso de apoyo mutuo y solidario más que lo competitivo necesario dentro del desarrollo integral de su comunidad.

En efecto, los nevaderos valoran el aporte de sus conocimientos propios y experiencias vivenciales locales sobre la siembra y cosecha de algunos cultivos, debido a que el entorno presenta un área rural donde se cultivan productos para el consumo y algunos para su comercialización. Además, estos muestran interés por la propagación de las actividades agrícolas en la familia debido a que según sus opiniones es menester que los descendientes comprendan desde temprana edad la importancia de los cultivos para su bienestar económico y alimenticio que en un futuro deben activar para la subsistencia.

En este sentido, la observación a diferentes condiciones que conforman el desarrollo de la labor del nevadero merideño, demuestra la necesidad de fortalecer algunos procesos económicos que basados en el compartir de experiencias locales puedan hacer más efectivo su trabajo productivo. Por tanto, un paso fundamental en este contexto, es el conocimiento ancestral de lo que se aspira lograr de los aportes resilientes, es sobre esta base que puede concebirse y estructurarse la actividad del nevadero. Por ello, se ha considerado la realización de una experiencia investigativa que profundice el trabajo que día a día se realiza con los habitantes para conducirlos a la consolidación de la ética del desarrollo del ser.

Bajo esta perspectiva, el nevadero merideño, ha venido consolidando su contribución esencial en la experiencia y saberes pues con su accionar mucho ayuda a las generaciones de relevo en la adquisición de identidad, tradición y religiosidad en el desarrollo exterior de la capacidad de resolver por sí mismo sus situaciones de vida, pudiendo valorar críticamente con regularidad, el nivel de desarrollo logrado y contribuir a su formación personal – social – familiar. A partir del hecho de que la vida familiar, es un asunto que tiene gran relevancia, es la acción conjunta de todos los miembros de la familia, es importante que cada uno sienta el papel que le corresponde como parte de este sistema, y en ello la labor de la familia es esencial.

Es importante señalar, un desarrollo agrícola campesino viable, dentro del pueblo de Los Nevados debe dar mayor cabida a la participación de la comunidad, seguir reconociendo sus particularidades socio culturales, permitiendo darle respuesta a la cuestión económica actual y producir una nueva realidad en la que la exclusión social sea solo un mal sueño, donde el pueblo se siga organizando horizontalmente, con relaciones armónicas con la naturaleza promoviendo el estilo de vida y de consumo, las esperanzas y sueños de las comunidades se hagan realidad.

Por ello es importante, orientar la acción productiva familiar mediante el vínculo que subyace en los espacios socio comunitarios, en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, especialmente los relacionados con la producción de alimentos para la subsistencia. Motivo por el cual se debe enfatizar sobre la integración familia escuela-comunidad en la formación de las generaciones, de esta manera se podrá formar integralmente a un nevadero conocedor de su realidad socio ambiental y sus problemas, motivado a solventar dificultades mediante su participación activa y protagónica.

La Familia la Ética y el Desarrollo del Ser

La familia es un pilar primordial en la educación del nevadero, por cuanto en ella se sientan las bases de la socialización, enmarcada en los valores, principios y normas de comportamiento aprendidas en el seno del entorno familiar, las cuales orientan la vida de los nevaderos durante su existencia. En este aspecto radica la importancia que posee la ética y el desarrollo del ser en la formación integral de los hijos, pues, al ingresar en la vida su manera de ser dependerá en gran medida de todo cuanto haya aprendido en la familia.

Desde este punto de vista, es preciso establecer un vínculo cercano entre la familia la ética y el desarrollo del ser a fin de establecer acciones conjuntas que coadyuven en el proceso formativo de los nevaderos merideños, es decir, la familia como base de la sociedad formando nevaderos con valores humanos, principios éticos, normas sociales, las cuales le han permitido convivir bien con sus semejantes, a la vez que han desarrollado las potencialidades, capacidades, destrezas y habilidades para alcanzar la plenitud del ser. Para Dugarte (2024):

Hoy en día vivo en el mismo lugar y tengo una bonita familia llena de principios y valores que fueron heredados de mi papá y mi mamá los cuales inculcaron en nosotros a ser unidos ante cualquier circunstancia que nos albergue, y por supuesto enclavados en la fe de nuestro

padre celestial, que es nuestra roca que todo lo puede y quien todo lo hace. En función de lo dicho, pertenecer a Los Nevados me ha conferido una responsabilidad histórica, con sentido de pertenencia, con lo cual se traduce en la valoración de mi propia cultura, costumbres y tradiciones.

En este sentido, la familia la ética y el desarrollo del ser debe verse como una ecuación colaborativa, con la convicción resiliente de generar un proceso de relaciones sociales de enseñanza y aprendizaje que realmente han sido significativo para el nevadero, tomando en cuenta que, todo lo aprendido por él lo ha marcado en toda su existencia, la cual le ha permitido servir para vivir bien en comunidad, especialmente consigo mismo, perpetuándose en la historia, costumbres y tradiciones a través del tiempo

Tomando en consideración, la importancia de la familia en la formación integral de los nevaderos merideños es preciso la integración de la misma al proceso educativo de igual manera ha aportado criterios para generar una educación significativa para sus hijos, la intención de respeto, amabilidad de la incorporación de la familia a la escuela está centrada en el desarrollo de acciones conjuntas las cuales han ido en favor del colectivo de los nevaderos merideños.

Fundamentados en lo expresado, la familia es parte integrante del proceso educativo de los nevaderos con una participación dinámica que les permitió conocer con mayor responsabilidad el deber para contribuir en el proceso formativo con ahínco, a fin de potenciar los valores humanos. En efecto, la familia en Los Nevados se ve como una institución vigorosa, la cual se ha ido construyendo con un sistema de valores, principios, normas que rigen el comportamiento de los hijos, además, se sustenta en la convivencia entre los miembros, amor, buen trato, comunicación, responsabilidad, cooperación, ayuda mutua, solidaridad e igualdad y respeto, es decir, que ha coadyuvado en el proceso educativo de los nevaderos con efectividad y eficiencia.

Es por las razones expuestas que, la educación del capital social del estado Mérida requiere de la participación familiar, pues, la exigencia de la formación actual no solo espera formar académicamente, sino se plantea como meta el desarrollo integral del ser en sus diversas dimensiones cognitivo, lenguaje, social, afectivo, psicomotor, espiritual. Según, Morín (2010): “La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana... es entonces interrogar sobre nuestra situación en el mundo.” (p.51) De aquí, se deriva la importancia de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que se plantea la formación integral del ser como humano y como miembro de una familia.

Finalmente, existe una relación dialéctica entre la familia la ética y el desarrollo del ser ante la presencia de valores humanistas por parte de padres y demostrados a lo largo de la vida de sus habitantes. Como reflexión el proceso de formación de valores humanos ancestrales se da lugar a partir de las experiencias, saberes y vivencias que tienen los nevaderos en su medio social de interacción comunitaria, por lo tanto, se requiere del apoyo y colaboración de todos los involucrados en el proceso formativo del nevadero para seguir consolidando la ética como filosofía de vida.

Reflexione Finales

La contribución de la familia a la ética del desarrollo del ser, constituye una vía para la adopción de una actitud consciente ante el entorno socio cultural y comunitario de Los Nevados, del cual forman parte indisoluble y depende en gran medida de la formación de la niñez y la juventud de la localidad. Por esta razón, la familia como micro sistema desempeña un papel fundamental en este proceso, educar al nevadero para que ocupe plenamente el lugar que le corresponde en la naturaleza, como elemento componente de esta e integrante del sistema ecológico que como tal tiene deberes que cumplir.

A tal fin, la familia es el ser centro de realización social, cultural, educativo y comunitario de reencuentro de experiencias y saberes donde se establecen relaciones afectivas, emocionales y espirituales que permiten formar resilientemente a la generación de relevo para que sean capaces de integrarse y transformarse a las comunidades, en armonía con el ambiente. Despertar en la población nevadense una conciencia ética que le permita identificarse con la problemática del medio donde está inmerso, tanto a nivel global como local; identificar

las relaciones de interacción e independencia que se dan entre el entorno y el hombre, así como promover una relación armónica entre el medio natural y las actividades que realiza el ser humano a través del desarrollo del ser.

Al respecto, podemos deducir que la familia es la base de un proceso educativo, integral e interdisciplinario que considera al entorno social como un todo, que busca involucrar a la población en general a la identificación con sus costumbres, tradiciones y creencias a través de la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, la participación activa y organizada, integrar los conocimientos ancestrales con las actitudes y, aún más, con las acciones.

Visto de esta manera, este artículo pretendió provocar una reflexión significativa en la concepción ética que utilizan los nevaderos, a través del desarrollo del ser en actividades socio productivas que promueven el uso de principios éticos para que las personas se integren y adquieran conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en el desarrollo del ser, para ello es necesario una familia nuclear en un centro para la integración, facilitadora de conocimientos que no queden entre cuatro paredes sino que se extiendan al hogar y la comunidad, sensibilizadora en la fe en el padre eterno. ©

Marisela Molina, (Doctorante) docente rural. Lcdo. en Educación, mención Básica Integral ULA, Especialista Evaluación Educacional UVM. Magister en Gerencia Educativa UGMA. Abogada. Secretaria General de la FVM. ULA Dirección de habitación: El Vallecito sector El puente Municipio Libertador

José Gregorio Rondón, (Doctorante) docente rural. Lcdo. En Historia y Educación ULA, Magister en Gestión Educativa UBA. Docente Jubilado. Experiencia en formación de profesionales de la docencia. Dirección de habitación: Urb. San Rafael calle 04 Municipio Campo Elías

Severio Dugarte Peña, (Doctorante) docente rural. Lcdo. En Educación, mención Educación Física ULA, Magister en Gestión Educativa UBA. Docente Jubilado del Ministerio del Poder Popular para Educación, docente contratado en el Hotel Escuela UNATUR con amplios conocimientos en el área la Educación Física. Experiencia en formación de profesionales de la docencia. Dirección de habitación: Los Llanitos de Tabay sector Capilla de las Mercedes, calle Juan Félix Sánchez vereda los Jardines casa 1- 16, Municipio Santos Marquina Mérida.

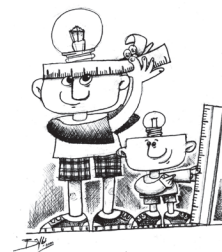
Tulio Carrillo Ramírez, Catedrático en el Programa de Estudios Abiertos – ProEA – UPTMKR Investigador Activo Tutor Académico, Metodólogo, Profesor adscrito al Programa de Estudios Abiertos (PROEA PNFAA) Educación Alternativa, Didáctica y Práctica. Teoría de la Mente y Pedagogía Crítica. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kleber Ramírez (UPTMKR), Mérida. Lcdo. Educación (ULA) Lengua y Cultura Italiana (UDSG – Italia), Magister en Gestión Educativa (UBA), Dr. en Gestión para la Creación Intelectual y Posdoctorado en Ontoepistemología, (UPTMKR). Experto en Gestión curricular y Desarrollo humano. Coordinador de líneas de investigación y del Programa de Formación Docente Avanzado.

Referencias Bibliográficas

- Dugarte, S. (2024). *Aportes al conocimiento de la Merideñidad desde la cultura ancestral de los nevados*. Ensayo de seminario doctoral Conocimiento Pertinente para América Latina UPTM: Kleber Ramírez
- Morín, E. (2010). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Colombia: Cipos.
- Valbuena Gómez, Jóvito (2018). *Merideñidad* Revista Geográfica Venezolana, vol. 59, núm. 2, 2018, Julio-, pp. 466-475 Universidad de los Andes Venezuela. <https://www.redalyc.org/journal/3477/347760473015/347760473015.pdf>
- Vielma Rangel, J. (2002). *Estilos de Crianza en Familias Andinas Venezolanas. Un Estudio Preliminar Fermentum*. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 12, núm. 33, enero-abril, 2002, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/705/70511244004.pdf>
- Molina García, Y. (2014). *La soberanía alimentaria en la agricultura campesina desde una perspectiva agroecológica: caso Parroquia Chacantá* (Mérida, Venezuela) Agroalimentaria, vol. 20, núm. 39, julio-diciembre, 2014, pp. 95-117 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/1992/199232240002.pdf>

Percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa mediada por herramientas digitales en el aula presencial

Student perceptions of assessment mediated by digital tools in the face-to-face classroom



Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin¹
jonnathan.dominguez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1084-8000>
Teléfono: + 593 939123540

Ricardo Alfredo Vega Granda²
ricardo.vega@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8191-4741>
Teléfono: + 593 995302854

Universidad Nacional de Educación
Carrera de Educación Básica
¹Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Azogues, provincia del Cañar
²Universidad de Guayaquil, provincia de Guayas
República de Ecuador
Universidad Nacional de Educación
Azogues, provincia del Cañar, Ecuador

Recepción/Received: 07/07/2025
Arbitraje/Sent to peers: 08/07/2025
Aprobación/Approved: 01/08/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

El creciente avance tecnológico y uso de plataformas digitales exige analizar su impacto en la evaluación formativa en entornos presenciales. Este estudio explora la percepción estudiantil sobre la evaluación mediada por herramientas digitales según la satisfacción, claridad, usabilidad, retroalimentación y compromiso. Se empleó un diseño mixto secuencial explicativo, con 226 alumnos en la fase cuantitativa y 12 en la cualitativa. El análisis correlacional reveló asociaciones altas entre satisfacción-usabilidad, satisfacción-claridad y retroalimentación-usabilidad. La fase cualitativa exhibe que la interfaz intuitiva, instrucciones claras y feedback inmediato fortalecen la motivación, mientras que temporizadores rígidos y fallos técnicos generan frustración. Se concluye que el diseño de herramientas debe integrar criterios técnicos y pedagógicos para promover una evaluación auténtica e innovadora en el aula presencial.

Palabras clave: Evaluación formativa; Tecnología educacional; Herramientas digitales; Educación superior.

Abstract

The growing technological advancement and use of digital platforms requires analyzing their impact on formative assessment in face-to-face environments. This study explores student perception of assessment mediated by digital tools according to satisfaction, clarity, usability, feedback and engagement. An explanatory sequential sequential mixed design was employed, with 226 students in the quantitative phase and 12 in the qualitative phase. Correlational analysis revealed high associations between satisfaction-usability, satisfaction-clarity and feedback-usability. The qualitative phase exhibits that intuitive interface, clear instructions and immediate feedback strengthen motivation, while rigid timers and technical failures generate frustration. It is concluded that the design of tools must integrate technical and pedagogical criteria to promote authentic and innovative assessment in the face-to-face classroom.

Key words: Formative assessment; Educational technology; Digital tools; Higher education.

Introducción

En la actualidad es cada vez más frecuente encontrar propuestas educativas mediadas por tecnología como aplicaciones, software interactivo, recursos multimedia, entre otros (Lopatina et al., 2024). En este contexto, los estudiantes recurren progresivamente a entornos digitales para consultar contenidos, participar en foros y realizar actividades formativas y evaluativas (Velasategui et al., 2024). Esta tendencia responde al surgimiento de una infraestructura informática que, en las últimas tres décadas, ha contribuido a transformar los entornos educativos hacia experiencias de aprendizaje remoto y en línea (Langenfeld et al., 2022). Si bien la evolución amplía el acceso y la flexibilidad del aprendizaje, exige repensar la integración de la tecnología con un fin pedagógico coherente en el proceso formativo del estudiante.

Este replanteamiento cobra especial relevancia en las actividades evaluativas, pues es allí donde esa transformación digital resulta más evidente. La incorporación de la tecnología en la evaluación ha dado lugar a nuevas dinámicas mediadas por plataformas, recursos y herramientas digitales (Berg et al., 2022). Sin embargo, esa transición no ha estado libre de desafíos, pues en la educación superior, la evaluación implica afrontar escenarios complejos, marcados por tensiones metodológicas y pedagógicas que requieren respuestas reflexivas más que soluciones inmediatas (Barberá-Gregori y Suárez-Guerrero, 2021). Por lo tanto, resulta necesario diseñar procesos evaluativos que aseguren la fiabilidad y desarrollo de competencias auténticas en el estudiante, en lugar de limitarse a digitalizar instrumentos tradicionales.

Diversas investigaciones han explorado la evaluación formativa mediada por la tecnología; sin embargo, la mayoría se realizaron en contextos remotos o desde el punto de vista del docente. Por ejemplo, Kwan (2024) encuestó a 251 estudiantes universitarios en Singapur durante la pandemia para evaluar su percepción sobre la retroalimentación, sus hallazgos revelan una valoración positiva en la inmediatez del feedback y la claridad de las actividades. Por otra parte, Fuentes et al. (2021) indagaron en la importancia de evaluar en los EVA desde el punto de vista del profesorado, sus resultados establecen la necesidad de profundizar en estrategias formativas que mejoren la efectividad de la evaluación en contextos presenciales. Los limitados estudios en contextos presenciales sobre el uso de herramientas digitales en procesos de evaluación justifican la pertinencia del presente estudio.

El presente trabajo asume la evaluación formativa como un proceso permanente y sistemático de recolección e interpretación de información, orientado a valorar el progreso y desarrollo de competencias, desde un paradigma constructivista que reconoce la construcción de habilidades de forma integral y no se limita a un simple resultado cuantificable (Tello et al., 2023). De manera complementaria, Bendezú (2025) destaca que, para que la evaluación formativa sea efectiva es necesario integrar elementos como la claridad en las orientaciones, la retroalimentación continua y el seguimiento oportuno, con el fin desarrollar la autorregulación y la reflexión en los estudiantes. Ahora bien, este modelo integral enfrenta barreras de tiempo y recursos institucionales, por lo que se requieren programas de formación docente y ajustes metodológicos que garanticen su viabilidad y eficacia.

Desde el enfoque del conectivismo, teoría que explica cómo las tecnologías transforman el aprendizaje, al facilitar el acceso a la información, promover la interacción y permitir el intercambio de saberes, las herramientas digitales se sitúan como medios para enriquecer la experiencia educativa y promover prácticas de evaluación dinámicas y contextualizadas (Tello et al., 2023). No obstante, el uso de herramientas digitales continúa limitado a modalidades en línea y a distancia, y la integración dentro de la modalidad presencial se mantiene limitada y no termina de consolidarse en el aula y en las actividades curriculares (Polonia et al., 2023). Frente a estas limitaciones que restringen las herramientas digitales a entornos en línea conviene aplicar la perspectiva conectivista e integrar estas herramientas a la modalidad presencial para enriquecer la experiencia educativa.

Bajo esta mirada, la incorporación de herramientas digitales que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula presencial requiere el compromiso del docente y una implementación efectiva que atienda tanto a las condiciones pedagógicas como técnicas (García et al., 2021). No obstante, en varios contextos educativos, a pesar de que existe el interés por innovar, las prácticas suelen limitarse a la simple digitalización de exámenes tradicionales, y se desaprovecha el potencial para promover la retroalimentación, la autorregulación y la motivación (Gros-Salvat y Can García, 2021). Por lo tanto, resulta imprescindible revisar los diseños instruccionales y fomentar la capacitación del profesorado en el uso de herramientas digitales, de modo que la evaluación trascienda de los ejercicios convencionales y se convierta en un proceso formativo auténticamente mediado por la tecnología.

Para efectos del estudio, las herramientas digitales son aquellas aplicaciones o plataformas que apoyan a los docentes y estudiantes en las actividades académicas, facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la gestión de información, las formas de comunicación y la interacción digital (Borja y Carcausto, 2020). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) identifica 15 herramientas digitales con versión en español, como Edmodo, Padlet, Nearpod, Quizizz, Genially, Kahoot, entre otras, que destacan por su funcionalidad para la recopilación de evidencias de aprendizaje y posibilitan la retroalimentación efectiva. Sin embargo, Polonia et al. (2023) sustentan que el uso de estos recursos exige pensar más allá de su implementación técnica, e implica una justificación pedagógica y metodológica fundamentada e intencionada, que considere la planificación de contenidos, el manejo del tiempo e intencionalidad didáctica, especialmente en dinámicas presenciales.

Debido a que la implementación de herramientas digitales demanda una planificación cuidadosa, resulta necesario analizar los elementos que inciden en este proceso. Uno de esos elementos es la claridad, entendida como el grado en que las preguntas u orientaciones están redactadas de forma precisa y comprensible, con un lenguaje libre de ambigüedades, de tal manera que, el estudiante centre su atención en el contenido que se desea abordar (Collazo et al., 2024). De igual forma, las orientaciones deben ser claras, para que el estudiante asuma lo que se espera de él, y adopte un rol activo, consciente y responsable en su proceso evaluativo, al reconocer los criterios y propósitos de la actividad (Dluis et al., 2023). De manera complementaria, la pertinencia constituye otro elemento esencial que se refiere a la correspondencia entre el contenido y los aprendizajes previstos en la planificación, con el objetivo de evitar disociaciones entre lo que se enseñó y lo que se evalúa. (Collazo et al., 2024).

Otro de los elementos necesarios en el diseño de evaluaciones digitales es la usabilidad. Según Grau (2007) esta se refiere a la facilidad de uso que permite al usuario interactuar con la plataforma sin requerir un esfuerzo técnico excesivo. De manera complementaria, Nielsen (1994) identifica cuatro atributos de usabilidad. Primero, la eficiencia, que implica el mínimo de pasos y tiempo para completar una acción. Segundo, la satisfacción, entendida como la percepción positiva de su funcionamiento. Tercero, la capacidad de aprendizaje, ligada a una interfaz intuitiva que acorta la curva de adopción. Por último, la memorabilidad, que se refiere al reconocimiento inmediato de elementos clave sin la necesidad de reaprender su funcionamiento. Por ello, la usabilidad debe integrarse con criterios de diseño como accesibilidad y arquitectura de información para garantizar que los estudiantes encuentren, procesen y envíen sus evidencias de aprendizaje con el menor esfuerzo técnico posible.

Adicionalmente, la retroalimentación es otro elemento clave en el proceso de evaluación digital. Esta se entiende como una práctica que no se limita a señalar errores, y busca proporcionar información clara y útil para orientar un proceso de mejora. Según, Espinoza (2021) este proceso se caracteriza por la objetividad, comprensibilidad, pertinencia y capacidad de describir logros y áreas de mejora, siempre bajo criterios definidos. Su valor formativo radica en la creación de un ambiente que favorece la autorregulación, autoestima y el compromiso del aprendizaje (Valdez et al., 2023). De esta manera, la retroalimentación refuerza el carácter formativo y se consolida como un recurso valioso en el progreso del estudiante; en oposición a la evaluación tradicional que limita las posibilidades de mejora del estudiante y tiende a desmotivar, al ser percibida como un mecanismo de exclusión más que como una herramienta formativa (González et al., 2024).

Otro elemento que se integra es el compromiso, Kuh (2009) lo interpreta como el tiempo y la calidad de esfuerzo dirigido hacia las actividades que contribuyen al proceso formativo, y quienes organizan mejor sus recursos tienden a prepararse con mayor eficacia. En relación con el uso de herramientas digitales, Rigo y Rovere (2021) hallaron que estas potencian la motivación intrínseca y la autonomía, dado que los estudiantes se sienten más competentes para avanzar de forma proactiva en su proceso de aprendizaje. En este marco, el compromiso con la evaluación se asocia a la intensión deliberada y la voluntad interna de aprender, elemento clave para el éxito. Sin embargo, Torres-Escobar y Botero (2021) advierten que el compromiso también depende de factores no tecnológicos como el esfuerzo invertido, atención, participación en clase, dedicación en las tareas, e interacción con los pares, por lo que su desarrollo exige atender tanto dinámicas digitales como tradicionales.

Finalmente, la satisfacción del estudiante constituye un elemento útil para comprender el comportamiento y la percepción sobre el uso de herramientas digitales en los procesos de evaluación. Bajo esa mirada, cuando la herramienta digital cumple con criterios técnicos rigurosos los estudiantes la perciben como útil y confiable para sus evaluaciones, lo que genera mayores niveles de satisfacción (Medrano et al., 2014). De manera similar, la incorporación de retroalimentación oportuna, contenido de calidad y funciones intuitivas en el aprendizaje digital refuerza la percepción de confianza en la objetividad del proceso y robustece el grado de satisfacción (Cofini et al., 2022). Por último, un estudio de Nikou y Econimides (2016) sugieren que existe preferencia por el uso de herramientas digitales, porque estas aumentan la motivación intrínseca al ofrecer feedback inmediato y un ambiente interactivo en las plataformas.

Frente a la necesidad de comprender el diseño de los procesos evaluativos presenciales mediados por herramientas digitales, se plantea la pregunta ¿De qué manera perciben los estudiantes la evaluación mediante herramientas digitales? Comprender las percepciones desde la mirada del estudiante resulta clave para diseñar procesos evaluativos coherentes con sus necesidades. Por ello, este estudio tiene por objetivo determinar la percepción de los estudiantes universitarios sobre la evaluación mediada por herramientas digitales en el contexto presencial en función de la satisfacción, claridad, usabilidad, retroalimentación y compromiso, y explorar los elementos del proceso evaluativo que expliquen las relaciones encontradas.

Metodología

El estudio emplea un enfoque mixto de corte transversal, no experimental, con el propósito de integrar datos cuantitativos y cualitativos de forma complementaria y generar una comprensión profunda que integre perspectivas de los diversos enfoques (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). El diseño empleado es secuencial explicativo el cual recoge y analiza datos cuantitativos, y estos resultados guían la siguiente fase cualitativa con el propósito de profundizar o aclarar aspectos iniciales y comprender con mayor profundidad los resultados obtenidos (Creswell y Creswell, 2018). En la fase cuantitativa, se empleó un análisis correlacional, orientado a identificar la relación entre las variables vinculadas al proceso evaluativo mediado por herramientas digitales. Mas adelante, en la fase cualitativa, se empleó un análisis interpretativo sobre las percepciones de los estudiantes para profundizar en elementos clave del proceso evaluativo.

La muestra del estudio estuvo compuesta por 226 estudiantes universitarios pertenecientes a una carrera de pregrado en Educación Básica de una universidad ecuatoriana de modalidad presencial. Del total, 142 mujeres (63%) y 84 hombres (37%), con edades comprendidas entre 19 y 29 años ($M=22,4$; $DT= 2,5$). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, determinado por el criterio del investigador, en función de la disponibilidad y accesibilidad de los estudiantes. Por otra parte, la recolección de datos cualitativos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a 12 estudiantes. Para la validación del instrumento, el guion fue sometido a juicio de expertos especializados en evaluación educativa y metodología de investigación. A través de este proceso se alcanzó un grado de acuerdo entre los jueces. La selección de participantes se realizó mediante criterios de participación previa en la fase cuantitativa y disponibilidad de los estudiantes.

Para la recolección de información en una etapa inicial, se empleó un cuestionario diseñado y validado a través de análisis factorial exploratorio y Alpha de Cronbach. Se obtuvo una consistencia interna de ($\alpha = .89$) valor que se encuentra en un rango óptimo de los valores aceptables entre .80 y .90 que representan un equilibrio adecuado entre homogeneidad y no redundancia de los ítems (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio sobre los 18 ítems del cuestionario (N=92), seguido de rotación Varimax. La prueba de Kaiser–Meyer–Olkin demostró adecuación muestral (KMO=.84) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 2039.8$; $p < .001$), lo que garantizó correlaciones suficientes entre los ítems. Se retuvieron cinco componentes (autovalores > 1) que explicaron el 91,35% de la varianza total de los ítems tras rotación y cada ítem cargo en su factor teórico ($\geq 0,75$ en la mayoría de los casos).

Los datos de la investigación se recogieron en mayo del 2025, a la mitad del periodo académico, luego de la aprobación respectiva. Los estudiantes fueron informados tanto del objetivo como del procedimiento del estudio; todos participaron de forma voluntaria y otorgaron su consentimiento informado, integrado en el cuestionario en línea. El instrumento fue completado al final del horario de clase mediante los ordenadores personales de los estudiantes. De manera similar, la recolección de datos cualitativos, mediante entrevistas, contó con el consentimiento informado de cada participante y su participación fue completamente voluntaria.

Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS 25. Para determinar las asociaciones entre las dimensiones se utilizó la correlación de τ de Kendall. Bajo la mirada de Kuckartz et al. (2013) una correlación < .3 se considera baja, de .3 a .5 media, de .5 a .7 alta, y >.8 muy fuerte (tanto para valores positivos como negativos). Por otra parte, para el análisis cualitativo se optó por un análisis temático que vincula las dimensiones cuantitativas con las percepciones de los estudiantes. Para esto se utilizó el programa MAXQDA 24 y se aplicó una codificación deductiva, a partir de categorías iniciales. Este procedimiento permitió identificar elementos representativos para profundizar en la interpretación de los resultados.

Resultados y discusión

De manera inicial, se muestran los resultados relativos al uso de herramientas digitales de evaluación. El 25% de los estudiantes han utilizado cuestionarios en EVEA (Moodle) y el 20 % han usado formularios de Google o Microsoft, lo cual confirma la digitalización de exámenes (Gros-Salvat y Can García, 2021). No obstante, herramientas de gamificación como Quizziz 19% y Kahoot 16%, reflejan una adopción menor, lo que indica una incorporación temprana de prácticas evaluativas más dinámicas y contextualizadas (Tello et al, 2023). Asimismo, herramientas como Padlet, Word/Docs y portafolios muestran una presencia limitada, lo que refleja un margen para diversificar formatos evaluativos mediante herramientas digitales. Este escenario demuestra la necesidad de capacitar al profesorado en el diseño de actividades evaluativas que trascienda de la reproducción de exámenes tradicionales y aprovechen el potencial formativo de las tecnologías digitales.

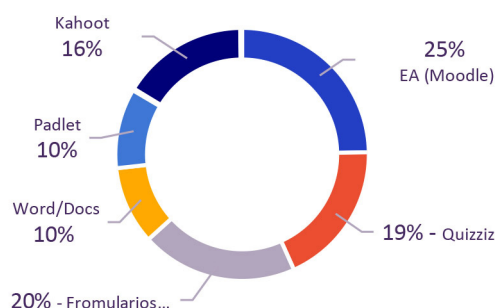


Fig. 1. Herramientas digitales con mayor frecuencia de uso

Fuente: Elaborado por Jonnathan Domínguez (2025)

A continuación, se presenta las relaciones entre las dimensiones de satisfacción, claridad, usabilidad, retroalimentación y compromiso (ver Tabla 1). El análisis evidencia correlaciones positivas de intensidad moderada a fuerte y estadísticamente significativas ($p < .01$). La correlación entre la satisfacción y la usabilidad fue particularmente alta ($\tau=.664$), lo cual indica que la facilidad de uso de la herramienta genera mayor satisfacción con la experiencia de la evaluación digital. Este hallazgo coincide con la definición de usabilidad de Nielsen (1994) según la cual una interfaz debe permitir realizar tareas de forma eficaz y ágil, facilitar la curva de aprendizaje inicial y asegurar la memorabilidad tras periodos de inactividad, requisitos que potencian la satisfacción. En consecuencia, el diseño de herramientas de evaluación debe priorizar la optimización de esos atributos técnicos para mejorar la navegación, la rapidez de la ejecución de tareas y, con ello, la confianza y el compromiso.

De manera similar, la correlación entre la satisfacción y la claridad ($\tau=.659$) refleja que las orientaciones bien redactadas, con precisión y sin ambigüedades, tal como define Collazo et al. (2024) incrementan la satisfacción al permitir que los estudiantes comprendan con exactitud lo que se espera de ellos. De forma similar, la relación entre la retroalimentación y la usabilidad ($\tau=.623$) evidencia que el feedback, objetivo, comprensible y pertinente actúa como un elemento de apoyo al usuario, pues facilita la identificación de problemas y ofrece soluciones, lo cual reduce la frustración y mejora la experiencia de uso (Espinoza, 2021). Estos hallazgos revelan que, para optimizar la experiencia evaluativa digital, no basta con una interfaz intuitiva, sino que es necesario acompañarla de instrucciones claras y retroalimentación estructurada que refuercen la confianza y motiven el aprendizaje.

La retroalimentación y compromiso exhiben una correlación alta ($\tau=.538$), lo que indica que un feedback oportuno y claro motiva a los estudiantes a implicarse con mayor desempeño. Este hallazgo coincide con Bendezú (2025) quien sostiene que un feedback claro y oportuno, acompañado de seguimiento, es clave para fomentar la autorregulación y motivar al estudiante. De igual modo, el compromiso y la satisfacción tienen un grado de asociación alto ($\tau=.538$), lo que sugiere que quienes presentan mayor compromiso tienden a sentirse más satisfechos con el proceso evaluativo mediado por herramientas digitales, tal como señala Kun (2009) al vincular esfuerzo y calidad de dedicación con niveles de satisfacción superior. Estos resultados sugieren que, más allá de la entrega pasiva de información, el diseño de evaluaciones mediadas por herramientas digitales debe incorporar mecanismos de retroalimentación inmediatos y claros que impulsen el compromiso, y potencien la satisfacción del estudiante.

La alta correlación entre la usabilidad y la claridad ($\tau=.594$) sugiere que un entorno digital bien diseñado favorece la comprensión de cada paso en el proceso evaluativo; en este sentido Dluis et al. (2023) señalan que unas orientaciones claras inducen al alumno a adoptar un rol activo, consiente y responsable al reconocer el propósito de la actividad. Sin embargo, las asociaciones moderadas entre el compromiso y usabilidad ($\tau=.454$) y el compromiso y la claridad ($\tau=.346$) indican que, aunque la usabilidad y la claridad facilitan que los estudiantes se involucren con el proceso, el compromiso depende también de otros factores no tecnológicos como el esfuerzo, la atención, participación, interacción con los pares y la dedicación (Torres-Escobar y Botero, 2021). En consecuencia, optimizar la evaluación digital requiere no solo un diseño intuitivo y claro, sino que requiere la integración de factores adicionales no asociados a la tecnología que consoliden el compromiso y satisfacción.

Para complementar la interpretación de las relaciones estadísticas, a continuación, se presentan los resultados del análisis interpretativo. A criterio de los estudiantes el proceso evaluativo se realiza de forma constante, mediante diferentes prácticas y técnicas con el objetivo de verificar los aprendizajes adquiridos, sin embargo, existen opiniones variadas con relación al uso de herramientas digitales. Los estudiantes reconocen que la automatización de la calificación y la retroalimentación son elementos fundamentales para su satisfacción con el proceso evaluativo al percibir una mayor objetividad y preparación previa por parte del profesorado en la construcción de las evaluaciones. Se destacan aquellas herramientas que brindan retroalimentación inmediata y en tiempo real (Trello et al., 2023).

Tabla 1. Correlaciones bivariadas de Kendall

	1	2	3	4	5
1. COMPROMISO	1				
2. SATISFACCIÓN	.511**	1			
3. CLARIDAD	.346**	.659**	1		
4. RETROALIMENTACION	.538**	.524**	.495**	1	
5. USABILIDAD	.454**	.664**	.594**	.623**	1
**p < .01					

Fuente: Elaborado por Jonnathan Domínguez (2025)

Me siento satisfecha cuando obtengo la nota y la retroalimentación al momento, me da confianza para esforzarme más”, Est. 2; “cuando la evaluación detalla mis errores y me ayuda a entenderlos, siento que la calificación es objetiva que el docente la preparó con responsabilidad, Est. 10.

En cuanto a la percepción sobre herramientas digitales, algunas opciones como formularios o cuestionarios integrados en plataformas de LMS transmiten una mayor sensación formalidad, en comparación con aquellas que incorporan elementos de gamificación, como Quizzis o Kahoot. Si bien estas últimas resultan más dinámicas y atractivas, su uso suele asociarse con una visión menos estricta y rigurosa. Esta percepción se relaciona con la idea de que la gamificación debe equilibrarse con estructuras claras (Collazo et al., 2024), para evitar la ilusión de dominio sin aprendizaje profundo. Características como la posibilidad de corregir respuestas o avanzar mediante recompensas, puede generar una falsa sensación de dominio en el estudiante.

Siento que algunas herramientas son más formales que otras, por ejemplo, un formulario es más estricto y menos recuperable”, Est. 5; “las herramientas que integran juegos me permiten corregir ciertos errores y obtener recompensas por mi desempeño, por eso las considero más fáciles, Est. 3.

Por otro lado, la claridad destaca como un elemento que modula el desarrollo del proceso evaluativo. Cuando las instrucciones resultan poco precisas, se genera un estado de incertidumbre que obliga al estudiante a dedicar esfuerzos en interpretar lo que se le solicita, en lugar de enfocarse en el propósito formativo de la actividad. La claridad en la redacción de actividades es esencial para promover la autorregulación y la motivación (Dluis et al., 2023). La falta de claridad incrementa la carga cognitiva e interfiere con la autorregulación del aprendizaje, al desviar la atención del propósito evaluativo hacia la simple ejecución de la tarea frente a la ambigüedad planteada.

Cuando las instrucciones son breves o superficiales, me pregunto ¿Qué debo responder exactamente aquí?” Est. 4; “las instrucciones y los ejemplos den ser detallados y específicos para comprender ¿Qué se espera de mí? Est. 12.

Desde la perspectiva afectiva, la ambigüedad en las orientaciones produce un clima de frustración y desmotivación en el estudiante, debido a que al no contar con criterios explícitos convierte la evaluación en una búsqueda incierta de lo que se espera. La importancia de la claridad permite que el estudiante centre sus esfuerzos en el contenido y evite estrés en la interpretación de las actividades (Collazo et al, 2024). En este sentido, la claridad de las orientaciones es un componente fundamental para sostener la motivación intrínseca al generar en él evaluado la sensación de comprender el desafío y poder superarlo con éxito.

Cuando las orientaciones son confusas siento que me desorganizo y me frustra continuar”, Est. 6; “cuando no sé lo que se espera de mí desde el inicio me desmotiva a continuar, Est. 7.

Por su parte, la percepción de usabilidad de las herramientas evaluativas evidencia, en primer lugar, una interacción entre el diseño de la interfaz y el nivel de compromiso académico, cuando la plataforma es clara, atractiva e intuitiva, el estudiante destina su atención a la tarea académica en lugar del aprendizaje de la herramienta. Por el contrario, una interfaz compleja o poco coherente provoca que el estudiante destine atención al dominio de la herramienta y reste tiempo al fin pedagógico para la cual se utiliza dicha herramienta (Nielsen 1994). Esto se interpreta como un factor limitante respecto a la facilidad de uso y ocasiona un menor rendimiento y un involucramiento más lento en el contenido.

Si la herramienta es compleja, invierto tiempo extra en aprender a usarla antes de ejecutar la actividad académica”, Est. 1; “prefiero trabajar en herramientas conocidas que domino para enfocarme en el producto requerido, Est. 8

De acuerdo con el detalle técnico, si las herramientas están bien diseñadas generan menos estrés que los exámenes físicos. En el entorno virtual elementos como el dinamismo y sensación de fluidez al navegar reduce la presión asociada a la rigidez de una evaluación tradicional (González et al., 2024). No obstante, las herramientas digitales presentan otros factores que generan estrés y experiencias poco favorables como los temporizadores dentro de la herramienta o la posibilidad de presentar fallas técnicas como la pérdida de conexión a la red o baja batería en el dispositivo utilizado, lo que desencadena una sensación de perjuicio que no se asocia específicamente a lo conceptual, rompe el ritmo de trabajo y provoca respuestas apresuradas. En este sentido Gros-Salvat y Cano-García (2021) sugieren que la planificación debe contemplar las dificultades técnicas para mitigar dificultades.

La evaluación digital me genera menos estrés y nerviosismo que los cuestionarios en papel”, Est. 6; “un problema son los tiempos limitados en los cuestionarios digitales, que no me permiten reflexionar las respuestas”, Est. 9; “en ocasiones he sufrido desconexiones o la plataforma me ha expulsado, en un caso incluso completé una evaluación con la batería casi agotada, lo cual me obligó a apresurarme, Est.1.

Con relación al compromiso, los estudiantes manifiestan que, si bien el uso de herramientas digitales no es un factor determinante por sí solo, si posee elementos que pueden influir de manera indirecta como la interactividad, la retroalimentación inmediata o la intuitividad, estos aspectos contribuyen a experiencias de evaluación más claras y transparentes que fortalecen el compromiso. No obstante, es necesario reconocer que el compromiso depende también de otros factores como la percepción de la utilidad de la asignatura, la calidad de la relación con el docente y la claridad de las expectativas (Torres- Escobar y Botero, 2021). En este sentido si bien, no se puede considerar un factor determinante, las herramientas digitales enfocadas al proceso de evaluación se convierten en un apoyo significativo que puede mejorar el compromiso.

El compromiso no depende tanto de las herramientas digitales, siento que influye más mi relación con el docente y las expectativas propias, aun así, estas herramientas siempre son útiles cuando las integran en clase”, Est 7; “a mí me agrada que se utilicen herramientas digitales para evaluar pues ayudan a la objetividad y la retroalimentación inmediata, Est. 4.

Conclusiones

El estudio proporcionó un análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación mediada por herramientas digitales en un entorno presencial, y evidenció que la efectividad de las prácticas depende de factores interrelacionados como la claridad de las orientaciones, la retroalimentación efectiva y la usabilidad técnica. En el análisis se identificó que el uso de herramientas con una interfaz intuitiva, con claridad en las orientaciones y una retroalimentación efectiva produce en los estudiantes una mayor satisfacción y confianza en el proceso evaluativo, alineándose con los principios de Nielsen (1994) sobre la eficiencia y satisfacción del usuario. A su vez se identificó que la claridad emerge como un elemento ineludible para promover la autorregulación, las orientaciones se deben presentar con precisión y transparencia para que el estudiante centre sus esfuerzos en el contenido y no es descifrar ambigüedades, tal como señalan Collazo et al. (2024).

Por otra parte, la retroalimentación inmediata que aportan las herramientas digitales es un elemento imprescindible para consolidar un ciclo formativo de mejora continua. Un feedback oportuno refuerza la responsabilidad formativa y la motivación intrínseca del estudiante, al mismo tiempo fortalece su confianza en el proceso al sentir el compromiso del docente que proporciona comentarios automatizados claros y organizados. Sin embargo, existen algunos factores técnicos como temporizadores limitados o fallas de conexión que generan estrés adicional en los estudiantes; por ello, resulta necesario acompañar los procesos técnicos en la planificación de las herramientas con protocolos de contingencia y flexibilidad (Gros-Salvat y Cano-García, 2021).

La evidencia muestra que las dimensiones de claridad, usabilidad, satisfacción, retroalimentación y compromiso actúan de forma relacionada y sostienen una experiencia evaluativa positiva. No obstante, el compromiso no depende únicamente de las herramientas digitales e integra otros elementos como las expectativas sobre la asignatura, la calidad de interacción con el docente y la pertinencia de las actividades. En conjunto, los hallazgos indican que, para optimizar la evaluación mediada por herramientas digitales en modalidad presencial, es necesario integrar estas herramientas como componentes de un diseño instruccional que articule la claridad, la usabilidad la retroalimentación y el acompañamiento docente continuo.

En la modalidad presencial, el uso de herramientas digitales para la evaluación se reduce a la aplicación de cuestionarios digitales, lo cual limita tanto los formatos disponibles como la profundidad de evidencias de aprendizaje. Si embargo, herramientas como portafolios digitales, entornos de realidad virtual, estrategias de gamificación, entre otras, ofrecen un potencial formativo que justifica su incorporación al proceso evaluativo. Para aprovechar estas posibilidades, resulta necesario promover un enfoque de innovación educativa que involucre el compromiso de los docentes en la adopción de herramientas digitales emergentes. Así, la evaluación trasciende la simple verificación de contenidos, fomenta la participación del estudiante y genera evidencias auténticas que reflejen el esfuerzo y la capacidad del estudiante de aplicar aprendizajes en contextos reales.

A pesar que el estudio aporta ideas valiosas, la falta de la perspectiva de otros actores del proceso formativo, como docentes, limita la posibilidad de generalizar resultados a otros contextos formativos. No obstante, se ofrece un marco de referencia sólido para reflexionar sobre la necesidad de implementación de nuevas herramientas digitales emergentes y subraya que el diseño de propuestas evaluativas debe ser coherente y sistemático, e integrar criterios pedagógicos y técnicos. Para futuras investigaciones, sería valioso explorar la integración de estas herramientas en una modalidad diferente a la presencial o replicar el estudio en un contexto diferente, con el fin de explorar la consistencia de los hallazgos. ©

Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin es ecuatoriano, Magíster en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Actualmente se desempeña como docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación, en la carrera de Educación Básica, en la ciudad de Azogues, provincia del Cañar, Ecuador. Sus principales líneas de investigación son: gestión educativa, formación integral y tecnologías para la educación.

Ricardo Alfredo Vega Granda es ecuatoriano, Doctor por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Actualmente se desempeña como docente de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en la ciudad de Azogues, provincia del Cañar, Ecuador, y como docente titular en la Universidad de Guayaquil. Su línea principal de investigación es la robótica aplicada a la educación.

Referencias bibliográficas

- Barberá-Gregori, Elena, y Suárez-Guerrero, Cristóbal (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33–40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Bendezú Monge, Tania (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Berg, C. H, Reis, I. W, y Ulbricht, V. R. (2022). Evaluación de la migración de contenidos educacionales presenciales a virtuales. *In SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4622>
- Borja Velezmora, Gustavo Adolfo y Carcausto, Wilfredo. (2020). Herramientas digitales en la educación universitaria latinoamericana. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 254-264. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.123>
- Celina Oviedo, Heidi y Campo Arias, Adalberto (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Cofini V., Perilli E., Moretti, A., Bianchini, V., Perazzini, M., Muselli, M., Lanzi, S., Tobia, L., Fabiani, L. y Necozone, S. (2022). Satisfacción, estrés, calidad de vida y afrontamiento del aprendizaje electrónico: un estudio transversal en estudiantes universitarios italianos un año después de que comenzara la pandemia de COVID-19. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19 (13), 8214. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138214>
- Collazo Fuentes, Magda., Veytia Buchelli, María Guadalupe y Rivera Alejo, Francisco (2025). Metodologías inductivas en la educación, apoyadas por la integración de la tecnología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (38), 107-135. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441880389003/>
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Dluis, L. M., Mones-Miranda, A. J. y Cardona-Arbelaez, D. (2024). Estrategias Innovadoras Educativas para el Fortalecimiento del Pensamiento Aleatorio a través de Evaluaciones en Entornos Digitales. *Revista Academia & Derecho*, 15(28), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9756581>
- Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2178>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe: Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- Fuentes Aparicio, Arian., Pastora Alejo, Betty., Granados Campo, Ariadna y Puerto Menéndez, Osley (2021). El proceso de evaluación del aprendizaje desde el Entorno Virtual de Aprendizaje en el nivel universitario. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 117–134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.345>
- García Riveros, Janet Meluzka., Farfán Pimentel, Johnny Félix., Fuertes Meza, Luis Carmel y Montellanos Solís, Amparo Rosa (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45-54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- González, H. Y., Bastidas, D. M., y Gamba, Y. L. (2024). La evaluación educativa vista desde el racionalismo y el empirismo. *Acción Y Reflexión Educativa*, (50), 27–45. <https://doi.org/10.48204/j.aren50.a6541>
- Grau, Jordi (2007). Pensando en el usuario: la usabilidad. *Anuario ThinkEPI*, 1, 172–177. <https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/article/view/49181>

- Gros-Salvat, Begoña y Cano-García, Elena. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107–125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., y Schehl, J. (2013). *Statistik Eine verständliche Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>
- Kuh, George (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Kwan, James. (2024). Students' Views on the Use of Formative Assessment and Feedback for Learning at Higher Education in Singapore During the Covid-19 Pandemic. *Biomedical Journal Of Scientific & Technical Research*, 58(4). <https://doi.org/10.26717/bjstr.2024.58.009197>
- Langenfeld, Thomas., Burstein, Jill., y Von Davier, Alina (2022). Digital-First Learning and Assessment Systems for the 21st Century. *Frontiers In Education*, (7), 60-70. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2022.857604>
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Hurenko, O., y Suchikova, Y. (2024). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*, 118(1), 49–72. <https://doi.org/10.1177/00345237231207721>
- Medrano, A. L., Fernández, M. F., y Pérez, E. (2014). Computerized Assesment System For Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 541-562. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Nielsen, Jakob. (1994). *Usability Engineering*. Academic Press.
- Nikou, S. A., y Economides, A. A. (2016) An outdoor mobile-based assessment activity: measuring students' motivation and acceptance. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 10(4), 11-17. <https://doi.org/10.3991/ijim.v10i4.5541>
- Polonia, Ana da Costa., Miotto, Angélica Inês y Suyo-Vega, Josefina Amanda (2023). Digital Tools Used in Face-to-face Higher Education: A Systematic Review. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17239>
- Rigo, Daiana y Rovere, Romina (2021). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Tello Sifuentes, Yolanda., Ortega Murga, Óscar Jesús y Guizado Oscoco, Felipe (2023). Herramientas digitales en la evaluación formativa durante el contexto pandémico. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 444-453. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.527>
- Torres-Escobar, Germán Andrés y Botero, Laura (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: revisión de las principales teorías e instrumentos. *PANORAMA*, 15(28). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146003>
- Valdez Valdez, Lorena Silvana., Sánchez Uscamayta, Jesús Oswaldo y Lescano López, Galia Susana. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 1-19. <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53987>
- Velastegui, Rommel., Poler, Raúl y Díaz-Madroñero, Manuel (2023). Aplicación de algoritmos de aprendizaje automático a sistemas robóticos multiagente para la programación y control de operaciones productivas y logísticas: una revisión de la literatura reciente. *Dirección y Organización*, 80, 60-70. <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i80.643>

Howard Gardner. El padre de las Inteligencias Múltiples ante el reto de la Inteligencia Artificial (IA)

Howard Gardner: The Father of Multiple Intelligences Faces the Challenge of AI



*Lo importante no es si las máquinas serán más inteligentes,
sino que protejamos lo que nos hace humanos*

Andrés Fontenla

La revista venezolana en educación, Educere, se complace en presentar a sus miles de lectores la entrevista que le hiciera el periodista Carlos Manuel Sánchez al psicólogo cognitivo norteamericano Howard Gardner. Esta entrevista se publicó el 13 de diciembre 2024 por la conocida revista digital española: ABC XL. Semanal. Este valioso material periodístico de la siguiente fuente <https://www.abc.es/xlsemanal/a-fondo/howard-gardner-profesor-harvard-inteligencias-multiples-investigacion-poshumanos.html>

El profesor Gardner Howard se desempeña como investigador de alto nivel en la Universidad de Harvard. El resultado de sus indagaciones en el campo de cognición lo llevaron a publicar en el año 1983 su obra cumbre: Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. En 2011 Howard Gardner recibió el premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales

Educere, la revista venezolana de educación, es una publicación académica de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela, de acceso abierto, cuyas consultas y descargas digitales son completamente gratuitas. Educere, no cobra a sus colaboradores por escribir, ni vende artículos a sus lectores. El fascículo completo se envía por correo a quien lo solicite formalmente.

Educere está eximida por principios fundacionales y éticos de recibir algún beneficio crematístico. Se fundó en junio 1997 como una publicación institucional sin fines de lucro.

Desde 2012 no tiene presupuesto institucional ni recibe financiamiento gubernamental o del sector privado; apenas se sostiene con las contribuciones voluntarias de sus colaboradores.

El texto de la entrevista se ha seleccionado con fines únicamente pedagógicos y divulgativos, de allí el compromiso ético de haber citado la fuente primaria de donde proviene la entrevista.

El padre de las Inteligencias Múltiples ante el reto de la Inteligencia Artificial

Este profesor de Harvard revolucionó el mundo de la educación con su idea de las inteligencias múltiples: nuestra mente es tan compleja que no puede ser reducida a una cifra en un test de coeficiente intelectual. ahora que ha irrumpido la inteligencia artificial, aventura la llegada de una nueva especie: los posthumanos. “Quizá el homo sapiens – dice - solo sea un capítulo en la historia del planeta”.

Howard Gardner, pensador estadounidense, considerado el psicólogo especializado en la educación más influyente del mundo, provocó un terremoto en 1983 con una idea revolucionaria: no existe una sola inteligencia, sino muchas formas diferentes de ser inteligente. Tradicionalmente se había medido la inteligencia con una única prueba, el test de coeficiente intelectual (CI): si sacabas más de 120, eras un genio; lo normal era un 100; y con menos de 80 necesitabas ayuda. Gardner identificó siete tipos distintos de inteligencia: la lingüística y la lógico-matemática (las únicas que medía el CI), pero también la musical, la espacial, la corporal-kinestésica (agilidad), la interpersonal (relacionarse con los demás) y la intrapersonal (comprenderse a uno mismo). años después añadiría una octava: la naturalista (el interés por la naturaleza).

Los planes de estudio deben dedicar mucho más tiempo a las humanidades. eso nos ayudará a que lo que venga no se construya sobre nuestras peores tendencias”

Su teoría de las inteligencias múltiples provocó un cisma. Muchos psicólogos y educadores de la vieja escuela intentaron desmontarla, pero miles de maestros a pie de aula entendieron su potencial y millones de alumnos se beneficiaron: de repente, esa niña que no destacaba en mates, pero tenía un don para organizar a sus compañeros tenía una ‘alta inteligencia interpersonal’, o ese niño que suspendía el análisis sintáctico, pero se pasaba las horas observando insectos ya no estaba condenado al fracaso escolar, sino que era un biólogo en potencia. La pregunta ya no era “¿quién es el más listo?”, sino ¿en qué destaca cada niño?

Un hombre de Harvard

Howard Gardner nació en Scranton (Pensilvania) en 1943, en el seno de una familia de refugiados judíos que habían huido de la Alemania nazi. En Harvard, donde ha desarrollado su carrera desde 1961, ocupa la cátedra John H. y Elisabeth A Hobbs, de cognición y educación. y es uno de los fundadores de The Good Project, dedicado a promover la excelencia ética en la educación y el trabajo.

Que Gardner fuera un referente en Harvard lo ayudó a resistir el vendaval, cuando su colega Daniel Goleman popularizó el concepto de ‘Inteligencia Emocional’ quedó claro que la inteligencia humana era demasiado compleja para ser capturada por un simple número.

Ahora, cuando la inteligencia artificial sacude nuestro mundo, las ideas de Gardner cobran una renovada relevancia. El veterano profesor se pregunta si la inteligencia humana y la computacional podrán trabajar juntas de manera productiva, o si por el contrario, generarán el caos. “Al fin y al cabo, si surgiera un conflicto entre el homo sapiens y la inteligencia artificial general, ¿qué entidad tendría la autoridad o capacidad para mediar en esa disputa?”, advierte.

XL. Semanal (XL). La inteligencia humana ya no está sola, pero no tenemos muy claro si con la inteligencia artificial nos ha salido un competidor o un aliado. ¿en qué quedamos?

Howard Gardner (HG). Lo primero es que necesitamos repensar cómo usamos la palabra ‘inteligencia’. la llegada de la IA es un acontecimiento tan relevante como la invención del alfabeto o de la imprenta. ahora bien, el ser humano nunca ha sido la única especie inteligente en este planeta. hay que considerar la inteligencia de los animales, quizá incluso la de algunas plantas. y ahora, desde luego, la inteligencia computacional que demuestran estos grandes modelos de lenguaje, como chatgpt.

XL. Esos modelos ya nos superan en muchos aspectos...

H.G. Eso no importa. todavía jugamos al ajedrez, aunque las computadoras nos derroten fácilmente. lo importante no es si las máquinas nos superan, sino comprender cuáles son nuestras capacidades únicas como seres humanos. ¡y protegerlas!

Son tiempos convulsos que exigen un esfuerzo extra. hay que desarrollar el espíritu crítico. si eso significa limitar el acceso a los móviles en edades tempranas, estoy a favor.

XL. Pero si al final llega una superinteligencia y nos gana en todo, ¿no vamos camino de la irrelevancia?

H.G. Eso solo ocurrirá si lo permitimos, no es un problema tecnológico, sino una decisión que debemos tomar como sociedad: ¿Queremos usar la IA para potenciar las capacidades humanas o para eludir nuestras responsabilidades y que tome las decisiones por nosotros?

XL. Pongámonos en el mejor de los casos y que muchos seres humanos la usen para beneficiarse. ¿no habría que revisar su teoría de las inteligencias múltiples y añadir el talento para sacarle partido a la IA?

H.G. Sí. estamos analizando cómo sería una inteligencia colaborativa entre especies. y es muy probable que el futuro nos lleve a considerar «combinaciones de inteligencias», donde las capacidades humanas y computacionales se entrelazan y potencian mutuamente. además, estos sistemas se harán cada vez más inteligentes. y tendrán capacidades que ni siquiera podemos imaginar. y tarde o temprano es probable que se desarrollen sistemas híbridos, modelos de lenguaje fusionados con tejido orgánico, o cerebros humanos con implantes de redes neuronales.

XL. En tal caso, ¿no está el concepto mismo de humanidad en juego?

H.G. Quizá el homo sapiens solo sea un capítulo en la historia del planeta y una frase en la historia del universo. y que la transición hacia ese futuro poshumano implique la integración de la tecnología en nuestros cuerpos y mentes. El desafío reside en asegurar que esta transformación sea positiva para el conjunto de la humanidad y que preserve los valores que consideramos esenciales.

XL. Me temo que nos costará ponernos de acuerdo. Ahí están los derechos humanos: indiscutibles en la teoría, pero luego en la práctica...

H.G. Como especie, somos capaces de lo mejor y de lo peor. Pero no debemos subestimar que no nos limitamos a crear los primeros instrumentos musicales: Bach compuso suites exquisitas para violonchelo, y yo-yo Ma puede interpretarlas espléndidamente. Los planes de estudio deberían dedicar mucho más tiempo a las humanidades: a enseñar lo que nos hace humanos, lo que hemos conseguido, nuestras maravillosas creaciones. nos ayudaría a que los cimientos de lo que venga después se construyan sobre nuestros mejores logros, no sobre nuestras peores tendencias.

Howard Gardner prueba de que la inteligencia no está reñida con el caos...- es plenamente consciente de los peligros derivados de la inteligencia artificial -

Me tomo muy en serio estas advertencias sobre los peligros de la IA, especialmente cuando vienen de alguien como Geoffrey Hinton”..... y el hecho de que haya ganado... leer más

XL. ¿Y qué es lo que viene después?

H.G. Seamos realistas: no somos la culminación gloriosa de la evolución. desde la ciencia y la medicina ya podemos alterar el genoma, mejorar o eliminar rasgos, crear otros nuevos. desde la tecnología podemos crear entidades que nos superarán con creces. eso no quiere decir que nos vayamos a extinguir. Aunque tampoco garantiza que los posthumanos vayan a ser nuestros descendientes directos. Nos gustaría poder reconocernos en ellos, pero no sabemos si seguiremos siendo ‘*nosotros*’.

XL. Antes de que llegue ese escenario, ¿no le preocupa que usemos la IA como el que invoca al genio de la lámpara y que nos acabemos convirtiendo en unos comodones?

H.G. Por supuesto. Solo un avestruz que mete su cabeza bajo tierra dejaría todo el pensamiento a las máquinas. necesitamos educar a las futuras generaciones sobre cómo funcionan realmente los algoritmos para que

no sean engañados por sus productos y recomendaciones, y para que sepan cuándo moderar su uso o incluso prescindir de ellos.

XL. Esa IA cada vez más potente va a convivir con varias generaciones que ni siquiera chequean lo que dice, como si no les preocupase demasiado si se equivoca o si miente...

H.G. El origen del problema está en un uso equivocado de la tecnología, en convertirla en el sustituto de la experiencia humana. cuando se les pide que enumeren los eventos más importantes de sus vidas, muchos jóvenes no mencionan acontecimientos políticos, económicos o culturales; solo las redes sociales, porque carecen de esa experiencia real... esperan que la vida funcione como una app de su teléfono móvil, rápida y eficiente; que les diga qué hacer y cómo sentirse. pero la vida no funciona así. siempre hay accidentes, pérdidas... y superar las decepciones es lo que hace que la vida valga la pena.

XL. Sin embargo, y a pesar de ser nativos digitales, tampoco parecen muy preparados para no tragarse los bulos...

H.G. ¡Pues hay que remangarse! no solo los jóvenes. Yo me incluyo. Solo porque haya mucha desinformación ahí fuera no debemos desanimarnos ni rendirnos. Son tiempos convulsos que nos exigen un esfuerzo extra. A todos.

XL. ¿Y qué podemos hacer?

H.G. Ayudarlos a desarrollar sus músculos creativos, su espíritu crítico. la mente también necesita ir al gimnasio. Si eso significa limitar el acceso a los teléfonos, especialmente en edades tempranas, estoy a favor de hacerlo. Australia acaba de promulgar tal legislación, pero los adultos a su alrededor deben hacer lo mismo. Los niños nunca escuchan lo que dices, pero siempre miran lo que haces... y lo que no haces.

XL. Cuando un niño puede generar instantáneamente una imagen o corregir su escritura con un clic, ¿no se pierde algo esencial en el aprendizaje?

H.G. Solo si permitimos que los niños se vuelvan dependientes de las aplicaciones; entonces irán a lo fácil. pero mírelo desde otro punto de vista: en el siglo XVI solo unos pocos individuos educados en Europa tenían el potencial de convertirse en Leonardo da Vinci o Miguel Ángel. hoy, millones tienen la opción de ser leonardo si eligen aprovecharla... la cuestión es cómo usamos estas herramientas para expandir su creatividad y su afán de exploración; no para limitarlas.

Decir que un dispositivo es ético es un error de concepto. La ética requiere un debate en una comunidad, principios... las máquinas serán inteligentes, pero no sabias

XL. ¿Y quién les va a enseñar, las propias máquinas? ¿vamos a criarlos con robots?

H.G. No, por favor! prefiero seres humanos de carne y hueso que amen a los niños. Los seres humanos aprenden principalmente de otros seres humanos, aunque sean imperfectos. es lo que la religión, la literatura y el arte han hecho durante mucho tiempo. Es lo que hacen las figuras que nos inspiran.

XL. Hoy los que inspiran (o deberían) son los *influencers*...

H.G. Sí, en detrimento de los verdaderos mentores. un mentor ejerce una influencia que se dilata en el tiempo y que es personal, de tú a tú. no es algo que se pueda repartir entre miles o millones de seguidores en redes sociales. y un mentor no busca tener más seguidores, el mentor intenta ser un ejemplo y hacer lo que es correcto.

XL. ¿Es imposible usar TikTok para educar?

H.G. No digo eso... los estudiantes necesitan una guía de buenas influencias que usen sus talentos y plataformas de manera constructiva. lo que echo de menos son figuras que nos inspiran incluso si ya no están entre nosotros. pienso en Gandhi, nelson Mandela, la madre teresa... ¿pero a quién tenemos hoy? a Elon Musk... que nadie piense que Musk es la persona más importante del planeta, porque no lo es.

XL. Hubo una época en la que Silicon Valley era una fuente de inspiración...

H.G. Cierto, incluso Steve Jobs, que fue uno de los que nos trajo todo esto, era una persona con unas inquietudes que iban más allá de ganar dinero. Ahí está su interés por la espiritualidad, su búsqueda para encontrar su propio camino, su valoración de la belleza.

“A mis nietos les he dicho que no olviden que somos frágiles. Los totalitarismos, el clima, la violencia... sin planeta, las discusiones sobre la inteligencia serán irrelevante”

XL. ¿No está imponiendo Silicon Valley su agenda, la queramos o no?

H.G. El curso de la historia no se puede controlar, ni siquiera hay que intentarlo; los avances van llegando... lo crucial es cómo reaccionamos a lo que está sucediendo, detectar los riesgos y afrontarlos.

XL. ¿Vislumbra que la IA pueda adquirir conciencia?

H.G. Es un tema demasiado especulativo, ¿cómo lo demuestras? los sistemas computacionales podrían ser entrenados para fingir conciencia. para los seres humanos, ser conscientes constituye la más impresionante y también la más esquiva de nuestras capacidades. hay razones para creer que solo en los últimos diez mil años los miembros de nuestra especie alcanzaron el tipo de conciencia y autoconciencia que hoy damos por sentadas.

XL. ¿Debemos dejar que la IA tome decisiones éticas, que decida qué está bien y qué está mal?

H.G. Decir que un dispositivo es ético me parece un error conceptual. La ética requiere debate entre seres humanos dentro de una comunidad, junto con principios y sanciones apropiados, podríamos programarlo para seguir ciertos estándares, pero la ética involucra preguntas de gran calado para las que no hay respuestas fáciles. Ahí es donde entran en juego el diálogo humano, el juicio, la sabiduría. y las máquinas pueden ser inteligentes, pero decir que son sabias es otro error categórico.

XL. Tiene usted cinco nietos, ¿le preocupa qué les deparará el futuro?

H.G. Cómo no; cuando cumplí 80 años, le di a cada uno un ‘testamento ético’ firmado. Espero que mucho después de que me haya ido, recuerden nuestra pequeña ceremonia y aprecien lo que su abuelo valoraba... incluso si no siempre están de acuerdo con lo que pensé y escribí.

XL. ¿Y cuál es su mensaje para las generaciones futuras?

H.G. Que quiero que dominen las nuevas tecnologías, pero que no olviden que somos una especie frágil. me preocupa el ascenso de los fascismos, de los totalitarismos y de las fuerzas antidemocráticas alrededor del mundo. si no nos enfrentamos al cambio climático, si no controlamos las armas, si no resistimos la violencia y la guerra, ya no habrá un planeta, y todas nuestras discusiones sobre educación e inteligencia serán irrelevantes.

Índice retrospectivo Educere - 2025

Fascículos Nos.: 92 (enero-abril) - 93 (mayo-agosto) - 94 (sept.-diciembre)

Pedro José Rivas
Director y editor

Educere, la revista venezolana de educación, producida y publicada por Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente PPAD-ULA de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (ULA-Venezuela), cierra el Volumen No XXIX del año 2025 publicando sesenta y siete (67) documentos, de los cuales veintidos (22) corresponden a la presente edición No 94 de septiembre-diciembre, 2025.

La Sección Índice Retrospectivo de Educere concluye esta edición ofreciendo a sus miles de miles de lectores la compilación de los artículos que dieron vida a los facsímiles No 92 (enero-abril), No 93 (mayo-agosto) y No 94 (septiembre-diciembre) del Vol. No 29.

Un legado escritural narrado en 1.003 páginas por más de 130 autores, un ideario dirigido al magisterio venezolano e hispanoamericano para enriquecer su pensamiento didáctico, pedagógico y educacional. Sin duda, una cosecha importante de colaboraciones venidas del país y del mundo hispano-escritor que enorgullecen a Educere en su trajinar de más de veintisiete años apareciendo regularmente sin detén alguno a pesar de las dificultades que hoy padece la cultura del libro debido a la crisis que atraviesa la nación, la más fuerte de los últimos 125 años de historia patria.

Enhorabuena

Prof. Pedro Rivas
Director y editor



Año 29 / Fascículo 92 / Enero - Abril 2025

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

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 Neurorehabilitación. Estudiante. ²Universidad Santo Tomás. ³Doctorado en Psicología.

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

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.

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

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

PROMPTS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ¿NECESIDAD O NOVEDAD?

Prompts in teacher training: necessity or novelty?

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

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

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

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

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

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

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

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

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

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. Ejiido estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

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

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

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

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

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

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. Ejiido estado Bolivariano de Mérida - República Bolivariana de Venezuela

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

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



Año 29 / Fascículo 92 / Mayo - Agosto 2025

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA-VENEZUELA. UNA INSTITUCIÓN CON UN ACTA DE NACIMIENTO REPUBLICANA Y UNOS ANTECEDENTES CATÓLICOS

The University of Los Andes. Mérida-Venezuela. An institution with a republican birth certificate and a catholic background

Pedro José Rivas

Director y editor

PALABRAS DEL CARDENAL BALTAZAR PORRAS CARDOZO, EN LA SESIÓN SOLEMNE DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES CON MOTIVO DE SU 240° ANIVERSARIO. MÉRIDA, 27 DE MARZO DE 2025

Address of Cardinal Baltazar Porras Cardozo, at the solemn session of the university of Los Andes on the occasion of its 240th anniversary. March 27, 2025, Mérida

Cardenal Baltazar Porras Cardozo

Cardenal de la República Bolivariana de Venezuela. Arzobispo emérito de la Arquidiócesis de Caracas

LOS FALSOS 240 AÑOS DE LA FUNDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

The false 240 years of the founding of the University of Los Andes

Alí Enrique López Bohórquez

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA NUEVA FALSA HISTORIA FUNDACIONAL UNIVERSITARIA. UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTA ROSA

A new false university foundation story. The case of the Universidad Católica Santa Rosa: A study of historical and historiographical criticism

Alí Enrique López Bohórquez

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA. REALIDAD DEL PASADO E ILUSIÓN DEL FUTURO

The Autonomy of the Venezuelan University: The Reality of the Past and the Hope of the Future

Roberto Rondón Morales

Grupo Miradas Múltiples. Universidad de los Andes. Facultad de Medicina. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE PERSONAS SORDAS

Deaf learning communities

Myriam Anzola

Universidad Nacional Simón Rodríguez. Dirección de Estudios y Experiencias Acreditables. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN TORNO A LA DISCAPACIDAD. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL

Educational care models around disability: a look from Initial Education

María Andrea Castellanos Mantilla¹, Steve Fernando Pedraza Vargas², Karla Daniela Carcaño Amaro³

¹Universidad Manuela Beltrán. Maestría en Neurorehabilitación. Bogotá DC. República de Colombia. ²Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá D. C. República de Colombia. ³Gobierno del Estado de México. Escuela Preparatoria Oficial No 102. Doctorado en Educación. Estado de México. República de México Geometría del pensamiento y el lenguaje: una hipótesis para los neurodivergentes

GEOMETRÍA DEL PENSAMIENTO Y EL LENGUAJE: UNA HIPÓTESIS PARA LOS NEURODIVERGENTES

Geometry of Thought and Language: A Hypothesis for Neurodivergents

Oscar Fernández Galíndez¹, Ender Criollo²

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. La Victoria estado Aragua. República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

LAS CIENCIAS NATURALES Y LA NEUROCIENCIA: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN LABORAL DE JÓVENES Y ADULTOS MEDIANTE LA REPOSTERÍA TECNOEMOCIONAL

Natural sciences and neuroscience: an experience in job training of youth and adults through techno-emotional pastry

Pedro Enrique Villasmil León¹, Rubén Darío Belandria Rondón²

¹Programa de Profesionalización Docente PPD. Liceo Simón Bolívar. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela. ²Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida edo. Mérida. Republicana Bolivariana de Venezuela

HACIA UNA APROXIMACIÓN DE LOS USOS DE CHAT GPT EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Towards an approach to the uses of Chat GPT in the university context

Craviolatti, Celina¹, Frezzotti, Yanina², María. Belén Chilano¹

¹Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Instituto de Política y Gobierno. Junín ²Centro de investigaciones y transferencia del noroeste de la provincia de Buenos Aires (CITNOBA) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Buenos Aires- República de Argentina

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE NEUROEDUCACIÓN MEDIANTE EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS INMERSOS EN DUELO POR PÉRDIDA DE FAMILIARES CERCANOS

Didactic strategies of neuroeducation through the development of emotional intelligence in children immersed in bereavement due to the loss of close relatives

María José Alborno Moreno

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL INDÍGENA Y SU ARTICULACIÓN CON LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: PRESERVACIÓN Y REVITALIZACIÓN CULTURAL EN LA ERA DIGITAL

The Comprehensive Indigenous Educational Model and its articulation with the New Mexican School: cultural preservation and revitalization in the digital age

Jeannet Pérez Hernández

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Bachillerato Integral Comunitario No. 29 de Teotitlán del Valle. Oaxaca de Juárez, Estado de Oaxaca-México

LA EDUCACIÓN INDÍGENA MEXICANA A TRAVÉS DEL LENTE FILOSÓFICO NIETZSCHEANO

Mexican indigenous education through the Nietzschean philosophical lens

Alan Tonatiuh López Niño

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIO) Oaxaca de Juárez, Oax., México

PERCEPCIÓN SENSORIAL EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN LENGUAS MODERNAS, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-MÉRIDA

Sensory Perception in students of Education, Modern Language mention at Universidad de Los Andes

Ana Delina Salinas de Valero

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LAS LIMITANTES COMO CATEGORÍA EMERGENTE EN LA GERENCIA DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA UNIDAD EDUCATIVA “VIVIAN LUZURIAGA VÁSQUEZ DE SANTO DOMINGO-ECUADOR”

Limitations as an emerging precept in the management of strategies for teaching english at the Vivian Luzuriaga Vasquez High School in Santo Domingo-Ecuador

Génesis Gabriela Barberán Álvarez¹, Milvia Lissette Peñaloza de Arias²

¹Unidad Educativa “Vivian Luzuriaga Vásquez. Santo Domingo, Ecuador. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Doctoranda en Gerencia Evaluativa. Tecnológica, Empresarial y Educativa. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad de Los Andes. Departamento de Pedagogía. San Cristóbal estado Táchira

LECTURA, ESCRITURA Y REFLEXIÓN EN EL AULA: UNA PRÁCTICA CONSTANTE

Reading, writing, and reflection in the classroom: a constant practice

Juan Joel Linares Simancas

Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Humanidades. Departamento Académico de Lingüística y Literatura. Lima, Perú

OBJETOS DE APRENDIZAJE Y PROCESOS COGNITIVOS ASOCIADOS A LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Learning objects and cognitive processes associated with solving mathematical problems

Derwis Oswaldo Rivas Olivo¹, Beatriz Sandia Saldivia²

Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. ¹Departamento de Cálculo. ²Departamento de Ciencias Aplicadas y Humanísticas. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

VIOLENCIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN SITUACIONAL Y EL CLIMA ESCOLAR

Violence in Middle School Students from the Situational Action Theory and the school climate

Nelson Garrido-Alborno¹, Fredy Crespo²

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. ¹Doctorado en Educación. ^{1,2}Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Criminológicas. Escuela de Criminología. Centro de Investigaciones Penales y Criminológicas “Héctor Febres Cordero”. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

DIMENSIONES E INDICADORES PSICOLÓGICOS DEL MODO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICO

Psychological dimensions and indicators of the professional pedagogical acting mode. Dimensões e indicadores psicológicos do modo de atuação pedagógica profissional

Yanaysi Madelyn Berroa Muñoz¹, Israel Acosta Gómez², Zaida Fernández González³

¹Dirección General de Educación. Dirección de Educación Básica. Primaria, Secundaria, Especial y Primera Infancia. Provincia Sancti Spiritus, Cuba.

²Universidad de Sancti Spiritus “José Martí”. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento de Educación Infantil. ³Departamento de Formación Pedagógica General. Provincia Sancti Spiritus, Cuba

CRITICIDAD Y REFLEXIBILIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA REFLEXIÓN EN TIEMPOS POST PANDÉMICOS

Criticality and reflexivity in teacher education. A reflection in post pandemic times

Ninoska Flor Matos Castillo

Red de maestros investigadores de Venezuela (REDEMIVE). Caracas - República Bolivariana de Venezuela

LA EDUCACIÓN EN LA COTIDIANIDAD, LA ESPERANZA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Education in everyday life, hope and pedagogical practice

Pedro Rivas

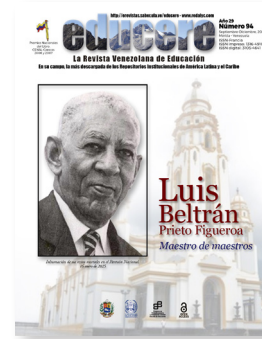
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ENERGÍAS RENOVABLES: MIRADA A VENEZUELA

Renewable energies: a look at Venezuela

Claritza Arlenet Peña Zerpa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zerpa²

¹Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico CIIDEA-UCAB. Caracas, República Bolivariana de Venezuela. ²Universidad Yacambú. Barquisimeto edo. Lara. Fundación Famicine- Caracas. Red Iberoamericana de Narrativas Audiovisuales. República Bolivariana de Venezuela



Año 29 / Fascículo 93 / Septiembre - Diciembre 2025

EL IDEARIO PEDAGÓGICO VIVIENTE DEL MAESTRO PRIETO FIGUEROA Y LA DOCTRINA LIBERTARIA DEL PADRE DE LA PATRIA, SIMÓN BOLÍVAR, ACOMPASADOS EN EL PANTEÓN NACIONAL (ENERO, 2025)

The Living Pedagogical Ideals of Maestro Prieto Figueroa and the Libertarian Doctrine of the Father of the Nation, Simón Bolívar, in Harmony at the National Pantheon (January 2025)

Pedro José Rivas

Director y editor

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

APOLOGÍA AL DOCTOR PRIETO FIGUEROA CON MOTIVO DEL INGRESO DE SUS RESTOS AL PANTEÓN NACIONAL

A tribute to Dr. Prieto Figueroa on occasion of the entry of his remains into the National Pantheon.

Guillermo Luque

Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Centro Nacional de Estudios Históricos. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

MI EGREGIA VISIÓN DEL DR. LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA: EL MAESTRO DE AMÉRICA

My egregious vision of Dr. Luis Beltran Prieto Figueroa "The master of America"

Enrique Prieto Silva

Universidad Central de Venezuela. Caracas. Universidad Latinoamericana y del Caribe. La Guaira estado Vargas. República Bolivariana de Venezuela

POR EL TALANTE DEMOCRÁTICO DE PRIETO FIGUEROA

For the democratic talent of Prieto Figueroa

Antonio José Monagas

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Escuela de Economía. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD: UNA VISIÓN INTEGRADORA PARA LA REINTERPRETACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Complexity Theory: An integrative vision for the didactic reinterpretation of Social Sciences

José Urbina Pimentel¹, Tulio E. Carrillo Ramírez²

¹Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR) ²Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

NEUROCIENCIA Y ALFABETIZACIÓN: TRANSFORMANDO LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Neuroscience and literacy: transforming the teaching of reading

Yanet Beatriz Sulbarán

I.E.B. "Doña Edelmira Quintero de Lobo". Municipio: Ejido estado: Mérida. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez

NEUROSEMIÓTICA: UNA PROPUESTA DESDE LA NEUROSOCIEDAD Y LA BIOSEMIÓTICA

Neurosemiotics: a proposal from Neurosociety and Biosemiotics

Oscar Fernández Galíndez¹, Ender Criollo²

¹Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. La Victoria estado Aragua. ²Universidad Politécnica de Trujillo "Mario Briceño Iragorry". Trujillo estado Trujillo. República Bolivariana de Venezuela

LAS NEUROHERRAMIENTAS Y SU POTENCIAL EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

Neurotools and their potential in the development of educational competences

Marihelen Coromoto Zambrano González¹, Joel Oswaldo Vielma Rondón¹, Nelson José, Garrido Alborno²

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

CEREBROS LECTORES. PRÁCTICAS DE NEUROCIENCIA APLICADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL

Reading brains. Practices of Neuroscience Applied to Early Childhood Education

María José Alborno Moreno

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida estado Mérida

GOOGLE CLASSROOM Y ZOOM PARA RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ANATOMÍA HUMANA, EN LA CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Google Classroom and Zoom for academic performance in Human Anatomy, in the Medicine program at the Universidad de Los Andes

Argilio Duran¹, Rodríguez, Ambar², Bastidas, Javier¹, Antonio Gallo¹

Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Departamento de Ciencias Morfológicas. ¹Cátedra de Anatomía Humana. ²Líneas de investigación: Anatomía Humana, Salud Pública. ¹Oftalmología. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela.

INCIDENCIA DE LOS CAMBIOS DE MODALIDAD EDUCATIVA EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS DEBIDO A LA PANDEMIA DE LA COVID-19

Impact of educational modality changes on foreign language learners' performance due to COVID-19

Angela Girola Ercolino T.¹, Olga Galarraga Sánchez², Vanessa Courleander Hidalgo³, Diana de Fátima Rocha Gómez⁴, Luisa Colombani⁵

Universidad Metropolitana UNIMET. ^{1,4,5}Escuela de Idiomas Modernos. ²Departamento de Lingüística. ³Departamento de Comunicación Social. Caracas. República Bolivariana de Venezuela

EL DIBUJO, HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS NIVEL A1.5. ALIANZA FRANCESA DE MÉRIDA

The drawing, pedagogical tool for teaching French A1.5 at French Alliance Française in Mérida. Le dessin, un outil pédagogique pour l'enseignement du français à l'Alliance Française de Mérida.

Angela Sophia Erazo Navarro, Ana Delina Salinas de Valero

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

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA. EL VIGIA, MÉRIDA-VENEZUELA

The communicative approach in English teaching in a High School. El Vigía, Mérida-Venezuela

Yulexi Morales, Ana Salinas

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

LA INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA AMBIENTAL. UNA REFLEXIÓN FUNDAMENTADA EN LOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

Research in Environmental Pedagogy. A reflection based on epistemological approaches

Ligia García-Lobo¹, Royman Guao-Samper², Tanger Rivas-Carrero³

Universidad de Los Andes. ^{1,3}Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Centro de Investigaciones. Agroalimentarias "Edgar Abreu Olivo" (CIAAL). Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela. Departamento de Contabilidad. ²Gobernación del Departamento del Cesar. Valledupar-República de Colombia).

LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN ES NECESARIA, PERO NO SUFICIENTE, PARA RESOLVER PROBLEMAS DE MATEMÁTICA

Reading and comprehension are necessary, but not sufficient, to solve Mathematics problems

Carlos Díaz Serruche

Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH) Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Lima - República del Perú

DICTADORES DE DICCIONARIO: LA BATALLA POR EL LENGUAJE EN LA ERA DE LA POSVERDAD

Dictionary Dictators: the Battle for Language in the Age of Post-Truth

Douglas C. Ramírez Vera

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencia Económicas y Sociales. Escuela de Economía. Mérida, estado Mérida República Bolivariana de Venezuela

PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y MATERIALISMO HISTÓRICO: LA EDUCACIÓN INDÍGENA FRENTE AL NEOLIBERALISMO

Community practices and historical materialism: Indigenous education in the face of neoliberalism

Martha Barrios Guzmán

Colegio Superior para la Educación. Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Oaxaca de Juárez, Oax., México

RENDICIÓN DE CUENTAS Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Accountability and social responsibility of University Educational Institutions

Yulexi Stefania Chévez Nágera

Universidad Técnica de Manabí. Maestría en Educación en Gestión y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Maestrante. Portoviejo, provincia de Manabí. República de Ecuador

CONTRIBUCIONES DE LA FAMILIA A LA ÉTICA Y DESARROLLO DEL SER DEL NEVADERO MERIDEÑO

Family contributions to the ethics and development of the being of the nevadero merideño

Marisela Molina, José Gregorio Rondón, Severio Dugarte, Tulio Carrillo Ramírez

Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos (ProEA UPTMKR) Doctorado en Ecología del Desarrollo Humano. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA MEDIADA POR HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA PRESENCIAL

Student perceptions of assessment mediated by digital tools in the face-to-face classroom

Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin¹, Ricardo Alfredo Vega Granda²

Universidad Nacional de Educación. 2Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Azogues, provincia del Cañar. 2Universidad de Guayaquil, provincia de Guayas. República de Ecuador. Universidad Nacional de Educación. Azogues, provincia del Cañar, Ecuador

HOWARD GARDNER. EL PADRE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES ANTE EL RETO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Howard Gardner: The Father of Multiple Intelligences Faces the Challenge of AI

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.



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



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.



Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos, previo envío al arbitraje

Nº 94/ Septiembre-Diciembre 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 autorial

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

- 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

- 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

- 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

- 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.

- 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

- 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.
- 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: respaldopedrorivas@gmail.com



La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association (APA)*, para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado 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.

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

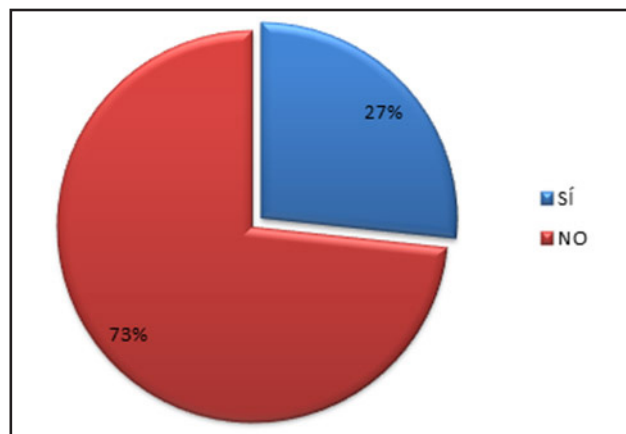
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

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:

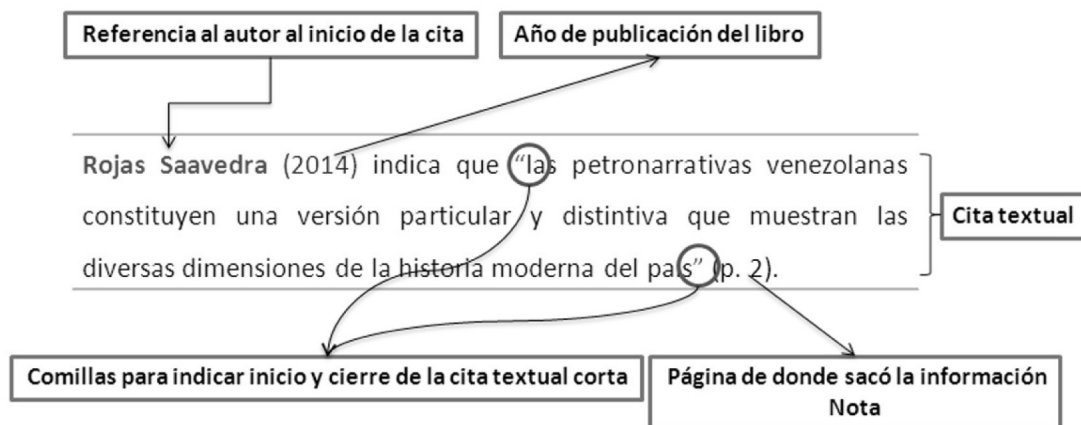
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

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 acudir al uso de cita textual.

La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

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, inmundicias, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraiza 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 subsiguientes 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 Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://](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

N° 94/ Septiembre-Diciembre 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 Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **Keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding Keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use *vs* for *versus*), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness 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, logicity and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (*I, you, us, my, our* or *your*) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in *first person*, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

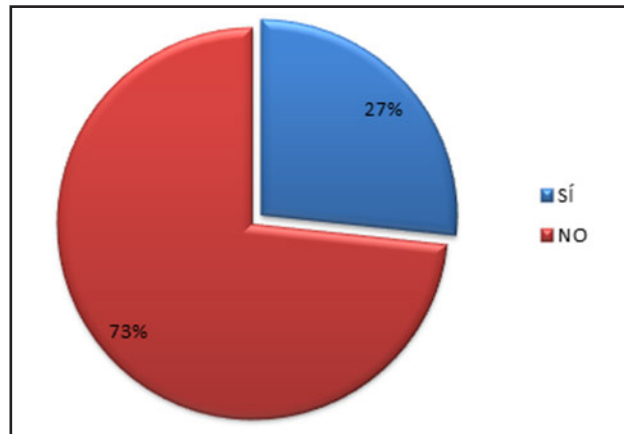


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

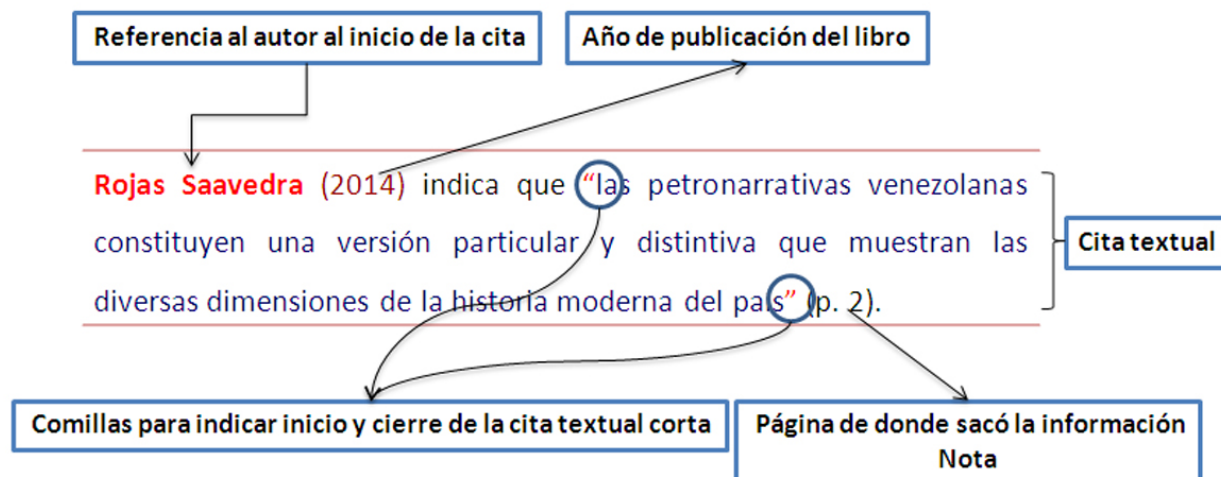
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrase and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented, described and demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- 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 entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.
Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Informacion Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Nº 94/ Septiembre-Diciembre 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 *Trasvase* de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.

4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira **ESTRITAMENTE** pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já **NÃO** será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primera.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir
- todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.
- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
- Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
- Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
- Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
- Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.



Normas para Los Árbitros

Educere

Nº 94/ Septiembre-Diciembre 2025 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.

Año 29
Nro. 94
Septiembre
Diciembre
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

0. El ideario pedagógico viviente del maestro Prieto Figueroa y la doctrina libertaria del padre de la patria, Simón Bolívar, acompasados en el panteón nacional (enero, 2025)
1. Apología al Doctor Prieto Figueroa con motivo del ingreso de sus restos al Panteón Nacional
2. Mi egregia visión del Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa: el maestro de América
3. Por el talante democrático de Prieto Figueroa
4. La teoría de la complejidad: una visión integradora para la reinterpretación didáctica de las ciencias sociales
5. Neurociencia y alfabetización: transformando la enseñanza de la lectura
6. Neurosemiótica: una propuesta desde la neurosociedad y la biosemiótica
7. Las neuroherramientas y su potencial en el desarrollo de competencias educativas
8. Cerebros lectores. Prácticas de neurociencia aplicada a la educación infantil
9. Google Classroom y Zoom para rendimiento académico en anatomía humana, en la carrera de medicina de la universidad de los andes
10. De los cambios de modalidad educativa en el rendimiento de los estudiantes de lenguas extranjeras debido a la pandemia de la Covid-19
11. El dibujo, herramienta pedagógica para la enseñanza del francés nivel a1.5. Alianza francesa de Mérida
12. El enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés en una institución de educación media. El Vigía, Mérida-Venezuela
13. La investigación en pedagogía ambiental. Una reflexión fundamentada en los enfoques epistemológicos
14. La lectura y la comprensión es necesaria, pero no suficiente, para resolver problemas de matemática
15. Dictadores de diccionario: la batalla por el lenguaje en la era de la posverdad
16. Prácticas comunitarias y materialismo histórico: la educación indígena frente al neo-liberalismo
17. Rendición de cuentas y la responsabilidad social de las instituciones educativas universitarias
18. Contribuciones de la familia a la ética y desarrollo del ser del nevadero merideño
19. Percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa mediada por herramientas digitales en el aula presencial
20. Howard Gardner. El padre de las inteligencias múltiples ante el reto de la inteligencia artificial (IA)



[educere.revistaeducacion](https://educere.revistaeducacion.com)



@EducereRevista



@revista.educere

Este número 94 de la Revista EDUCERE
de terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 22 de agosto de 2025

