



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

**Año 30
Número 95**

Enero-Abril, 2026
Mérida - Venezuela

Dep. legal: pp199702ME1027
ISSN impreso: 1316-4910
ISSN digital: 3105-4641

La Revista Venezolana de Educación

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



Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación (1970-1975)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA - VENEZUELA





LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN

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

Enero - Abril 2026

Año 30 / Número 95

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

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

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

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

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

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

La revista más leída y descargada de 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.(†)	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

Prefiero el título de Ciudadano al de Libertador, porque éste emana de la guerra, aquél emana de las leyes. Cambiadme, Señor, todos mis dictados por el de buen ciudadano.

Discurso de Simón Bolívar ante el Congreso de Colombia, el 3 de octubre de 1821



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.



LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
<http://erevistas.saber.ula.ve/educere> - www.redalyc.com

Enero - Abril 2026

Año 30 / Número 95

Mérida - Venezuela

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

Pedro Rivas

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

Traducciones del Portugués

Dalila del Valle De Caires Jiménez
profedalilaupm@mail.com

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

Yhana Milagros Riobueno Gozález
ghanariobueno@gmail.com

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997 - 2026

- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001 - 2026

- 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 - 2026

- 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 - 2026

- 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 - 2026

- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006 - 2026

- Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela. Nov. 2006 - 2010

- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006 - 2026

- Índice de Revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2026

- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2026

- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2026

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

Enero - Abril 2026

Año 30 / Número 95 / Mérida - Venezuela



LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN

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

Contenido

editorial educere

UNA REVISTA PERIÓDICA UNIVERSITARIA POR EXCELENCIA ES REGULARIDAD Y CONSTANCIA EN SU APARICIÓN, PERO EN TIEMPOS DE CRISIS ESTRUCTURAL DEL PAÍS, ES UNA PROEZA

009-013

University publication is regular and consistent in its appearance, but doing so in times of structural crisis in the country is a feat

Pedro José Rivas

Director y editor



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

015-017

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



NEUROBIOLOGÍA DEL EMBODIMENT EN PSICOTERAPIA: DE SPINOZA A LA CLÍNICA CONTEMPORÁNEA

019-025

Neurobiology of Embodiment in Psychotherapy: From Spinoza to Contemporary Clinical Practice

Luis Rafael Betancourt Hitcher

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Facultad de Medicina. Departamento de Ciencias Morfológicas. Facultad de Ciencias. Departamento de Fisiología. Laboratorio de Biología y Medicina Experimental (LABIOMEX)

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SOBRE EL MUNDO VIVIDO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS LABORALES. DOS MIRADAS, UNA VISIÓN COMPARTIDA

027-037

Systematization of experiences on the lived world of people with disabilities in work contexts: Two perspectives, one shared vision

Themis Elena Sandoval Uzcátegui¹, Aristóbulo Cáceres Acosta^{1,2}

¹Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Valencia estado Carabobo. ²Universidad Nacional Experimental del Yaracuy. Núcleo Valencia estado Carabobo. República Bolivariana de Venezuela

MAESTRO: UNA IDENTIDAD DE ESPERANZA

School teacher: a hopeful identity

Puente Varela Ruth Noemi¹, Alix Madrid²

039-056

Universidad de Los Andes. ¹Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía. Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas. ²Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ACTIVIDADES INTERACTIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, MODALIDAD EN LÍNEA

057-074

Interactive activities in virtual learning environments in Higher Education, online

Marcia Elizabeth Castro-Barrera, Luis Leonardo Zambrano-Vacacela

Universidad Nacional de Educación (UNAE) Maestría en Tecnología e Innovación Educativa (MTIE) Azogues, provincia del Cañar República de Ecuador

¿LA IA NOS VUELVE PEREZOSOS? UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL USO CRÍTICO EN EL AULA

075-090

Does AI make us lazy? A methodological proposal for critical use in the classroom

Claritza Arlene Peña Zerpa, Clever Humberto García Colmenares

Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. CIIDEA-UCAB. Caracas, 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 Granda^{1,2}

¹Universidad Nacional de Educación (UNAE) Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Azogues, provincia del Cañar.

²Universidad de Guayaquil. Guayaquil provincia del Guayas. República de Ecuador

091-101

¿QUÉ TANTO CONOCEN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA INFRAESTRUCTURA DE LA IA? ESTUDIO DE CASO

How much do university students know about AI infrastructure? Case study

Claritza Arlenet Peña Zepa¹, Mixzaida Yelitza Peña Zepa²

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

103-112

IMPACTO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO EN LA CONVIVENCIA DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Instructional leadership and teacher coexistence are essential to educational quality

Miryam Lora Loza^{1,1}, Esperanza Araujo Avellaneda^{1,2}, Luis Eduardo Espinoza Barboza^{1,3}, Lilette del Carmen Villavicencio Palacios^{1,4}, Iris Fernández Vásquez^{2,0}

¹Universidad Cesar Vallejo. Trujillo provincia de Trujillo. ^{1,2,1,3}Postgrado Doctorado Educación. Cajamarca provincia de Cajamarca.

^{5,0}Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Cajamarca provincia de Cajamarca. República del Perú

113-124

IMPORTANCIA DE LA EMPATÍA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Importance of sympathy in a well- rounded education concerning higher education students

Iliana Josefina Velasco Aragón, María Asunción Gutiérrez Rodríguez, Miriam Angélica C. Salcedo Montoya, Ileana M. Simancas Altieri, Jorge Luis Hernández Ulloa

Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, estado de Nayarit. México

125-133

ESTRATEGIAS GERENCIALES PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - VENEZUELA

Management strategies to improve faculty participation at the Faculty of Humanities and Education, Universidad de Los Andes-Venezuela

Lucy Enriqueta Quintero Alarcón

Universidad de los Andes de Mérida. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Departamento de Sociología y Antropología. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

135-154

ESCRIBIR LA TESIS DOCTORAL: OBSTÁCULOS Y DILEMAS QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO

Writing a doctoral thesis: obstacles and dilemmas involved in the process.

Karen Yeniree Uzcátegui Lares

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Doctorado en Ciencias de la Educación. Estudiante. Mérida, estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

155-163

PRÁCTICAS LETRADAS VINCULADAS A LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Literate practices linked to the written production of scientific articles in university professors

Joel Oswaldo Vielma Rondón¹, Emilia Márquez Montes²

Universidad de Los Andes. ^{1,2}Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. ¹Doctorado en Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

165-179

EPISTEMOLOGÍA DE LOS LABORATORIOS VIVOS, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EL CURRÍCULO: UN ESPACIO DE ENCUENTRO

Epistemology of living laboratories, environmental education and the curriculum: a meeting space

José Vicente Portilla Martínez

Gobernación del departamento de Santander. Secretaría de Educación de Bucaramanga. Bucaramanga departamento Santander. República de Colombia

181-196

CULTURA CONSERVACIONISTA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. CASO: UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, TÁCHIRA

Conservation culture among university students. Case: University of Los Andes, Táchira

Natan David Vivas Labrador, Rafael Orlando Labrador Pérez, Gusmary del C. Méndez Chacón

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

197-208

PLANIFICACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE: UN ANÁLISIS DESDE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INICIAL (2005)

Teaching planning and practice: an analysis from the initial education curriculum (2005)

Dione Magdalena Rojas Mendoza, Annyulie Rodríguez Carrero

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Educación Preescolar. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

209-220

DISEÑO DE AULA EN EDUCACIÓN INICIAL INCLUSIVA A TRAVÉS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Classroom design in Inclusive Early Education through learning environments

Yercy Gabriela Escalona Corredor, Annyulie Rodríguez

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Educación Preescolar. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

221-233

FERIAS CIENTÍFICAS COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL

Science fairs as a strategy to promote research skills in General Secondary Education students

Jessica Odalis Soto Vielma, Rebeca Elizabeth Rivas Meza

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

235-248

EL LENGUAJE CIENTÍFICO PARA ENSEÑAR LA ESTRUCTURA ATÓMICA A ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS

Scientific Language for Teaching Atomic Structure in Young Adult and Adult Learners

Jose Francisco Candia Chávez¹, Rebeca Elizabeth Rivas Meza²

¹Unidad Educativa Nacional: 8 de septiembre. ²Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

249-261

EFFECTOS DEL USO DE DIBUJO PREDISEÑADO EN LOS NIÑOS DE EDAD PREESCOLAR

Effects of using pre- designed drawing in preschool children

Samira Lairred Rodríguez Osuna, Annyulie Rodríguez Carrero

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Educación Preescolar. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

263-275



QUINGUAGÉSIMO ANIVERSARIO DEL GRADO DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN (1970-1975) DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA - VENEZUELA

Fiftieth Anniversary of the Bachelor of Education Degree (1970-1975) from the University of Los Andes.

Mérida – Venezuela

Livio Muñoz Oráa, Mery López, Pedro José Rivas

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

277-294



SECCIONES

Sections

295-296



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

297-300

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

301-320

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

321-340

NORMAS PARA OS COLABORADORE

341-343

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

344-345

Una revista periódica universitaria por excelencia es regularidad y constancia en su aparición, pero en tiempos de crisis estructural del país, es una proeza

*University publication is regular and consistent in its appearance,
but doing so in times of structural crisis in the country is a feat*

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



Educere, la revista venezolana en educación, inicia su actividad editorial 2026 con su edición No 95 del Vol. XXX, correspondiente al lapso: *enero – abril*. Un manuscrito gestado desde septiembre y publicado en diciembre de 2025. Un proceso organizado a partir de los manuscritos de sus *lectoescritores Orbis*, cuyos envíos gozan de la seguridad que sus solicitudes serán atendidas de inmediato.

Además, los autores tienen la certeza de saber que la revista cumple rigurosamente con su periodicidad cuatrimestral, ello se convierte en una garantía para que sus artículos salgan oportunamente y puedan ser consultados y descargados en el Repositorio Institucional SaberULA de la Universidad de Los Andes (ULA – Mérida).

El corpus que da contenido a este primer fascículo del año está conformado por veinticuatro (24) documentos: el editorial, diecinueve (19) artículos de investigación, tres (3) breves discursos alusivos al acto de celebración académica de la Promoción de Licenciados en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA (1970 - 1975), y una nota ex post-facto sobre el mismo, debidamente organizados en la sección de Foro Universitario.

De los diecinueve artículos de investigación, cinco (5) provienen del exterior: Ecuador (2), Perú (1), México (1) y Colombia (1); y cuatro (4) de universidades venezolanas nacionales: Universidad Católica Andrés Bello (3), Universidad de Carabobo (1); y nueve (9) de la Universidad de Los Andes, sede de la revista. Una edición cuatrimestral escrita por cuarenta y seis (47) autores que la hicieron posible a lo largo de 347 páginas.

Los cinco manuscritos enviados del exterior son los siguientes.

De la República de Ecuador, los profesores: **Marcia Elizabeth Castro-Barrera y Luis Leonardo Zambrano-Vacacela**, adscritos a la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa (MTIE), de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), sede de Azogues, provincia del Cañar, escriben el manuscrito: **Actividades interactivas en entornos virtuales de aprendizaje en Educación Superior, modalidad en línea.**

Por su parte, los profesores **Jonnathan Fernando Domínguez Alvarracin Cañar y Ricardo Alfredo Vega Granda**, ambos de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, provincia del

del Cañar, escriben de manera colaborativa la investigación titulada: **Percepciones estudiantiles sobre la evaluación formativa mediada por herramientas digitales en el aula presencial.** El profesor Vega Granda, también labora en la Universidad de Guayaquil en la ciudad epónima, de la provincia del Guayas.

Ahora pasemos a la República de Perú. Del Doctorado en Educación de la Universidad Cesar Vallejo, sedes de Trujillo, provincia de Trujillo, y de Cajamarca, provincia de Cajamarca; y de la Universidad Nacional: Pedro Ruiz Gallo Cajamarca provincia de Cajamarca, los investigadores: **Miryam Lora Loza, Esperanza Araujo Avellaneda, Luis Eduardo Espinoza Barboza, Lilette del Carmen Villavicencio Palacios e Iris Fernández Vásquez**, envían el artículo intitulado: **Impacto del liderazgo directivo en la convivencia docente en una institución educativa.**

De Colombia, el investigador, **José Vicente Portilla Martínez**, estudiante del Doctorado en el Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes de la República Bolivariana de Venezuela, realizó la investigación: **Epistemología de los laboratorios vivos, la educación ambiental y el currículo: un espacio de encuentro.** El profesor Portilla Méndez labora en la Secretaría de Educación de Bucaramanga, departamento de Santander.

El quinto aporte internacional es una investigación cooperativa proveniente de la Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, estado de Nayarit de la República de México. Sus autores: **Iliana Josefina Velasco Aragón, María Asunción Gutiérrez Rodríguez, Miriam Angelica Catalina Salcedo Montoya, Ileana Margarita Simancas Altieri y Jorge Luis Hernández Ulloa**, han denominado a su contribución: **Importancia de la empatía en la formación integral del estudiante de Educación Superior**

De la República Bolivariana de Venezuela provienen catorce (14) investigaciones.

De la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas (UCAB), proceden dos manuscritos. Uno, escrito por los docentes e investigadores: **Claritza Arlene Peña Zerpa y Clever Humberto García Colmenares**, intitulado: **¿La IA nos vuelve perezosos? Una propuesta metodológica para el uso crítico en el aula.** El otro artículo, **¿Qué tanto conocen los estudiantes universitarios de la infraestructura de la IA? Estudio de Caso**, tiene como autores a las investigadoras: **Claritza Arlenet Peña Zerpa y Mixzaida Yelitza Peña Zerpa.** Las profesoras antes mencionadas están adscritos al Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA) de la UCAB.

De la Universidad de Carabobo (UC) ubicada en Valencia, estado Carabobo y la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, extensión de la misma ciudad, los investigadores: **Themis Elena Sandoval Anzoátegui y Aristóbulo Cáceres Acosta**, en colaboración interinstitucional, escriben el artículo: **Sistematización de experiencias sobre el mundo vivido de personas con discapacidad en contextos laborales. Dos miradas, una visión compartida**

La profesora Themis Elena Sandoval Uzcátegui labora en las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (UC). El profesor Aristóbulo Cáceres Acosta, trabaja en el Núcleo Valencia de la UC y en el Núcleo Valencia de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy.

De la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), sede Mérida estado Mérida, la investigadora, **Karen Yeniree Uzcátegui Lares**, presenta el artículo: **Escribir la tesis doctoral: obstáculos y dilemas que intervienen en el proceso.** La profesora Uzcátegui Lares es estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

La Unidad Educativa Nacional 8 de octubre de la ciudad de Mérida en colaboración interinstitucional con el Departamento de Pedagogía de la Escuela de Educación, hacen llegar a Educere el manuscrito: **El lenguaje científico para enseñar la estructura atómica a estudiantes jóvenes y adultos**, elaborado por los investigadores de aula, José Francisco Candia Chávez y Rebeca Elizabeth Rivas Meza. La profesora Rivas es docente activa de la Escuela de Educación

La Universidad de Los Andes aporta a esta edición nueve (9) indagaciones, a saber:

Del Núcleo Universitario Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez”, de San Cristóbal, estado Táchira, los investigadores: **Natan David Vivas Labrador, Gusmary del Carmen Méndez Chacón y Rafael Orlando Labrador Pérez**, participan con el manuscrito colaborativo titulado, **Cultura conservacionista en estudiantes universitarios. Caso: Universidad de Los Andes, Táchira.**

De la Facultad de Medicina, el investigador **Luis Rafael Betancourt Hitcher**, adscrito al Laboratorio de Biología y Medicina Experimental (LABIOMEX) del Departamento de Fisiología, envía su indagación titulada: **Neurobiología del Embodiment en Psicoterapia: De Spinoza a la Clínica Contemporánea.** El profesor Betancourt Hitcher también labora en el Departamento de Ciencias Morfológicas y en la Facultad de Ciencias.

De la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, la investigadora **Puente Varela Ruth Noemi**, adscrita Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas de la Escuela de Geografía, presenta su artículo: **Maestro: una identidad de esperanza.** En esta investigación le acompañó la profesora Alix Madrid de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

De la Facultad de Humanidades y Educación, la profesora Lucy Enriqueta Quintero Alarcón, presenta el artículo: **Estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes - Venezuela.** La profesora Quintero Alarcón está adscrita al Departamento de Sociología y Antropología de la Escuela de Historia.

Por su parte, la Escuela de Educación entrega para esta edición No 95, cinco (5) trabajos de investigación.

El primero, escrito en coautoría por los investigadores: **Joel Oswaldo Vielma Rondón y Emilia Márquez Montes**, su manuscrito se enuncia: **Prácticas letradas vinculadas a la producción escrita de artículos científicos en profesores universitarios.** Ambos son docentes del Departamento de Pedagogía y Didáctica y vinculados al Doctorado de Educación de la Escuela de Educación. Vielma Rondón es un doctorando y Márquez Montes, docente del mismo.

Los cuatro (4) siguientes manuscritos fueron elaborados por estudiantes de pregrado que hacen la carrera de Educación y fueron debidamente conducidos por dos tutoras institucionales. Veamos:

Del Departamento de Educación Preescolar presenta tres indagaciones. **Dione Magdalena Rojas Mendoza** desarrolla el texto identificado con el nombre de **Planificación y práctica docente: un análisis desde el currículo de educación inicial (2025).** La estudiante **Yercy Gabriela Escalona Corredor** escribe el artículo: **Diseño de un aula en Educación Inicial Inclusiva a través de los ambientes de aprendizaje.** Por su parte, **Samira Laired Rodríguez Osuna**, presenta el artículo: **Efectos del uso de dibujo prediseñado en los niños de edad preescolar**

Estas tres colaboraciones estuvieron bajo la orientación académica y la tutoría investigativa de la profesora **Annyulie Rodríguez Carrero**, docente e investigadora del citado Departamento de Educación Preescolar.

En este orden, se localiza un artículo del estudiante de la carrera de Educación, mención Ciencias Físico Naturales y Ambientales, del Departamento de Pedagogía y Didáctica: **Jessica Odalis Soto Vielma** intitulo: **Ferias científicas como estrategia para fomentar habilidades investigativas en estudiantes de Educación Media General.** Esta indagación estuvo bajo la conducción tutorial de la profesora e investigadora Rebeca Elizabeth Rivas Meza, quien labora en la citada unidad académica universitaria.

Cierra esta edición de Educere la **Sección Foro Universitario** encargada de dar vida a un momento institucional de la Universidad de Los Andes – Mérida, al evocar el Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación (1970 -1975) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, en las menciones de Tecnología Educativa y Administración Educacional, cuyos padrinos llevan los nombres de tres ilustres profesores de esa pequeña casa de estudios: Livio Muñoz Oráa, Ramón María Jauregui y Ana Luisa Angulo de Picón.

Este acto académico se realizó el 17 de octubre de 2025 en el Paraninfo de la Universidad de Los Andes, estando precedido por la Vicerrectora Académica, Dra. Patricia Rozenweig Levy, rectora encargada de la institución; la decana encargada de la Facultad de Humanidades y Educación, Dra. Mery López; la directora de la Escuela de Educación, y la directora de Relaciones Institucionales, Dra. Nancy Rivas de Prado. La organización del acto estuvo a cargo de la Oficina de Relaciones Institucionales de la Secretaría de la Universidad de Los Andes.

Tres discursos previstos por el protocolo académico se oyeron al calor de una alegría abrazada por la nostalgia y la melancolía de las evocaciones juveniles de una promoción setentona llena de historias y vigor existencial.

El primero, expresó una calurosa nota enviada desde la ciudad de Guanare, estado Portuguesa, por el Dr. Livio Muñoz Oráa, Padrino de la Promoción de graduandos de la mención en Tecnología Educativa. Este texto intitulado: ¡¡¡Cómo han pasado los años!!!, fue leído por la directora de la Escuela de Educación, Dra. Fabiola Guerrero, hija de una las celebrantes allí presente, la Lic. Nancy Gamarra.

Por su parte, la decana de la Facultad de Humanidades y Educación, Dra. Mery López, leyó unas breves pero entusiastas palabras en nombre del Consejo de la Facultad, en las que destacó la importancia de la memoria y el valor el recuerdo contenido en un trayecto profesional de un lustro formativo que culminó en un grado universitario de gran valía para el magisterio nacional y la educación del país, cincuenta años después de su celebración en 1975.

Finalmente, el Dr. Pedro José Rivas, en nombre de los concelebrantes, dio lectura al discurso intitulado: ***Palabras conmemorativas del Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación 1970-1975 de la Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela***, en el que acentuó algunos episodios universitarios de destacada importancia para los celebrantes, tal como los profesores que dejaron su impronta magisterial, los nombres de los compañeros vivos e idos, las experiencias que marcaron el proceso de la identidad docente, los libros consultados, las teorías y tendencias que dieron sentido al pensamiento educativo, pedagógico y administrativo, el génesis del compañerismo, las luchas estudiantiles de carácter reivindicativo por elevar las condiciones de vida socio-cultural y académica de, así como otros episodios de gran valía idiosincrática de la época.

Diecisiete graduandos presentes de la Promoción de Licenciados en Educación, recibieron de la Universidad de Los Andes un diploma de reconocimiento por haber arribado a diez lustros de aquel momento histórico que los despidió con un título en la mano y sus alforjas llenas de ilusiones, proyectos y expectativas por una educación transformadora y un país que cada vez esperará lo mejor de sus profesores y de su magisterio, en general.

Ese 17 de octubre de 2025 se realizó un evento de gran significación y trascendencia histórica para la Escuela de Educación que los recibió en el período 1970-75 con gran beneplácito y la intención de contribuir a formarlos para el ejercicio de la administración educacional, la innovación escolar y la tecnología educativa.

La Universidad de Los Andes aquel 27 de junio de 1975 despedía simbólicamente a una promoción estudiantil que había finalizado sus estudios y la escolaridad del pregrado. Ahora quedaba en sus manos continuar el proceso de formación profesoral sin desmayo ni detén.

Actos similares ocurrieron el 22 de octubre y el 5 de diciembre de ese histórico año con dos promociones más despidiéndose de su amada universidad. Cincuenta años después fue el recuento con la historia de una universidad siempre presente en los imaginarios de los integrantes de las promociones Livio Muñoz Oráa, Ramón María Jáuregui y Ana Luisa Angulo de Picón de 1975.

Así, con este Foro Universitario y sus diecinueve manuscritos de investigación, la revista venezolana de educación, Educere, despide su edición No 95 de 2026, anhelando que sus páginas hayan sido del completo agrado de sus miles de *lectoescritores Orbis*. Al mismo tiempo, agradece profundamente a sus cuarenta y siete (47) autores el aporte para que fuese posible la aparición de un nuevo facsímil de esta publicación con antelación a su fecha de periodicidad editorial.

El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD-ULA) de la Escuela de Educación, instancia editora y productora de Educere, les saluda e invita a seguir enviando sus artículos y a consultar y descargar los artículos gratuitamente. ©

Enhorabuena.

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			Año 2025 / Volumen 29			Año 2026 / Volumen 30		
Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agust.	Sept. - Dic.
86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97

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 Muñoz 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		

Cuadro 5. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 20 de enero a 2025 / 23 de septiembre 2025						
No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
8	2023	Roberto Rondón Morales	Mérida	10.104,60	Transferencia	Mercantil
Total recibido				10.104,60		

Neurobiología del Embodiment en Psicoterapia: De Spinoza a la Clínica Contemporánea

Neurobiology of Embodiment in Psychotherapy: From Spinoza to Contemporary Clinical Practice

Luis Rafael Betancourt Hitcher

luisbeta@ula.ve

<https://orcid.org/0000-0002-0791-6113>

Teléfono: + 58 414 7448798

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

Facultad de Medicina

Departamento de Ciencias Morfológicas

Facultad de Ciencias

Departamento de Fisiología.

Laboratorio de Biología y Medicina

Experimental (LABIOMEX)

Recepción/Received: 26/10/2025

Arbitraje/Sent to peers: 26/10/2025

Aprobación/Approved: 03/11/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

Este artículo desarrolla una revisión teórica que integra la filosofía de Spinoza con la neurobiología de Antonio Damasio para fundamentar el paradigma del embodiment en psicoterapia. El objetivo central es demostrar que la superación del dualismo cartesiano constituye un imperativo clínico, particularmente en los trastornos de síntomas somáticos. Mediante una metodología de análisis conceptual y síntesis de evidencia neurocientífica, se argumenta que la desregulación de los sustratos interoceptivos (ínsula, corteza cingulada anterior) subyace a la fisiopatología de estos trastornos. La conclusión principal establece que las psicoterapias basadas en movimiento, al inducir neuroplasticidad en redes corporales, ofrecen un mecanismo efectivo para restaurar la conexión mente-cuerpo, validando clínicamente la unidad spinoziana y redefiniendo la práctica terapéutica contemporánea.

Palabras Clave: Embodiment, Spinoza, Neurobiología, Psicoterapia Corporal, Trastornos Somáticos, Antonio Damasio.

Abstract

This article develops a theoretical review that integrates Spinoza's philosophy with Antonio Damasio's neurobiology to ground the embodiment paradigm in psychotherapy. The central aim is to demonstrate that overcoming Cartesian dualism constitutes a clinical imperative, particularly in somatic symptom disorders. Through a methodology of conceptual analysis and synthesis of neuroscientific evidence, it is argued that dysregulation of interoceptive substrates (insula, anterior cingulate cortex) underlies the pathophysiology of these disorders. The main conclusion establishes that movement-based psychotherapies, by inducing neuroplasticity in bodily networks, offer an effective mechanism to restore mind-body connection, clinically validating Spinozian unity and redefining contemporary therapeutic practice.

Keywords: Embodiment, Spinoza, Neurobiology, Body Psychotherapy, Somatic Disorders, Antonio Damasio.

El Paradigma Encarnado: De la Escisión Cartesiana a la Integración Neurofilosófica

La historia de la psicología clínica ha estado marcada por una tensión epistemológica fundamental: la dicotomía entre mente y cuerpo. Este dualismo, formalizado por Descartes en el siglo XVII (“pienso, luego existo”), relegó el cuerpo a un mero mecanismo biológico, mientras elevaba la mente racional como sede de la subjetividad. Durante siglos, este paradigma orientó modelos psicoterapéuticos centrados en lo cognitivo-verbal, tratando el cuerpo como un síntoma a interpretar, no como un agente activo en la curación. Fue precisamente en el ámbito clínico donde este modelo mostró sus mayores limitaciones. Los trastornos de síntomas somáticos (TSS) –aquellos donde el sufrimiento psicológico se expresa mediante dolor o disfunción corporal sin base orgánica detectable– se convirtieron en el talón de Aquiles del dualismo. Pacientes con fibromialgia, síndrome de fatiga crónica o trastornos de conversión desafiaron por décadas los enfoques tradicionales, evidenciando tasas de fracaso del 40-60% en terapias exclusivamente verbales (Henningsson et al., 2018) y un abandono terapéutico masivo por incompreensión de la experiencia corporal (Schaefer et al., 2012). La neurociencia pronto reveló la causa subyacente: el trauma y el afecto se almacenan primordialmente en redes somatosensoriales, no en redes lingüísticas (Bucci, 1997; Damasio, 1999).

Paradójicamente, la superación de esta escisión encontró un fundamento filosófico anticipatorio en el siglo XVII. Baruch Spinoza propuso una ontología radical: mente y cuerpo como atributos inseparables de una única sustancia (Deus sive Natura). Sus postulados prefiguraron hallazgos neurobiológicos clave. Su concepto de *Conatus*, la tendencia intrínseca a “perseverar en el ser” (Ética, III, P6), anticipa los mecanismos homeostáticos descritos por Damasio (2018). Su comprensión de las emociones como modos corporales –la alegría como “aumento de la potencia de actuar” y la tristeza como su disminución (Ética, III, P11)– encuentra un correlato directo en la neurofisiología del afecto mediada por la ínsula y la corteza cingulada. Incluso su idea del deseo como núcleo ético –“No apetecemos algo porque sea bueno; es bueno porque lo apetecemos” (Ética, III, P9, Escolio)– presagia el rol de los marcadores somáticos en la toma de decisiones (Damasio, 1994).

Fue Antonio Damasio quien, siglos después, operacionalizó estas intuiciones spinozianas mediante investigaciones pioneras. Sus estudios con pacientes con lesiones frontales ventromediales, que mostraban incapacidad para decidir a pesar de una cognición intacta, demostraron empíricamente que la emoción guía a la razón (Damasio, 1994). La identificación de mapas somatotópicos reveló que la ínsula anterior traduce estados viscerales en sentimientos conscientes, creando un “yo neuronal” basado en la interocepción (Craig, 2009). Su hipótesis del marcador somático consolidó la idea de que las emociones son algoritmos biológicos que etiquetan las opciones según su impacto homeostático. Este vacío clínico y la evidencia neurocientífica crearon el caldo de cultivo para el surgimiento del paradigma del *embodiment*. Los TSS exponían un fracaso de la medicina fragmentada: “Pacientes con dolor crónico muestran actividad aberrante en la ínsula y corteza cingulada, pero su tratamiento rara vez aborda estos sustratos neurocorporales” (Moneta & Kaechele, 2023). La teoría del *embodiment* (Varela et al., 1991) ofreció entonces un marco unificador, proponiendo que la cognición está encarnada –la mente emerge de la interacción dinámica cerebro-cuerpo-entorno– y que la interocepción actúa como un sexto sentido, siendo la base de la conciencia emocional (Critchley & Garfinkel, 2017).

En este contexto, el presente trabajo se articula para explorar tres revoluciones convergentes: la Filosófica (de Spinoza a la superación del dualismo), la Neurobiológica (de Damasio a las emociones como reguladores homeostáticos) y la Clínica (de Moneta y Kaechele a las psicoterapias basadas en movimiento). La hipótesis central que guía esta revisión es que la integración cuerpo-mente no es solo un principio filosófico, sino un imperativo terapéutico con bases neuronales demostrables, cuya aplicación redefine el tratamiento de los TSS y la práctica psicoterapéutica en el siglo XXI. Como sintetiza Damasio (2003), “Comprendemos al hombre no como un espíritu en una máquina, sino como un organismo que piensa, siente y sufre en una unidad indisoluble”.

I. Fundamentos Filosóficos: Spinoza y la Unidad Mente-Cuerpo

La base filosófica que sustenta el paradigma del *embodiment* se encuentra prefigurada en la obra de Baruch Spinoza, cuyo pensamiento representa una ruptura radical con el dualismo cartesiano. En su obra principal, *Ética* (1677), Spinoza postuló una ontología monista, argumentando que la mente y el cuerpo no son dos sustancias distintas, sino **atributos inseparables de una misma sustancia** (*Deus sive Natura*). Esta concepción desmonta la escisión promovida por Descartes y establece las bases para comprender la experiencia humana como una unidad indisoluble. Un pilar central de esta ontología es el concepto de *Conatus*, definido como la tendencia intrínseca de todo ser a **perseverar en su propio ser** (*Ética*, III, P6). Esta noción, que Spinoza sitúa en el corazón de la existencia, puede considerarse un antecedente filosófico directo de lo que la neurobiología contemporánea entendería como **homeostasis biológica**: los mecanismos automáticos de autorregulación que buscan mantener la estabilidad y la supervivencia del organismo. En esta misma línea, el deseo es concebido no como un apetito meramente intelectual, sino como el **motor ético fundamental** del ser humano. Según Spinoza, «el deseo es la esencia misma del hombre» (*Ética*, III, Def. Af. I), de donde se deduce que lo «bueno» no es una cualidad abstracta, sino que se define pragmáticamente por todo aquello que **aumenta la potencia de actuar** del individuo.

Esta unidad ontológica se expresa con máxima claridad en la teoría spinoziana de las emociones, las cuales son entendidas esencialmente como **modos corporales** que impactan directamente nuestra capacidad de existir y actuar. Así, la **alegría** corresponde a un «aumento de la perfección» o potencia, mientras que la **tristeza** equivale a su disminución (*Ética*, III, P11). Lejos de ser fenómenos puramente mentales, las emociones son afecciones corporales que modifican nuestro estado vital. Esta visión lleva a una conclusión revolucionaria en el terreno de la ética: los juicios morales no preceden al deseo, sino que emergen directamente de los afectos corporales. La célebre sentencia de Spinoza, «**No apetecemos algo porque sea bueno; es bueno porque lo apetecemos**» (*Ética*, III, P9, Escolio), invierte el orden racionalista tradicional y sitúa la valoración ética en la experiencia corporal inmediata, presagiando hallazgos modernos sobre la base somática de la toma de decisiones. De este modo, la filosofía de Spinoza no solo supera el dualismo, sino que provee un marco conceptual para entender la cognición, la emoción y la ética como fenómenos radicalmente encarnados.

II. Neurobiología del Embodiment: Damasio y la Revolución Científica

La fundamentación filosófica de Spinoza encuentra su validación empírica en la obra del neurocientífico Antonio Damasio, cuya investigación articula los mecanismos biológicos que subyacen a la unidad mente-cuerpo. Un aporte fundamental es su teoría de los marcadores somáticos (Damasio, 1994), un mecanismo neurobiológico que vincula de forma indisoluble la emoción con la cognición. Según este modelo, las emociones constituyen respuestas fisiológicas automáticas –como cambios cardiovasculares y endocrinos–, mientras que los sentimientos surgen como la percepción consciente de esos estados corporales, un proceso de mapeo que ocurre principalmente en la ínsula y la corteza cingulada anterior. Este proceso de mapeo es esencial para la creación de la experiencia subjetiva. En efecto, el cerebro genera constantemente “mapas somatosensoriales” dinámicos que representan con precisión los estados internos del organismo, un fenómeno conocido como interocepción. La integración de esta información corporal en los procesos cognitivos superiores es una función clave de la corteza prefrontal ventromedial, que actúa como un nodo de convergencia donde las señales somáticas influyen y guían la toma de decisiones. De este modo, la razón no opera de forma fría y aislada, sino que está profundamente impregnada por la sabiduría del cuerpo. En un nivel más fundamental, este sistema puede entenderse como la expresión neurobiológica del *conatus* spinoziano. La homeostasis –los complejos sistemas autorregulatorios que gobiernan el metabolismo, la respuesta al estrés y que, en última instancia, sostienen la vida– se erige como el principio organizador central. Desde esta perspectiva, las emociones funcionan como algoritmos de supervivencia altamente eficientes, desplegados por el organismo para asegurar su persistencia; el miedo, por ejemplo, al acelerar el ritmo cardíaco y redistribuir los recursos sanguíneos, prepara al cuerpo para la huida. Así, la síntesis de Damasio no solo proporciona un sustento científico al monismo filosófico,

sino que redefine la vida como un proceso orientado al mantenimiento del ser, donde el cuerpo y su biología son la base misma de la mente.

III. Trastornos Somáticos: Una Desregulación del Embodiment

A. Fisiopatología: Alteración Interoceptiva y Desconexión.

La perspectiva del *embodiment* permite reinterpretar la fisiopatología de los Trastornos de Síntomas Somáticos (TSS) no como un problema psicológico que se expresa en el cuerpo, sino como una **desregulación fundamental del proceso de encarnación**. De acuerdo con Moneta y Kaechele (2023), el núcleo de esta desregulación reside en una **alteración interoceptiva**, es decir, fallas en la precisión y el procesamiento de las señales corporales internas, lo que se manifiesta en patrones aberrantes de activación de la ínsula, que puede presentarse tanto hipoactiva como hiperactiva. Junto a esto, la **corteza cingulada anterior muestra una hiperreactividad** ante estímulos somáticos, un fenómeno neurofisiológico vinculado clínicamente a la tendencia a la catastrofización del dolor y las sensaciones corporales. El resultado de este desajuste en la comunicación cerebro-cuerpo es una profunda **desconexión cuerpo-mente**, donde los pacientes llegan a experimentar su propio cuerpo como algo “ajeno” o distante (*no-self*), perdiendo la sensación de integridad y agencia. Esta condición no surge de manera aislada, sino que es el producto de la confluencia de múltiples factores de riesgo. Por un lado, existen **factores biológicos** predisponentes, como una vulnerabilidad genética –asociada a variantes del gen transportador de serotonina (5-HTTLPR)–, un estado de sensibilización central del sistema nervioso y una disfunción del eje hipotálamo-pituitario-adrenal (HPA) que altera la respuesta al estrés. Por otro lado, los **factores psicosociales** juegan un papel etiológico crucial, destacando la experiencia de trauma temprano o negligencia, el desarrollo de un apego inseguro y el modelado parental de la somatización, donde el niño aprende a expresar el malestar psicológico a través de síntomas físicos (Elaboración propia, 2024). En conjunto, estos elementos conforman un modelo integral donde los TSS emergen como la expresión clínica de un diálogo roto entre los sustratos neurobiológicos de la interocepción y la historia vital del individuo.

B. Factores de Riesgo Biológicos y Psicosociales

Biológicos	Psicosociales
Genética (5-HTTLPR)	Trauma temprano (negligencia)
Sensibilización central	Apego inseguro
Disfunción HPA	Modelado parental de somatización

Fuente: Elaboración propia (2024)

IV. Psicoterapia Basada en Embodiment: Mecanismos de Acción

Las intervenciones psicoterapéuticas fundamentadas en el paradigma del *embodiment* actúan a través de mecanismos específicos que aprovechan la inherente plasticidad del sistema cerebro-cuerpo. Uno de los más significativos es la **neuroplasticidad inducida por el movimiento**. La mera ejecución motora activa de forma directa las redes sensorimotoras, lo que facilita una **recalibración interoceptiva** al reconectar al individuo con sus sensaciones corporales. Este proceso se potencia mediante el **espejo kinestésico** –la imitación sutil entre el movimiento del terapeuta y el del paciente–, una técnica que activa las neuronas espejo y promueve dos beneficios centrales: el *attunement* o **sintonía afectiva**, que es una sincronización neurofisiológica entre terapeuta y paciente (Porges, 2009), y una mejor **regulación autonómica**, evidenciada en la disminución

de cortisol y el aumento de oxitocina. Este proceso se complementa con la **integración de los sistemas de memoria** propuestos por Bucci (1997). La psicoterapia corporal accede de manera diferencial a cada sistema para procesar experiencias traumáticas o disociadas: al **sistema implícito** (dominio cuerpo/emoción) se accede mediante el **movimiento espontáneo**; al **sistema simbólico** (dominio lenguaje) a través de la **asociación verbal**; y al **sistema subsimbólico** (dominio sensaciones puras) mediante la **atención somática guiada** (Adaptado de Bucci, Wilma (1997) y Dosamantes-Alperson, Erma (1984). El procedimiento se concreta en un **protocolo clínico** estructurado (Adaptado de Dosamantes-Alperson, 1984) que guía al paciente en un proceso de reintegración progresiva. Este se inicia con el desarrollo de la **autoconciencia somática**, dirigiendo la atención a la interocepción y la propiocepción. Luego, se fomenta el **movimiento espontáneo** para permitir la expresión no verbal de emociones bloqueadas. Posteriormente, se realiza una **asociación simbólica**, donde se verbalizan las experiencias corporales (por ejemplo, preguntando “¿Qué siente ahora en su pecho?”). El proceso culmina con la búsqueda de una **coherencia narrativa**, integrando las experiencias corporales procesadas en la historia vital del individuo, restaurando así la unidad funcional entre el cuerpo y la mente.

V. Evidencia Clínica y Aplicaciones

El sustento teórico y los mecanismos de acción de las psicoterapias basadas en *embodiment* encuentran su validación más contundente en los resultados clínicos concretos. La evidencia de su **eficacia en los Trastornos de Síntomas Somáticos (TSS)** es particularmente sólida. Según Moneta y Kaechele (2023), en pacientes con fibromialgia se ha observado una **reducción del dolor en el 78% de los casos** después de aproximadamente 15 sesiones de terapia corporal. Asimismo, en pacientes con síntomas médicamente inexplicables, estas intervenciones logran una **disminución del 40% en las visitas médicas** en un seguimiento a seis meses, lo que indica una significativa reducción de la angustia y la discapacidad asociadas. Más allá de los TSS, el paradigma del *embodiment* ha demostrado su utilidad en la **ampliación a otros cuadros clínicos** donde la desconexión cuerpo-mente es un factor central. En el **trauma complejo**, las técnicas de movimiento permiten procesar memorias implícitas inaccesibles a la verbalización (Van der Kolk, 2014). Para la **depresión**, la activación motora constituye una estrategia para contrarrestar la hipofrontalidad y la inercia conductual. Y en los **trastornos alimentarios**, el trabajo corporal se orienta a la restauración de la conciencia interoceptiva, ayudando a los pacientes a reconectar con las señales de hambre y saciedad. Estos cambios clínicos positivos se correlacionan con **biomarcadores de cambio terapéutico** cuantificables. Entre los **marcadores neurofisiológicos** destaca la normalización de la actividad en la ínsula y la corteza cingulada, observable mediante resonancia magnética funcional (fMRI). A nivel **psicofisiológico**, la **variabilidad de la frecuencia cardíaca (HRV)** emerge como un indicador clave de la mejora en la regulación autonómica, reflejando un mayor equilibrio entre el sistema nervioso simpático y parasimpático. En conjunto, la evidencia clínica y los biomarcadores confirman que las intervenciones corporales no solo alivian los síntomas, sino que promueven una transformación profunda en la fisiología del estrés y la integración mente-cuerpo.

VI. Implicaciones Teóricas y Redefinición de la Práctica Clínica

La consolidación del paradigma del *embodiment* conlleva profundas implicaciones que redefinen los fundamentos mismos de la práctica clínica. En primer lugar, surge una **crítica sustancial al modelo «mente sobre cuerpo»**, evidenciado por el **fracaso de las terapias exclusivamente verbales** para abordar problemáticas donde el núcleo del trauma o conflicto reside en memorias implícitas almacenadas a nivel corporal y no accesibles por la vía del discurso. Esta limitación exige una expansión de la conciencia clínica, que incluye el reconocimiento de la **contratransferencia somática** como una herramienta diagnóstica válida, donde el terapeuta debe aprender a monitorear y comprender sus propias respuestas corporales como un reflejo de los estados emocionales y relacionales del paciente (Knoblauch, 2011). Esta crítica no se agota en la deconstrucción, sino que abre la puerta a **nuevos paradigmas terapéuticos** que materializan la integración

cuerpo-mente. La **psicoterapia sensoriomotriz** emerge como un marco pionero que integra deliberadamente el movimiento y la atención somática dentro de los modelos cognitivos tradicionales. Paralelamente, la **tecnología de biofeedback interoceptivo** ofrece un entrenamiento preciso y cuantificable de la conciencia corporal, permitiendo a los pacientes percibir y autorregular sus estados fisiológicos. Finalmente, el campo de la **psiconeuroinmunología clínica** proporciona el sustento científico para entender cómo las técnicas cuerpo-mente pueden modular directamente procesos de inflamación y la respuesta inmune, cerrando el círculo entre la experiencia psicológica, la fisiología y la salud. En conjunto, estas innovaciones perfilan un nuevo estándar de atención, donde la escucha del cuerpo se convierte en un pilar indispensable para una práctica clínica verdaderamente integral y efectiva.

Conclusión

La articulación entre el **monismo spinoziano** y la **neurobiología de Damasio** ha catalizado un cambio epistemológico profundo en el campo de la psicoterapia, transformando la comprensión del cuerpo de un mero contenedor de síntomas a la **raíz misma de la subjetividad**. Los modelos basados en el *embodiment* demuestran de manera consistente que la **restauración del diálogo cuerpo-mente** no es un lujo terapéutico, sino un componente esencial para el abordaje de los trastornos somáticos. A través de **técnicas corporales** que inducen **neuroplasticidad** en las redes interoceptivas y emocionales, se facilita una recalibración profunda de los sustratos neurofisiológicos del self. En consecuencia, la **eficacia clínica** contemporánea exige trascender las dicotomías reduccionistas para adoptar un **enfoque bio-psico-social encarnado**, que reconozca la inextricable unidad del organismo. Este marco integrador no solo valida científicamente la visión pionera de Spinoza, sino que humaniza radicalmente la práctica clínica al recordar, en palabras de Damasio (2003), que **“la mente existe para el cuerpo, dedicada a registrar el panorama del cuerpo”**.^⑥

Luis Rafael Betancourt Hitcher. Médico-científico originario de Valera (Trujillo, Venezuela), es egresado de la Universidad de Los Andes (ULA-Mérida). Desde 2005, se desempeña como profesor e investigador en Histología, liderando el Departamento de Ciencias Morfológicas (Anatomía, Histología y Embriología) tras dirigir la unidad académica (2015-2018). Su investigación en neurociencia explora mecanismos neuroquímicos de plasticidad sináptica y estrés, fruto de una colaboración de dos décadas con el Dr. Luis Hernández en el Laboratorio de Fisiología de la Conducta. Fulbright Scholar (2017), realizó posdoctorados en la Universidad de Miami (Diabetes Research Institute) y la Universidad de Denver (Knobel Institute for Healthy Aging), identificando biomarcadores metabólicos en diabetes tipo 1 mediante electroforesis capilar (publicaciones en PLoS One, 2020; Int. J. Mol. Sci., 2021). Doctor en Medicina Experimental-Neurociencias (2016) y fellow en Neurofarmacología Experimental (Texas A&M, 2014), actualmente impulsa aplicaciones clínicas de metabolómica en cáncer y neurodegeneración. Es investigador adjunto en LABIOMEX (ULA) y continúa integrando metodologías innovadoras en neurociencia experimental y clínica.

Bibliografía

- Bucci, Wilma (1997). *Psychoanalysis and Cognitive Science: A Multiple Code Theory*. The Guilford Press.
- Craig, Arthur (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59-70.
- Critchley, Hugo y Garfinkel, Sarah (2017). Interoception and emotion. *Current Opinion in Psychology*, 17, 7-14.
- Damasio, Antonio (1994). *El Error de Descartes: Emoción, Razón y el Cerebro Humano*. Editorial Andrés Bello.
- Damasio, Antonio (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace.
- Damasio, Antonio (2003). *En Busca de Spinoza: Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Editorial Crítica.
- Damasio, Antonio (2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. Pantheon Books.
- Dosamantes-Alperson, Erma (1980). Growth effects of experiential movement psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 17(1), 74-83.
- Henningsen, Peter; Gündel, Harald; Kop, Willem; Löwe, Bernd, et al. (2018). Persistent Physical Symptoms as Perceptual Dysregulation: A Neuropsychobehavioral Model and Its Clinical Implications. *Psychosomatic Medicine*, 80(5), 422-431.
- Knoblauch, Steven (2011). Contextualizing the Nonverbal and Verbal Relational Matrix: A Clinical Vista. *Psychoanalytic Dialogues*, 21(1), 75-90.
- Moneta, María Elena y Kaechele, Horst (2023). Embodiment en Psicoterapia: Una Revisión de la Evidencia Neurocientífica y sus Aplicaciones Clínicas. *Research in Psychotherapy*, 26(2), 605.
- Porges, Stephen (2009). The polyvagal theory: New insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 76(Suppl 2), S86-S90.
- Schaefer, Rainer; Kaufmann, Claudia; Wild, Beate; Schellberg, Dieter; Boelter, Rolf; Faber, Robert; Szecsenyi, Joachim; Herzog, Wolfgang (2012). Specific collaborative group intervention for patients with medically unexplained symptoms in general practice: A cluster randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 82(2), 106-119.
- Spinoza, Baruch (1677). *Ética Demostrada Según el Orden Geométrico*. (A. Domínguez, Trad.). Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Van der Kolk, Bessel (2014). *El Cuerpo Lleva la Cuenta: Cerebro, Mente y Cuerpo en la Superación del Trauma*. Editorial Eleftheria.
- Varela, Francisco; Thompson, Evan y Rosch, Eleanor (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press.

Sistematización de experiencias sobre el mundo vivido de personas con discapacidad en contextos laborales. Dos miradas, una visión compartida

Systematization of experiences on the lived world of people with disabilities in work contexts: Two perspectives, one shared vision

Themis Elena Sandoval Uzcátegui¹

themissandoval@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2440-0992>

Teléfono: + 58 14 3503476

Aristóbulo Cáceres Acosta^{1,2}

aristobulocaceres@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6203-3164>

Teléfono: + 34 663 16 58 59

¹Universidad de Carabobo

Facultad de Ciencias de la Educación

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Valencia estado Carabobo

²Universidad Nacional Experimental del Yaracuy

Núcleo Valencia estado Carabobo

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 14/07/2025

Arbitraje/Sent to peers: 15/07/2025

Aprobación/Approved: 06/08/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

Se presenta una investigación fenomenológica-interpretativa construida desde la sistematización de experiencias y el relato autobiográfico de dos trayectorias laborales vinculadas a procesos de inclusión y exclusión de personas con discapacidad. Se analiza el trabajo como experiencia encarnada, situada y relacional. El estudio recupera el valor epistémico del mundo vivido, destacando cómo las prácticas institucionales, las reacciones del entorno y los saberes de los sujetos con discapacidad configuran sentidos alternativos de inclusión. En una matriz metodológica se identifican elementos estructurales y simbólicos que sostienen o transforman dichas experiencias. Este enfoque reivindica una epistemología situada y una justicia cognitiva desde los márgenes. Se concluye: sistematizar es resistir el olvido, y narrar desde el cuerpo vivido es un acto de transformación política, social y pedagógica.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión laboral, Exclusión laboral, Fenomenología, Sistematización de experiencias.

Abstract

This paper presents a phenomenological-interpretative study constructed from the systematization of experiences and the autobiographical narrative of two career paths linked to processes of inclusion and exclusion for people with disabilities. Work is analyzed as an embodied, situated, and relational experience. The study recovers the epistemic value of the lived world, highlighting how institutional practices, environmental reactions, and the knowledge of individuals with disabilities shape alternative meanings of inclusion. A methodological matrix identifies structural and symbolic elements that sustain or transform these experiences. This approach advocates a situated epistemology and cognitive justice from the margins. It concludes: to systematize is to resist forgetting, and to narrate from the lived body is an act of political, social, and pedagogical transformation.

Keywords: Disability, Labor inclusion, Labor exclusion, Phenomenology, Systematization of experiences.

Author's translation.

Introducción

Este artículo se construye desde una escritura a dos voces, no como recurso literario, sino como una decisión metodológica, epistémica y política. Lo hacemos porque nuestras trayectorias vitales, aunque distintas, han confluído en un mismo campo de experiencia: las relaciones laborales de personas con discapacidad. Recuperar estas voces encarnadas nos permite devolverle sentido a lo vivido, comprender la profundidad de los procesos acompañados y reconocer el valor epistémico de lo que ha sido históricamente silenciado. Desde el enfoque fenomenológico-interpretativo, guiado por autores como Husserl (1978), partimos de una premisa fundamental: toda experiencia posee una intencionalidad que debe ser descrita y comprendida desde la conciencia vivida de los sujetos. No partimos de conceptos abstractos ni de datos descontextualizados, sino del mundo vivido, es decir, de las experiencias que han dejado huella en nuestros cuerpos, afectos, acciones y reflexiones. Como señala Van Manen (1990), narrar desde el mundo vivido implica abrir un espacio para que la experiencia se diga en su complejidad, y no simplemente se analice desde afuera.

En coherencia con esta mirada, recurrimos a la sistematización de experiencias como estrategia metodológica. Esta herramienta no busca describir lo ocurrido, sino analizar cómo, por qué y para qué ocurrió, revelando las relaciones, estructuras y sentidos que configuran cada vivencia. Según Jara (2006), sistematizar implica un ejercicio de reflexión crítica que transforma la experiencia en conocimiento situado. Por eso, la voz personal no es aquí un recurso anecdótico, sino un instrumento clave para acceder a la densidad del saber práctico.

Este abordaje se sostiene además en la autobiografía como forma de conocimiento, tal como lo propone Bertaux (1999). El relato de vida, lejos de ser un discurso individual aislado, es una forma legítima de investigación sociológica. Permite comprender cómo los sujetos construyen sentido en sus biografías, especialmente cuando han habitado márgenes, resistencias y tensiones sociales. En nuestro caso, las trayectorias autobiográficas no solo han acompañado procesos de inclusión laboral: han sido parte activa y comprometida de ellos.

Desde esta comprensión, optamos por una introducción a dos voces como forma de posicionarnos desde la horizontalidad, el diálogo y la pluralidad de perspectivas. Esta estructura responde a una apuesta ética y política por hacer visible la intersubjetividad que configura toda experiencia humana. En coherencia con una investigación cualitativa, interpretativa y crítica, creemos que todo conocimiento es también una construcción compartida, situada y relacional. A continuación, compartimos fragmentos de nuestras trayectorias. Estas vivencias no son testimonios personales aislados, sino expresiones de una realidad estructural que merece ser comprendida y transformada.

Aristóbulo: Durante años acompañé procesos de inserción laboral de personas con discapacidad. Aquellas experiencias, cargadas de tensiones, aprendizajes y silencios, dejaron huellas que sólo ahora, al sistematizarlas, logro comprender en toda su densidad. Lo vivido fue más que un acompañamiento técnico: fue un vínculo existencial con vidas atravesadas por la lucha cotidiana contra la exclusión. Hoy, desde la memoria encarnada, intento reconstruir sentidos, entender estructuras, y devolverle el valor epistémico a cada gesto de resistencia.

Themis Elena: En mi tránsito por espacios laborales institucionales, compartí jornadas, luchas y sueños con trabajadoras y trabajadores con discapacidad. Fueron encuentros que transformaron mi forma de mirar la inclusión: ya no como política impuesta desde afuera, sino como vivencia cotidiana, tejida de obstáculos y dignidades. Este artículo es una construcción conjunta, un acto de memoria, una forma de devolver la palabra a quienes tantas veces fueron silenciados. Escribimos desde nuestras trayectorias, desde nuestras almas, desde ese lugar que ocupamos en el mundo como sujetos que también han mirado, sentido y resistido junto a otros cuerpos históricamente marginados.

Ambas voces se entrelazan aquí para dar vida a una reflexión comprometida, autobiográfica y fenomenológica sobre el trabajo y la discapacidad. Este texto no busca hablar sobre otros, sino hablar con otros, desde el “nosotros” que se construye en la experiencia compartida. Nuestras historias laborales han sido recorridos llenos de fracturas, pero también de dignidad, sentido y saber.

Así, este artículo nace de la necesidad de comprender y resignificar dichas experiencias, no como relatos individuales, sino como manifestaciones vivas de un entramado social más amplio. Recurrimos a la sistematización de experiencias no para repetir lo vivido, sino para transformarlo en comprensión crítica. No escribimos desde el dato frío, sino desde el cuerpo que trabaja, resiste, y sueña. En esta travesía metodológica y vital, el lenguaje autobiográfico se convierte en conocimiento, y escribir es también resistir, dar voz, hacer visible.

Fundamentación teórica

Nosotros construimos este artículo desde una mirada fenomenológica, interpretativa y crítica, en diálogo constante con nuestras trayectorias vitales y profesionales junto a personas con discapacidad en espacios laborales. Esta elección teórica no es decorativa; si no que responde a una postura ética y epistémica como es comprender el trabajo como experiencia vivida, encarnada y socialmente situada, atravesada por relaciones de exclusión, agencia, dignidad y resistencia.

Fenomenología del mundo vivido: cuerpo, conciencia y experiencia

Partimos del enfoque fenomenológico inaugurado por Husserl (1931, 2002), quien sostiene que la conciencia está intencionada hacia el mundo, y es mediante esa intencionalidad que atribuimos sentido a la realidad. En nuestro caso, no analizamos desde afuera la inclusión laboral de las personas con discapacidad: la vivimos, la habitamos y la reconstruimos como experiencia vital cargada de sentido.

Desde esta perspectiva, nos interesa, como propone Merleau-Ponty (1945), recuperar el cuerpo como sujeto de experiencia, un cuerpo que percibe, trabaja, resiste y desea. En el campo laboral, los cuerpos con discapacidad suelen ser leídos desde la anomalía o la deficiencia, pero en la práctica cotidiana reclaman un lugar, generan vínculos, producen valor y configuran nuevas formas de estar en el mundo.

Coincidimos con Schütz (1972) en que el mundo de la vida cotidiana está compuesto por estructuras de sentido intersubjetivo. Allí se juegan expectativas, representaciones y tipificaciones que, al estar naturalizadas, se convierten en barreras simbólicas. En el trabajo, esto se expresa en modelos del trabajador ideal que invisibilizan o excluyen a quienes se desvían de los estándares corporales, conductuales o normativos dominantes.

Discapacidad como construcción social y relacional

Reconocemos que la discapacidad no puede ser comprendida como un atributo individual, sino como una construcción social y relacional. Desde los años 80, el modelo social de la discapacidad, impulsado por autores como Oliver (1996) y Barton (2002), ha cuestionado los enfoques clínico-rehabilitadores. Según este modelo, la discapacidad no reside en el cuerpo de la persona, sino en los entornos físicos, culturales, normativos y laborales que no están preparados para la diversidad funcional.

Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) refuerza esta perspectiva al definir la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con una condición de salud y las barreras del entorno. Esta interacción compleja impacta en la autonomía, la movilidad, la comunicación y, especialmente, en el derecho a decidir sobre la propia vida.

Desde esta mirada, el trabajo no puede ser reducido a un simple mecanismo de inclusión económica, sino que es un espacio de reconocimiento simbólico, subjetivación política y disputa de sentidos. Es allí donde se resignifica la identidad de quienes históricamente fueron excluidos. En consonancia con Butler (2004), com-

prendemos que los cuerpos excluidos pueden resistir, per formar otras formas de existencia y reclamar su lugar en lo social, es decir la inclusión laboral, que, no es solo una práctica, sino una puesta en escena de dignidad, justicia y reapropiación del espacio público.

Estructura, agencia y cuerpo como campo de lucha

Desde la teoría de la estructuración de Giddens (1984, 1993), comprendemos que las estructuras sociales, incluidas las laborales, no son entidades fijas. Se producen y reproducen en la práctica, y por tanto pueden ser transformadas por la agencia humana. En este sentido se puede decir que las personas con discapacidad no son víctimas pasivas del sistema, sino actores que reconfiguran estructuras, exigen derechos, generan políticas y modifican entornos excluyentes.

Este mismo orden de ideas Turner (2003) nos ofrece una lectura potente del cuerpo como campo de significación, de manera que el cuerpo con discapacidad suele ser interpretado culturalmente como improductivo o dependiente, lo que justifica su exclusión. Sin embargo, también es un cuerpo que trabaja, que crea vínculos, que resiste, que produce saber y transforma estigmas. Por ello, el cuerpo se convierte en un territorio simbólico en disputa, donde se juega quién decide qué cuerpos son válidos para el trabajo y cuáles no.

Schütz (1970), nos recuerda que la inclusión laboral no es solo política pública, sino una transformación del mundo de la vida. Las barreras son también intersubjetivas: prejuicios, estigmas, y suposiciones sobre lo que una persona con discapacidad puede o no puede hacer. Por eso, la inclusión implica desmontar imaginarios, abrir espacio a nuevas narrativas y democratizar el sentido común.

Epistemologías del Sur, justicia cognitiva y sistematización de experiencias

Nuestra propuesta se inscribe en las epistemologías del Sur, que, como señala De Sousa Santos (2009), denuncian la hegemonía del conocimiento eurocéntrico y reivindican los saberes subalternos, populares, comunitarios y experienciales. Coincidimos en que no hay justicia social sin justicia cognitiva, y por eso afirmamos que las personas con discapacidad, así como quienes caminan junto a ellas, también producen saberes transformadores desde sus vivencias.

Metodología

Nuestra investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque fenomenológico-interpretativo, centrado en la comprensión del mundo vivido desde la perspectiva de los sujetos. Desde este posicionamiento epistemológico, optamos por la metodología de sistematización de experiencias (Jara, 2006, 2018), articulada con el uso del relato autobiográfico como recurso de indagación y producción de conocimiento (Bertaux, 1999).

Elegimos narrar a dos voces (Aristóbulo y Themis Elena), porque entendemos que toda experiencia es intersubjetiva, y que el diálogo entre trayectorias diversas, aunque convergentes, enriquece el espesor reflexivo de lo vivido. Nuestra apuesta metodológica no responde solo a una forma narrativa, sino a una decisión ética y epistémica, esto implica escribir desde lo que hemos vivido, pensado y sentido junto a personas con discapacidad en el contexto laboral.

Esta elección obedece a reconocer que no observamos desde afuera, por el contrario, formamos parte de las experiencias que analizamos. Somos sujetos comprometidos con procesos de inclusión, exclusión, resistencia y transformación que han marcado nuestras propias trayectorias personales y profesionales. Por ello, como plantea Bertaux (1999), el relato autobiográfico deja de ser testimonio individual y se convierte en estrategia sociológica, orientada a comprender cómo se construye sentido desde los márgenes, desde la experiencia situada.

Desde la fenomenología, siguiendo a Husserl (1931, 2002), Merleau-Ponty (1945) y Schütz (1970), comprendemos que la realidad no es objetiva ni externa, sino vivida, intencionada y relacional. Cada vivencia se constituye como sentido en la conciencia del sujeto, y por ello, en lugar de imponer categorías previas, nos abrimos a los significados que emergen de las propias voces y cuerpos de quienes han experimentado la inclusión o exclusión laboral.

Inspirados en Van Manen (1990), entendemos que investigar fenomenológicamente no es explicar desde conceptos abstractos, sino abrir espacio para que la experiencia se diga, se piense y se resignifique. Esta forma de comprender nos permite analizar la discapacidad más allá de un enfoque clínico-rehabilitador, y verla como experiencia corporal, histórica y socialmente construida, en un campo de tensiones y luchas por el reconocimiento.

La sistematización de experiencias a decir de Caceres (2022), es el eje metodológico que guía nuestra investigación y que, según Caceres (2022) y Jara (2006), sistematizar implica un proceso crítico, ordenado y reflexivo que busca comprender cómo, por qué y para qué ocurrieron ciertas prácticas, más allá de describir lo acontecido. Este proceso convierte lo vivido en saber legítimo, en conocimiento contextualizado y en insumo para la transformación.

Para ello diseñamos una matriz de experiencias que nos permitió organizar, categorizar y analizar momentos significativos de nuestras trayectorias laborales con personas con discapacidad. Esta matriz no fragmenta la experiencia, sino que la estructura respetando su complejidad fenomenológica. Fue construida desde lo vivido, y no desde categorías externas, atendiendo a variables como el contexto institucional, el tipo de discapacidad, las prácticas de inclusión o exclusión observadas, las reacciones del entorno, los aportes del sujeto y las lecciones aprendidas.

Justificación del uso de la matriz de experiencias

La matriz fue una herramienta metodológica central, ya que nos ayudó a traducir la experiencia simbolizada en conocimiento comprensible y sistemático. Como señala Jara (2006), sistematizar también implica ordenar, recuperar y reconstruir lo vivido, para generar aprendizajes significativos que transformen las prácticas.

Desde la fenomenología, la matriz responde a la necesidad de captar el mundo de la vida, entendido como la realidad tal como se experimenta. Para Husserl (1931), este mundo vivido es la base de todo conocimiento, y debe ser descrito tal como aparece a la conciencia. Por eso, evitamos imponer estructuras analíticas rígidas, y dejamos que los sentidos emergieran del testimonio propio y ajeno.

Además, el uso de esta matriz se articuló con los relatos de vida como metodología, y que a decir de Bertaux (1999), los relatos permiten comprender cómo los sujetos construyen sentido en sus trayectorias. En nuestro caso, los relatos no fueron sólo narraciones personales, sino también actos de memoria, de resistencia y de producción epistémica, donde la discapacidad no es pasividad, sino agencia, conocimiento y contribución.

Técnicas utilizadas

Para el desarrollo de este proceso metodológico empleamos las siguientes técnicas: Narración autobiográfica a dos voces, basada en vivencias laborales propias; Observación participante y registro de campo, en contextos laborales institucionales; Diálogo reflexivo entre coautores, como proceso de validación intersubjetiva. En este sentido presentamos la matriz de sistematización de experiencias significativas.

Cuadro 1. Matriz de Sistematización de Experiencias Significativas. *Relatos: Aristóbulo y Themis Elena*

Categoría	Descripción	Relato: Aristóbulo	Relato: Themis Elena
Contexto institucional	Escuelas, empresas u organizaciones que modelan prácticas de inclusión/exclusión (Palacios, 2008).	Institución gubernamental con políticas formales de inclusión, pero prácticas excluyentes.	Centro comunitario con apertura a la diversidad, espacio relacional activo.
Tipo de discapacidad	Visibilizar experiencias diferenciadas (Oliver, 1996; Barnes, 2012)	Discapacidad visual	Discapacidad intelectual
Prácticas de inclusión/exclusión	Acciones que promueven o limitan la participación (Jara, 2006)	Inclusión simbólica: contrato sin funciones reales.	Inclusión afectiva y colaborativa: construcción de vínculos y sentido de pertenencia.
Reacciones del entorno	Respuestas de colegas, docentes o empleadores (Schütz, 1972)	Indiferencia institucional y burocrática.	Aceptación y transformación de la mirada del entorno.
Aportes del sujeto	Competencias, resistencias y saberes desplegados (De Sousa Santos, 2009)	Lucidez crítica de José al señalar su exclusión oculta.	Saberes afectivos, convivencia significativa, humanidad compartida.
Lecciones aprendidas	Aprendizajes personales y colectivos	Inclusión no es estar en la planilla, es participar con sentido.	La discapacidad no es una carencia sino una forma distinta de habitar el mundo.
Reflexiones desde el mundo vivido	Profundización fenomenológica de la experiencia	“Estoy en la nómina, pero no en la vida laboral”. Cambia la noción de inclusión desde lo formal hacia lo vivencial.	“La convivencia también es inclusión”. Invita a repensar la inclusión desde lo relacional y lo afectivo.

Elaborado por: Themis Sandoval y Aristóbulo Cáceres (2025).

Durante la sistematización, emergieron relatos profundamente significativos. Compartimos algunos fragmentos que ilustran la riqueza fenomenológica del proceso:

Aristóbulo:

En una institución gubernamental conocí a José, un hombre con discapacidad visual. Aunque había sido contratado por una política de inclusión, no se le asignaban tareas. Un día me dijo: ‘Estoy en la nómina, pero no en la vida laboral’. Esa frase me marcó. Me obligó a repensar lo que entendemos por inclusión: no es presencia física, es participación con sentido.

Uno de los momentos más conmovedores fue cuando Andrés, un joven con discapacidad auditiva, recibió su primer uniforme de trabajo. Lo sostuvo entre sus manos como si fuera un trofeo. En sus ojos había orgullo, pero también miedo: el miedo de no ser comprendido, de fallar, de ser devuelto al silencio. En su primer día, su jefe escribió en una pizarra: ‘Todos aprendemos contigo’. Ese gesto, aparentemente simple, transformó el clima de todo el equipo.

Análisis: Esta experiencia pone en evidencia el vaciamiento simbólico de las políticas de inclusión cuando no van acompañadas de condiciones reales para la participación. El contexto institucional (una entidad pública con normativas inclusivas) se reveló como escenario de contradicción. Las prácticas de exclusión fueron invisibles, pero poderosas: ausencia de tareas, aislamiento laboral y exclusión del flujo de sentido compartido. José no era rechazado directamente, pero tampoco incorporado activamente. Esto responde a lo que Schütz (1970) describe como “expectativas intersubjetivas”: se espera de él muy poco, y eso define su rol

Themis Elena:

En un centro comunitario, compartí trabajo con Lucía, una mujer con discapacidad intelectual. Ella construyó vínculos sinceros, enseñándonos que la convivencia también es una forma de inclusión. Me ayudó a comprender que la discapacidad no es una limitación,

sino una manera distinta y valiosa de habitar el mundo”. “Vi cómo algunas empresas nos cerraban la puerta sin escuchar. Otras nos abrían, pero nos pedían que las personas con discapacidad ‘no hablaran mucho’ o ‘no se notaran’.

Análisis: Este fragmento ilustra los distintos niveles de inclusión y exclusión vividos en contextos laborales. La exigencia de “no hablar mucho” refleja una lógica capacitista de control sobre la visibilidad de los cuerpos diferentes. En contraste, las experiencias de inclusión auténtica emergieron cuando el trabajo dejó de ser concebido en términos puramente funcionales, y comenzó a reconocer el valor de la diversidad. La discapacidad se convierte aquí en experiencia compartida, y no solo en condición personal. Según De Sousa Santos (2009), esto constituye un acto de justicia cognitiva: hacer visible lo que la racionalidad dominante invisibiliza.

Estas experiencias, recogidas, sistematizadas y analizadas desde una metodología sensible al mundo vivido dan cuenta del valor epistémico de la vida cotidiana y del potencial transformador del testimonio encarnado.

Análisis de las experiencias

El análisis se realizó a partir de la matriz de sistematización construida en función de seis categorías: contexto institucional, tipo de discapacidad, prácticas de inclusiones/exclusiones observadas, reacciones del entorno, aportes del sujeto y lecciones aprendidas. Esta herramienta, en coherencia con el enfoque fenomenológico, permitió identificar significados simbolizados en el mundo vivido, según lo planteado por Husserl (1931) y Merleau-Ponty (1945). Las experiencias relatadas por Aristóbulo y Themis Elena fueron interpretadas desde sus narrativas personales, pero organizadas de forma colectiva y crítica, conforme a la metodología de sistematización de experiencias (Jara, 2006).

Cada relato fue transversalizado por la dimensión intersubjetiva (Schütz, 1970) y por el carácter corporal y político de la discapacidad, entendida como construcción social (Oliver, 1996; Butler, 2004). Así, las voces personales no fueron asumidas como testimonios aislados, sino como expresiones de procesos sociales complejos, con densidad epistemológica y valor transformador. Se analizaron prácticas institucionales ambiguas como el caso de inclusión simbólica sin tareas asignadas a José así como experiencias de inclusión genuina construidas en la cotidianidad, como en el caso de Andrés o Lucía. En todos los relatos, el cuerpo con discapacidad aparece como lugar de inscripción de discursos, tensiones y resistencias (Turner, 2003).

El proceso de análisis partió del reconocimiento del carácter situado, simbolizado y relacional de nuestras experiencias. Como investigadores implicados en los contextos laborales con personas con discapacidad, no nos posicionamos como observadores externos, sino como sujetos que vivieron, acompañaron y resignificaron esos procesos.

Para organizar el análisis, utilizamos una matriz de sistematización de experiencias, en la que integramos variables clave como: Contexto institucional. Tipo de discapacidad. Prácticas de inclusión/exclusión. Reacciones del entorno. Aportes del sujeto. Lecciones aprendidas

Cada experiencia fue reconstruida desde el relato autobiográfico, recuperando tanto los aspectos objetivos como hechos, roles, acciones, como los elementos subjetivos y emocionales que le otorgaron sentido a lo vivido. Posteriormente, cada experiencia fue leída y reinterpretada a la luz de categorías fenomenológicas como el mundo vivido, la intersubjetividad, el cuerpo como lugar de sentido, la agencia, la percepción y los aspectos sociales como el modelo social de discapacidad, la justicia cognitiva y las prácticas institucionales.

Este análisis nos permitió comprender cómo las estructuras institucionales, las relaciones intersubjetivas y las prácticas simbólicas afectan las posibilidades de inclusión o exclusión laboral, más allá de los discursos oficiales.

Resultados

Los resultados obtenidos se agrupan según las categorías de la matriz y expresan los significados emergentes desde el mundo vivido.

En el Contexto institucional. Identificamos que los espacios laborales muestran altos niveles de ambivalencia. Por un lado, existen normativas inclusivas en el discurso institucional; por otro, se evidencian prácticas excluyentes en la ejecución. La inclusión es frecuentemente formal o superficial: se contrata a personas con discapacidad, pero no se generan condiciones reales para su participación. Como señala (Aristóbulo): “José estaba en nómina, pero sin tareas asignadas. Me dijo: ‘estoy en la nómina, pero no en la vida laboral’. Esa frase revela cómo la inclusión puede ser simbólicamente vacía”.

Desde el tipo de discapacidad. Constatamos que las experiencias varían considerablemente según el tipo de discapacidad. Las personas con discapacidad intelectual y psicosocial enfrentan mayores barreras actitudinales. En cambio, las discapacidades físicas tienden a ser aceptadas con mayor facilidad, aunque sin eliminar por completo el estigma. Como expone (Themis Elena): “Lucía, con discapacidad intelectual, enseñó a convivir, su presencia incomodaba al principio, pero al final generó una transformación colectiva”.

A partir de prácticas de inclusión/exclusión. Observamos que las acciones excluyentes estaban asociadas a asignación de tareas sin sentido, a la negación de apoyos. Invisibilización, al silenciamiento simbólico. Pero también constatamos que las prácticas inclusivas genuinas se dieron en entornos donde se promovieron relaciones horizontales, ajustes razonables, reconocimiento de la diferencia y acompañamiento sensible. Tal como lo expresan los informantes. “Una empresa pidió que las personas con discapacidad no hablaran mucho. Otra escribió: ‘Todos aprendemos contigo’. Ambas frases resumen dos visiones del mundo completamente distintas”.

De acuerdo con las reacciones del entorno, determinamos que fueron importantes para la construcción de sentido, por lo que detectamos la presencia de un rechazo pasivo, es decir la existencia de la indiferencia, de igual manera observamos la existencia de un paternalismo compasivo, que pudo estar asociado a un apoyo genuino generando la colectivización del aprendizaje. Por consiguiente, podemos decir que la inclusión verdadera surgió cuando el entorno decidió modificar sus prácticas y reconoció la diversidad como una riqueza.

Desde los aportes del sujeto constatamos que las personas con discapacidad demostraron capacidades transformadoras no reconocidas institucionalmente ya que introdujeron otras formas de relacionarse mediante el fomento del trabajo colaborativo, la visibilización de la injusticia y la enseñanza a resistir desde la dignidad. Por lo que podemos decir que sus saberes fueron situados, vivenciales y afectivos, elementos no siempre considerados en el diseño de políticas laborales.

A partir de las lecciones aprendidas, observamos que desarrollaron aprendizajes más significativos coligados a que la inclusión no se decreta, sino que se construye en el día a día y que no hay inclusión sin transformación cultural e institucional, por lo tanto, las experiencias de discapacidad revelan la fragilidad y el potencial del orden laboral, y que el trabajo no es solo una función económica, sino una forma de reconocimiento y subjetivación.

Discusión

Los hallazgos nos permiten discutir varios supuestos dominantes sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad. En primer lugar, se constata que la normatividad formal no garantiza por sí sola la inclusión. Tal como argumenta Palacios (2008), la inclusión real depende del entorno simbólico y de las prácticas cotidianas. En este sentido, la fenomenología del mundo vivido permite acceder a una comprensión más profunda de la exclusión, entendida no como un hecho externo, sino como una vivencia que atraviesa el cuerpo y la subjetividad.

En segundo lugar, los relatos permiten afirmar que la discapacidad no es solo un dato clínico, sino una experiencia relacional, contextual e intersubjetiva. Siguiendo el modelo social (Oliver, 1996) y las propuestas de justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2009), se evidencian saberes contruidos desde los márgenes que deben ser integrados como conocimiento válido. Las personas con discapacidad son sujetos activos que reconfiguran su entorno a través de su presencia, su trabajo y sus vínculos.

Finalmente, esta investigación permite reafirmar que la sistematización de experiencias no es una simple recolección de anécdotas, sino un método de análisis profundo, situado y comprometido con la transformación. Como sostiene Jara (2018), sistematizar es una forma de devolverle valor al saber práctico, de construir conocimiento desde la experiencia simbolizada y no desde la distancia técnica.

Así, el diálogo entre las voces de Aristóbulo y Themis Elena refleja no solo trayectorias personales, sino también un compromiso ético y político con una inclusión laboral auténtica, donde cada cuerpo y cada voz cuenta.

De igual manera se destaca en esta discusión de los hallazgos que la inclusión es un proceso simbólico y estructural, de manera que la inclusión no puede reducirse a una política administrativa ya que, según Giddens (1993), las estructuras sociales no son estáticas, son reproducidas o transformadas por la agencia humana. De manera que la presencia de personas con discapacidad genera tensiones, rupturas y aprendizajes que obligan a repensar las prácticas laborales desde un enfoque más humano, relacional y transformador.

Que el cuerpo es como campo de disputa y que según Merleau-Ponty (1945) y Turner (2003), el cuerpo con discapacidad no es solo un cuerpo deficitario. Es un cuerpo que resiste, produce sentido y habita el trabajo desde otras lógicas. Este cuerpo interpela al modelo productivista hegemónico, desafiando su normalización y sus jerarquías.

Que la discapacidad es como construcción social, ya que de acuerdo con Oliver (1996) y la OMS (2011), la discapacidad surge en la interacción con entornos no preparados para la diversidad. Por consiguiente, nuestros relatos muestran que la exclusión es más relacional que funcional, más simbólica que física, por ello la transformación de las relaciones laborales implica transformar el sentido común, las representaciones y las prácticas compartidas.

Que la experiencia no es anecdótica, sino que es fuente legítima de conocimiento. Justicia según De Sousa Santos (2009) y Catherine Walsh (2005), por lo tanto en este trabajo reivindicamos una epistemología situada, que se produce desde los márgenes, desde los cuerpos que han sido silenciados, pero que resisten y construyen otras formas de saber.

Conclusiones

La sistematización de experiencias y el relato autobiográfico son estrategias válidas y potentes para producir conocimiento desde la experiencia situada de quienes han habitado contextos de inclusión y exclusión laboral. La discapacidad no puede analizarse como una condición médica o individual, sino como una construcción social, política y relacional, que se expresa en prácticas cotidianas, reacciones del entorno y estructuras institucionales. La verdadera inclusión laboral ocurre cuando se reconoce la dignidad del cuerpo diferente, cuando se crean condiciones para su participación, y cuando se validan sus saberes como parte del conocimiento colectivo.

El enfoque fenomenológico interpretativo nos permitió comprender la discapacidad desde el mundo vivido, recuperando los sentidos que emergen en la conciencia de quienes experimentan y co-construyen el trabajo como espacio de reconocimiento o exclusión.

Apostamos por una educación y un mundo laboral transformador, que reconozca la diversidad funcional no como un problema a resolver, sino como una oportunidad para reinventar las relaciones humanas, laborales y epistémicas. Finalmente, podemos decir que este estudio nos deja una certeza, que lo vivido es conocimiento, y lo compartido es transformación, por lo tanto, escribir, narrar y sistematizar no son actos neutros, sino que son formas de resistir el olvido, hacer visible lo invisible y construir horizontes más justos y humanos. ©

Aristóbulo José Cáceres Acosta. Postdoctor en Investigación Social y Educativa (UPEL), Doctor en Ciencias de la Educación (UNESR), Magíster Scientiarum en Educación Mención Administración Educativa (UNESR), Magíster en Derecho del Trabajo (UC), Licenciado en Educación (UC), Abogado (UC). Profesor Titular Dedicación Exclusiva en la Facultad de Ciencias de la Educación (UC). Ex coordinador del Doctorado Convenio entre la Universidad de Sevilla y la Universidad de Carabobo del programa de Doctorado Didáctica y Organización de Instituciones. Actualmente profesor contratado en la Universidad Experimental Libertador, Núcleo Valencia dictando las asignaturas seminario de investigación, seminario de tesis y tutoría. Profesor invitado en el postdoctorado de Filosofía e Investigación multidisciplinaria de la educación en el Centro de evaluación educativo y de competencias profesionales de Hidalgo. México. Articulista y conferencista en eventos nacionales e internacionales.

Themis Elena Sandoval Uzcátegui. Postdoctora en Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad (UNEY), Doctora en Gestión de la Producción Intelectual (UNESR), Magíster en Administración del Trabajo y Relaciones Laborales (UC), Especialista en Gerencia de Recursos Humanos UC) y Licenciada en Relaciones Industriales (UC). Docente de pre y postgrado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo; docente de postgrado Universidad Nacional Experimental del Yaracuy y Universidad Arturo Michelena. Consultora especialista en recursos humanos, desarrollo organizacional e inserción laboral de personas en situación de discapacidad. Articulista y ponente nacional e internacional en las áreas de investigación: personas en condición de vulnerabilidad, trabajo, calidad de vida y desarrollo organizacional. Coordinadora General del Grupo de Investigación en Diversidad, Equidad y Trabajo (2023-2025).

Referencias bibliográficas

- Barton, Len. (2002). *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. Routledge.
- Bertaux, Daniel. (1999). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Butler, Judith. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Cáceres, Aristóbulo. (2022). *La construcción del mundo desde el mundo de la investigación social en la investigación social*. Editorial Académica Española.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, Anthony. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Giddens, Anthony. (1993). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Husserl, Edmund. (1931). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, Edmund. (2002). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Jara, Oscar. (2006). *Para sistematizar experiencias*. Alforja.
- Jara, Oscar. (2018). *La sistematización como práctica transformadora*. CEAAL.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.
- Oliver, Michael. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan.

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). OMS.
- Palacios, Agustina. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.
- Schütz, Alfred. (1970). El problema de la realidad social. Amorrortu.
- Schütz, Alfred. (1972). La construcción significativa del mundo social. Paidós.
- Turner, Bryan S. (2003). El cuerpo y la sociedad. Alianza.
- Van Manen, Max. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. SUNY Press.
- Walsh, Catherine. (2005). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. UASB/Ecuador.

Maestro: una identidad de esperanza

School teacher: a hopeful identity

Puente Varela Ruth Noemi¹

ruthnoemipuente19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6652-5051>

Teléfono: + 58 412 0647005

Alix Madrid²

alixmadrid@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0564-9285>

Teléfono: + 58412-6636879

Universidad de Los Andes

¹Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales

Escuela de Geografía

Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas

²Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 13/06/2025

Arbitraje/Sent to peers: 15/06/2025

Aprobación/Approved: 19/07/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

La identidad del docente de educación primaria en Venezuela, caracterizada como inestable, representa la problemática de interés de este estudio hermenéutico cualitativo, específicamente la presencia de rasgos resilientes, en el actual contexto social. Se abordó al personal docente, obrero, representantes y niños de dos escuelas de la ciudad de Mérida a través de la guía de entrevista, las narraciones biográficas y autobiográficas, el diario de doble entrada. Por medio del análisis del círculo hermenéutico de Gadamer (1984) y Paul Ricoeur (1996) se encontró que los docentes promueven de forma responsable y comprometida, optimista y esperanzadora una educación humanista de calidad para un futuro prometedor, una identidad resiliente de grupo por la interacción y el contacto.

Palabras Clave: identidad resiliente, educadores, capacidad, interacción

Abstract

The resilient identity of the primary education teacher in Venezuela, characterized as unstable, is the focus of this hermeneutic qualitative research, specifically the resilient traits within the social context. Teachers, representatives, and children from two schools in the city of Mérida were approached through an interview, biographical and autobiographical narratives, and a double-entry journal. Applying the hermeneutic circle analysis of Gadamer (1984) and Ricoeur (1996), it is concluded that teachers promote, in a responsible and committed way, optimistic and hopeful humanist higher education for a promising future ahead and a resilient group identity thought interaction and contact.

Key words: resilient, identity, educators, capacity, interaction

Introducción

La identidad del hombre se construye al caminar, conforme las decisiones que toma día a día al interactuar con la sociedad en la que nace, crece y en las instituciones donde se forma y trabaja, influyen en todo su ser, su pensar, saber y actuar, reflejando ¿Quién es? como individuo y ¿Quiénes son? como grupo. En virtud de esta noción, la identidad es entendida como una postura, siempre en proceso de construcción del individuo, del yo pienso, yo tengo y yo soy en relación al mundo, específicamente dentro de la familia, cultura y sociedad en cuyo origen está anclado, involucrando así tres perspectivas de estudio, según Prat (2007): la perspectiva filosófica (personal y esencialista), psicológica (individualista), socio-antropológica (historia y cultura).

Platón abogó que la educación del hombre se desarrolla a lo largo de toda su vida, entonces, la vida misma es una escuela *in situ*, se aprende y se cambia constantemente, y en la que la identidad se fragua y se transforma constantemente en el ser. Parménides concibe la identidad como la esencia estática y permanente del ser, el “ser” es y es imposible que no sea, y el “no ser” no es y es imposible que llegue a “ser”. Mientras que Heráclito percibe el ser como un constante fluir, nada está estático, Aristóteles el ser es cambiante. Desde esta perspectiva filosófica, el pensamiento ontológico en los griegos, quienes formularon las primeras teorías, refiere la identidad como la esencia única del “ser”. Así, identidad tenía un único significado, su raíz etimológica latina-*identitas* “igual a uno” es decir “ser uno mismo”, la esencia del hombre.

En la época moderna, es Descartes quien propone un nuevo pensamiento a la reflexión ontológica del “ser”, la razón es parte importante del “ser” ya que ésta establece una relación con la permanente e inmutable esencia que se arraiga en cada uno de los individuos, naciendo un individualismo moderno (Taylor, 1996). De ahí que, el hombre comienza la búsqueda del conocimiento en las ciencias para explicar, a través del intelecto cualquier tema en general, originando el estudio filosófico del “ser” desde una base epistemológica que se identifica hasta casi el siglo XX. Locke y Hume a mediados del siglo XVII y principios del XVIII argumentaban que la base del conocimiento del “ser” radica en la percepción de las experiencias sensoriales a través de los sentidos, en el “yo tengo” y no solo en la razón. Kant reconoce la importancia de los sentidos en la configuración de la identidad, y retoma el cogito cartesiano -pienso luego existo- relacionado con la consciencia, planteando la razón como un elemento por el cual se puede llegar a la verdad.

Ahora bien, Hegel considera la historia en esa evolución del individuo, quien está en constante movimiento en una lógica dialéctica entre el “ser o no ser”, de modo que hay identidad en cuanto exista la negación, el “ser” se construye en la temporalidad, no deja de “ser”, sino que es otro en sí mismo. El cambio a la modernidad implicó nuevas relaciones personales, influencias culturales, religiosas, económicas y sociales que provocaron una reconfiguración en la forma de vivir hacia una individualizada, en busca de su propio y único bienestar. Marx, Nietzsche y Freud en sus deseos de desacralizar la identidad, la metafísica del ser aislado y las concepciones esencialistas del “ser”, presentaron una visión más terrenal de conceptos como hombre, naturaleza y Dios para el desarrollo de la filosofía. Marx especialmente fue un crítico acerca del uso de la religión como una estrategia para manipular y oprimir las clases menos favorecidas, consideraba apremiante la tarea del individuo de liberarse del sistema de producción para luchar y reconfigurar la identidad personal sin prejuicios a su conciencia religiosa.

Por su parte Nietzsche, a finales del siglo XIX, cuestionó la identidad esencialista y racional trascendental, al establecer que el individuo la construye en base a la voluntad de vivir y de poder, en la fuerza, en la independencia y libertad de espíritu sin ataduras. Mientras que Freud, ya desde una perspectiva psicológica, habla que la identidad viene sentada por el estado de su propia identificación afectiva en el “Yo soy” con respecto al otro, configurándose entre su semejanza al otro, quien es tomado como modelo. Se inserta así, el elemento social e histórico percibido en la psique del hombre para la construcción de su ser.

Al respecto de esto, en su búsqueda por comprender el mundo interior del “ser” humano, Erickson (1992) desarrolló una teoría histórico biológica de la identidad en la que afirma que “la identidad psicosocial del hombre está anclada en su evolución socio genética”. Según Erickson, la configuración de la identidad es gradual y asume sobre todo los modelos a los que está expuesto en el medio cultural en el que vive, tal identificación responde a una evaluación acerca de los roles que el individuo cree pueda adquirir en su elección. Esta identificación escogida por la persona al actuar y ser de forma similar con el otro, es lo que llamó Lacan(1990:89) estadio del espejo, esa imagen reflejada en el ambiente establece una relación de la realidad con el organismo, una vez interiorizada y comprendida, el individuo es capaz de asumirla y ser transformado a través de su exteriorización. Sin embargo, para Foucault(1995) al igual que Nietzsche, la identidad no es estática sino es un yo transformativo que se autoconstruye, es una obra de arte en construcción en busca de la felicidad, la belleza y la sabiduría.

Desde la visión antropológica, Durkheim (1973, 1976), Taylor (1994, 1996, 2011), Geertz (2003) entre otros, la cultura determina la construcción de la identidad en el individuo. El primero, plantea una dualidad -individual y social- en la identidad, atribuye a la social la estructura moral en la cual la persona va configurando su propio yo, el cual esta ineludiblemente enraizado a su contexto social-histórico. Taylor otorga un valor a la cultura en la construcción de la identidad, parte incluso de los nudos que ésta ha provocado; la pérdida de sentido (sin horizontes morales), el eclipse de los fines (aparición de la razón instrumental desenfrenada) y la pérdida de la libertad. Geertz ancla la cultura como el centro de la vida y de la identidad, dado que ésta última se constituye de frente al mecanismo de control socio cultural ya instituido.

En palabras de Van Dijk (1998:152) y Coulmas (2019), la identidad es un constructo personal y a la vez social, es un conjunto de características particulares, creencias, valores, afiliaciones, prácticas y compromisos, derivadas de la clasificación social y categorías tales como género, nacionalidad, edad, etnia, orientación sexual, apariencia, clase socio-económico, roles, organización, ocupación y profesión. En esta investigación, la identidad resiliente grupal del docente de educación primaria que ejerce actualmente en Venezuela. La identidad docente se construye a través del tiempo, es el reflejo de las interacciones y experiencias sociales que se van sucediendo desde la formación inicial a lo largo de la vida profesional, por tanto es una construcción dinámica y continua que varía en función de la interacción social (Vaillant, 2007 e Izarra, 2009).

Dentro de este marco, se tiene que la forma como los docentes se valoran a sí mismos y son reconocidos por los otros, su identidad docente, se ha constituido en una problemática de investigación actualmente, dada la inestabilidad y crisis de identidad presente en Venezuela (Vaillant, 2007; Gysling, 1992:12). En efecto, Sayer, Chacón y Rojas (2008) advierten que la construcción de las expresiones y muestras de identidad en la profesión docente se han visto afectadas por el contexto social-cultural. Claramente, existe una problemática de identidad inestable docente en la Educación Primaria que amerita ser atendida (Puente, 2021 y 2022). Estas transformaciones educativas han generado un panorama de sensaciones mixtas para la educación; desasosiego, desesperanza e inseguridad (León, 2007; Pérez, Marín y Vázquez, 2014). En el caso particular del docente, ha exigido una reconfiguración de su identidad, dado que ahora él debe tener más liderazgo intelectual, pedagógico y social en la escuela y comunidad, en tal sentido tiene más responsabilidades técnicas, científicas, y éticas que asumir.

De hecho, Rico y Morillo (2018) puntualizan que el sistema educativo venezolano (SEV) demanda una identidad docente con rasgos resilientes para brindar a sus estudiantes además de conocimiento, amor, alegría, ilusión por la vida, autocontrol, sentido del humor positivo, inteligencia social entre otros. Especialmente, en estos últimos años en que Venezuela enfrenta una fuerte crisis económica vinculada a complejos conflictos políticos y sociales, el SEV amerita docentes con una actitud ética, resiliente, humana y sobre todo con sentido social para identificar y solventar las problemáticas educativas. De ahí que, en esta investigación, se aborda la identidad resiliente del docente con relaciones interpersonales al grupo, con sentido de pertenencia a éste definida por Frable (1997) y Brewer (2001). Considerando la percepción que las personas tienen de sí mismos como miembros de un grupo -identidad grupal- referida al hecho de sentirse y ser docente y actuar como tal, mientras es parte de un grupo docente también (Baumeister y Bushman, 2008). Por tanto, el objetivo general

planteado es comprender los rasgos resilientes en la identidad del docente de Educación Primaria, cuya construcción es una articulación entre el plano biográfico, personal y el plano social.

En este sentido, la resiliencia es definida como la capacidad que tiene el ser humano frente a las adversidades de la vida, prevalecer y salir de ellas transformado (Werner y Smith, 1982; Garmezy, 1991; Grotberg, 1996;), es una característica parte de la identidad del individuo dada su naturaleza genética, pues ambas se construyen desde el nacimiento hasta el momento de su muerte como una concepción individual, familiar y al mismo tiempo social en el tiempo, son un continuo fluir, son inacabadas, son versátiles, son procesos en desarrollo interactivo entre los factores internos y externos, tanto individuales de carácter personal, como social en los que se incluye la familia, la escuela, la sociedad y la cultura como agentes de fuerte influencia (Puente, 2022). Por tanto, la identidad resiliente es una capacidad de resistencia que se desarrolla, a su vez se fundamenta en factores internos, externos y su interacción para el resistir ante la adversidad y el buscar la solución frente a la dificultad.

Por su parte, Breakwell (2021), la entiende como la resiliencia de la identidad, la define como un esquema personal relativamente estable, que se basa en la autoestima, eficacia, la distinción positiva y la continuidad. Este es un modelo de resiliencia de la psicología social basado en los principios básicos de la teoría del proceso de identidad. Por tanto, un docente de identidad resiliente con autoestima y personalidad definida es considerado un potencial líder dentro del grupo docente. También señala que la resiliencia de la identidad está asociada con las estrategias de resistencia más adaptativas para afrontar alguna situación de adversidad. Establece los procesos de la resiliencia de la identidad deseada en cuatro principios estudiados desde la psicología a través de métodos cuantitativos y cualitativos: la autoestima, la autoeficacia, la distinción positiva y la continuidad.

Breakwell (2021), los define: La autoestima se delimita al juicio que hace una persona de su propio valor. Esta revisión en relación con un aspecto específico del yo (autoestima específica) o con el yo en su totalidad (autoestima global) (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). El deseo de mantener la autoestima es solo una de las influencias en la elección de estrategias de afrontamiento cuando el individuo se enfrenta a situaciones aversivas (por ejemplo, Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge y Scabini, 2006). La autoeficacia es la evaluación propia sobre la capacidad para enfrentar cualquier circunstancia que se suscite de acuerdo a las habilidades que se tiene y la situación que afronta. La distinción positiva es establecer la singularidad resaltando las diferencias entre uno y los otros de acuerdo a criterios valorados y por último la continuidad determinada por tener coherencia entre la identidad pasada, la presente y la futura. Estos principios son considerados fuentes de la resiliencia de la identidad, ya que están estrechamente vinculadas con el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento a situaciones desfavorables y evitar las amenazantes.

Desde esta perspectiva, el docente con identidad resiliente es aquel que posee la capacidad de afrontar las adversidades propias de la vida cotidiana, superarlas y transformarlas en oportunidades de crecimiento, manteniendo intactos sus valores humanos, y su profunda sensibilidad y vocación. Es un educador que brinda amor, calidez y apoyo a estudiantes en situaciones de riesgo, guiándolos para que desarrollen su propia resiliencia y se fortalezcan ante los desafíos de la vida. Además, este docente se constituye como un aliado, facilitador de aprendizajes significativos, enfocado en potenciar las capacidades y fortalezas de sus estudiantes. Su perfil se caracteriza por ser proactivo, responsable, generoso, optimista, seguro, confiable y receptivo, siempre atento a las realidades individuales de sus estudiantes. En esencia, no se trata de un docente idealizado como un héroe o salvador, sino de un ser humano auténtico, capaz de enfrentar la adversidad con sus propias virtudes y de inspirar a otros a no rendirse ante las dificultades. Su ejemplo y acompañamiento son pilares fundamentales para que sus estudiantes aprendan a sortear las vicisitudes con esperanza.

De hecho, las investigaciones sobre identidad resiliente evidencian que el docente venezolano muestra ciertas características concernientes a esta capacidad: Rojas de Gudiño y Páez (2014), los docentes poseen competencias socioemocionales, considerando las dificultades una oportunidad para continuar, intervenían de forma oportuna, eficiente y exitosa; Pérez, Marín y Vázquez (2014) el director muestra madurez para reconocer sus debilidades ante situaciones adversas; Coello (2017 y 2019) los docentes se mueven en tres dimensiones; la cognitiva, la emocional y la actitudinal; Álvarez (2018) las características del profesor refieren a introspección,

independencia, capacidad para relacionarse, humor, creatividad y moralidad; López (2018) una visión y convivencia de “Somos, Estamos, Podemos y Tenemos”; Ramírez (2018) perfil profesional con comportamientos resilientes, todos necesitan de todos; Rico y Morillo (2018) la mayoría posee una resiliencia media y alta (Potencialidad) y Mendoza (2020), líderes resilientes sustentados en la creatividad, emocionalidad, espiritualidad más el autoconcepto, reafirmados en su actitud para enfrentar la adversidad.

Estos estudios sugieren desde la visión deontológica y axiológica del docente, un perfil resiliente para orientar su proceso de formación, como un ser humano íntegro, con calidad humana y favorablemente afectiva, que esté preparado tanto en los procesos aptitudinal y procedimentales, como en actitudes conscientes y complejizadas como la resiliente para las situaciones adversas especialmente en contextos de universidad y liceo, mas no en escuela, pues no hay estudios que la refieran. En razón de esto, esta investigación doctoral aborda la identidad de los docentes de educación primaria en Venezuela a fin de identificar los rasgos que le caracterizan como resiliente, conocer los factores inherentes y discutir su función en la identidad a través de narrativas autobiográficas que desentrañan sus elementos vitales como factores de influencia, por tanto se empleó la investigación cualitativa hermenéutica.

Metodología

La investigación cualitativa es un acto interpretativo hermenéutico que, define, elucida, expone, parafrasea, descifra, construye, aclara, descubre, resume, comprende y analiza los fenómenos sociales (Morse, 2004 y Gobo, 2005). De acuerdo con Schleisner (1967), citado en Martínez (2004), la hermenéutica es el arte de la comprensión, para lo cual es necesario establecer su génesis, los textos escritos, hechos y comportamientos no pueden ser interpretados desarraigados de la realidad. En otras palabras, descubrir los significados, interpretar los escritos, los gestos, el lenguaje, el comportamiento, pero sin dejar de tener en cuenta el contexto. De forma tal que, la comprensión se suscita en la integración a través del tiempo y la historia, considerando lo social, cultural y ético. De acuerdo con Martínez (2004), Heidegger (1974), Gadamer (1984), coinciden en el círculo hermenéutico, pues, es a través de éste se gesta un proceso de comprensión del todo, del vaivén de las partes al todo, y de éste a las partes.

En efecto, Paul Ricoeur (1971,1996) plantea que el método idóneo para el estudio de las ciencias humanas, es el hermenéutico. Ricoeur logró estudiar y proponer una visión ecléctica que incluye las ideas más valiosas de la fenomenología, el psicoanálisis, el estructuralismo de las teorías del lenguaje, de la acción y la hermenéutica. Desarrolló un modelo de texto que permite vislumbrar la simbología de la acción humana, como un escrito literario, para comprender al autor, el significado y la intención que éste muestra en él, más allá de lo que es evidente, de lo que dicen las palabras. Tal es el tipo de análisis que se llevó a cabo en esta investigación, al observar y registrar los contextos como un elemento clave para la comprensión del todo y las partes coincidiendo también con Gadamer y Dilthey. Bajo esta perspectiva hermenéutica, en esta investigación comprender, interpretar y discutir los rasgos resilientes de la identidad docente a través de la experiencia constructiva de su realidad y la de los otros, inmersos en el actual contexto venezolano.

Las técnicas se refieren a los procedimientos y los instrumentos a las herramientas que se emplearon, en este estudio: La Entrevista en Profundidad (LAEP), La Revisión documental (LARED) y La Observación (LAOB); y los instrumentos: la guía de entrevista, las narraciones biográficas y autobiográficas, el diario de doble entrada respectivamente. Estos fueron aplicados al personal docente, obrero, representantes y niños que hacían vida en dos escuelas del casco de la ciudad del Estado Mérida. Para el análisis de la información se consideraron los siguientes procedimientos: a) Revisión de los datos obtenidos a través de la lectura de las diferentes fuentes de información para la comprensión del fenómeno. b) Reducción de los datos en temas, se buscaron y agruparon eventos, palabras, procesos y características específicas para identificar una unidad de análisis relacionada con la temática de interés, siguiendo patrones equivalentes, comunes o diferentes que se constituirá en una posible categoría. c) Codificación de las categorías a través de la lectura exhaustiva e intensiva de los datos, se representó la característica principal de sus propiedades en un código, el cual fue compa-

rado y contrastado entre ellos a fin de agruparlos y ordenarlos en un sistema. d) Verificación y validación de los resultados, se leyó de manera exhaustiva las diversas categorías para confirmar y verificar. e) Comparación y revisión de las categorías con la literatura, el investigador retorna a la literatura y relaciona los nuevos conocimientos a los ya obtenidos para comprender y analizar. Estos procedimientos se desarrollaron de acuerdo al mismo proceso interpretativo, constituyeron una guía de análisis cíclica, mas no una camisa de fuerza, para así comprender los rasgos resilientes presentes en la identidad del docente de Educación Primaria.

Resultados y Conclusión

Las categorías que emergieron del análisis develan los objetivos planteados en esta investigación, se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías emergentes del análisis de resultados para develar los rasgos resilientes en la identidad del docente de Educación Primaria en Venezuela.

CATEGORÍAS	Nº	DESCRIPTORES
1. Autoconocimiento	1.1	Percepción del ser docente hoy día
	1.2	Proyección de su identidad docente
	1.3	Percepción sobre su tarea como docente
	1.4	Expectativas de los otros sobre ti como docente
	1.5	Expectativas sobre otros docentes
2. Vocación	2.1	Motivación del docente
	2.2	Compromiso (identificación con su rol)
	2.3	Sentido de pertenencia (identidad con la comunidad)
3. Ético Moral	3.1	Valores Morales
4. Pedagógico	4.1	Enseñanzas y planificación
5. Comunicador	5.1	Buena comunicación
6. Rasgos Resilientes	6.1	Retos del docente
	6.2	Enfrenta y resuelve dificultades
	6.3	Satisfacción
	6.4	Identificación
	6.5	Luchador
	6.6	Innovador-Investigador
	6.7	Experiencia previa con tutor
	6.8	Nacido para ser docente
	6.9	Tutor resiliente
	6.10	Estrategia

Fuente: Investigadora Puente (2024)

Ahora bien, los resultados y conclusiones conforme los objetivos de investigación se organizan en cuatro sesiones; la identidad docente de Educación Primaria, los rasgos resilientes, los factores relacionados con los rasgos resilientes y por último el papel de estos rasgos en la identidad del docente.

Identidad del docente de Educación Primaria

De autoconocimiento se deriva la visión del docente sobre el “ser docente” y la “tarea docente”. Organizadas en cuatro dimensiones de gran interés que se entrecruzan interactivamente en los discursos; una dimensión ontológica y axiológica, una deontológica y otra gnoseológica, referidas al aspecto emocional, actitudinal, mental, intelectual, profesional y social. La primera referida al “ser docente” y la segunda a sus valores, la otra relacionada con las creencias, deberes y principios éticos del ser docente y, por último, la gnoseológica en cuanto a la naturaleza del ser docente. En las relaciones intergrupales, esta categoría autoconocimiento muestra algunas referidas por Baumeister y Bushman (2008) sobre la identidad de grupo, se infiere el reconocimiento de sus roles y una visión en común compartida con el resto de docentes, los miembros de su endogrupo saben su trabajo y tienen una visión similar. Se encontró una alta autoestima como grupo docente, incluso se presentan a sí mismos y a los demás de su grupo como individuos importantes y con liderazgo. Esto es conocido como prominencia o sobresaliente, al juzgar los miembros de su grupo lo hace con admiración porque le conoce y se identifica plenamente con él. Esto podría interpretarse como favoritismo intergrupar, cuya relación intergrupar es tratar de forma especial o con actitudes favorables a las personas del propio grupo. Fig. 1.

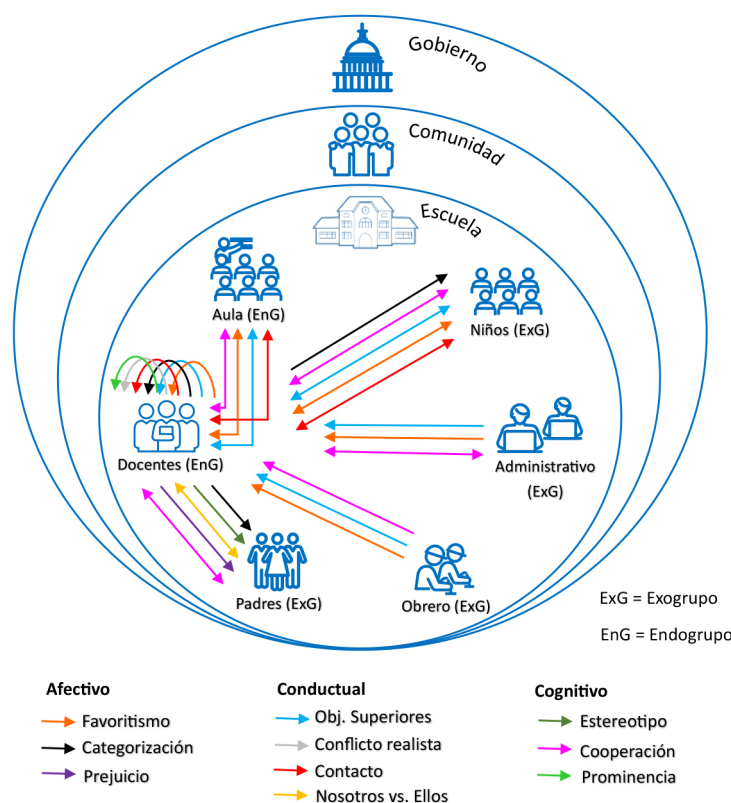


Fig.1. Relaciones intergrupales según el componente: afectivo, conductual y cognitivo de la identidad del grupo docente de Educación Primaria.

Fuente: Investigadora Puente (2024)

En vocación, la motivación, compromiso y sentido de pertenencia caracterizan un docente dispuesto a trabajar, impulsado por el amor de los niños, la valoración y reconocimiento de los demás, por el efecto de enseñar, al sentirse útil, su autoestima como docente se mantiene en el logro cuya dimensión es el “ser” -dimensión ontológica. De igual forma, su compromiso con el rol que tiene como docente desde la -dimensión deontológica- y el sentido de pertenencia al contexto de la comunidad en la - dimensión teleológica-. Con respecto a la relación intergrupar, la consciencia de un grupo diferente al docente, un exogrupo, los niños, al que ellos van

a formar parte como un miembro líder de poder, no solo en cuanto a autoridad y conocimiento, sino también en lazos de amistad y amor. De cierta forma, el grupo de los niños conforme tienen contacto al compartir juegos, lecturas y comida, da paso a un miembro del exogrupo, el docente, de manera pues que la hipótesis del contacto regula la interacción entre los grupos y reduce los sentimientos de prejuicio por el compartir y disfrute. Este deleite del grupo, “1er Grado A” cuyo líder es el docente, es una de las características importantes porque ancla el grupo al hacer actividades juntos por un bien común.

Del mismo modo, el docente está consciente de formar parte de grupos más grandes y complejos: -Se concibe parte del grupo institucional de la escuela. -Se concibe parte de la comunidad donde está ubicada la escuela. Por tanto, tiene un sentido de pertenencia amplio. El docente está consciente de sus valores, los practica y sirve como ejemplo de moralidad, reconoce la importancia que repercute su comportamiento moral, pues, de forma natural los asume, los practica para así enseñar con el ejemplo; siendo puntual, honesto, responsable, comprometido, disciplinado y respetuoso. Esta diferenciación de su rol docente de otros grupos, permite que tenga un trabajo distintivo y definido, le ha permitido con el tiempo de formación y experiencia conocer más, llegar a ser un experto y como resultado es el complemento de otros, al estar unidos favorece el desempeño total de la escuela.

En lo pedagógico, esta categoría muestra un docente organizado y planificado, usa múltiples estrategias en su proceso de enseñanza aprendizaje para que sus estudiantes aprendan. Se preocupa por involucrar y orientar pedagógicamente a los representantes a fin de que los niños sean asistidos en casa, así lograr los objetivos planteados. Esta categoría refiere que, la sección como grupo, trabaja de forma unida, todos por un bien común, existe una identidad de grupo en el profesor hacia el grupo docente y hacia los niños como sección, por tanto, tienen roles bien definidos. Del mismo modo, como líder del grupo, el docente plantea retos y tareas grupales que de forma individual y solitaria sería imposible, interacciones intergrupales y asumir riesgos que antes de forma individual no hacían.

Por última categoría, la comunicación con los niños es fundamental, les permite expresarse y ser ellos mismos, cultivar su personalidad, nuevas amistades con sus pares, expresar sus opiniones, sentimientos y necesidades. Cuando los niños son escuchados y comprendidos por el adulto, su autoestima es reforzada. Se consigue un docente que conoce y sabe sus deberes profesionales, proyecta con su actitud su identidad docente y posee vocación, valores morales que le caracterizan como un maestro en quien se puede confiar. Sobre la base de las relaciones intergrupales analizadas, se puede decir que refieren a la hipótesis de contacto mencionada por Baumeister y Bushman (2008) como parte del deseo de conocer al grupo de niños.

Rasgos resilientes en la identidad del docente de Educación Primaria

Los rasgos que caracterizan resiliente la identidad del docente de Educación Primaria son: los retos, enfrenta y resuelve, satisfacción, identificación, experiencia previa con tutor, nacido para ser docente, tutor resiliente y estrategia.

Retos “Retos difíciles no hay” y “No dejarme vencer”. Los retos en la tabla 2 representan las circunstancias de adversidad en estas dos escuelas. Muestran una actitud resiliente del docente, en vista de que son asumidos con una perspectiva clara -introspección-, positiva y proactiva a fin de restablecer la armonía en la vida de los niños y la escuela. Este descriptor permite inferir un docente con identidad de grupo de gran relevancia, dado que la mentalidad de grupo pretende asumir y motivar a los miembros del endogrupo a asumir riesgos en conjunto que tal vez no asumiría de forma individual, promoviendo así actitudes resilientes. Por otro lado, se observa también una estrategia grupal, porque los retos son asumidos como “objetivos superiores” en los que todos deben trabajar y cooperar para lograrlo.

El docente está categorizando (ubicando en subgrupos) las familias, estereotipándolos en diversos subgrupos; las familias disfuncionales, las que no participan en la toma de decisiones, las difíciles de tratar, las desinteresadas y las de falta de moralidad. El docente que tiene una visión de trabajo los considera grupos enemigos, pues no colaboran con el proceso de formación de los niños. Esta perspectiva negativa muestra ciertos prejuicios

por la falta de contacto e interacción docente- familia (hipótesis de contacto), provocando en los individuos sentimientos de prejuicios.

Tabla 2. Retos del docente de Educación Primaria

	Docente	Los otros
País	El factor económico del país	Los sueldos de este país
	Las políticas con actividades quitan tiempo	Enfrenta época de crisis
		El transporte, la economía
Familia	Las familias disfuncionales de los niños	Los niños cuyos padres salieron del país
	La familia participe en toma de decisiones	La irresponsabilidad de los padres
	La falta de interés de los representantes	
	El trato con los representantes	
	La falta de principios morales en el hogar	
Escuela	Se utilice la tecnología con el mejor provecho	
	No tener las herramientas	Falta de insumos
	Cambiar la mentalidad de otros	
	La disciplina en el aula	
	La motivación de los estudiantes	
	Los niños con discapacidad son un reto	
Docente	Sacrificarse para forjar un futuro mejor	
	Prepararse y actualizar los conocimientos	
	Investigación	
	Alimentar el amor por la vocación	
	El sueldo por el poco pago	Lo insuficiente que está el salario
	Autoestima comprometida	El equilibrio emocional de los profesores
	Profesores que necesitan ayuda	Solventar sus necesidades más básicas
	No dejarme vencer por las situaciones	No hay retos difíciles porque ella solventa

Fuente: Investigadora Puente (2024)

En comparación con la clasificación que da al niño, un solo subgrupo, los niños con discapacidad, porque los docentes al estar en constante contacto con los niños, los conocen bien. Pero, este subgrupo representa un reto, aunque el docente quiera asumirlo, está consciente que debe estudiar y prepararse al respecto. Del mismo modo, no hay discriminación hacia ellos por ser diferentes al resto, obviamente a veces la condición misma de los niños no permite al docente socializar, mas los niños no están estigmatizados. Precisan un solo subgrupo para sus colegas, los que necesitan ayuda, existe un favoritismo intergrupar, al tratar con actitudes favorables hacia las personas del propio grupo. Como grupo docente contar con el apoyo de sus colegas para hacer frente a las adversidades de la vida insta a continuar luchando, ya que todos comparten las mismas dificultades y se apoyan.

- **Enfrenta y resuelve dificultades “Esculpir la serenidad y abrir ventanas de inteligencia para nunca rendirse”.** El docente está siempre dispuesto a abordar las dificultades con vocación, apertura, adaptabilidad, constancia y perseverancia, a fin de solucionar en favor del proceso de enseñanza del niño. Estos rasgos resilientes coinciden con las características vocacionales, pedagógicas y valores éticos morales presentados previamente en las categorías de su identidad docente. La sensación de entusiasmo en desempeñar determinada tarea en presencia de otros miembros del grupo, es una relación intergrupar, esta teoría llamada la

facilitación social de Zajonc garantiza una respuesta más dominante y eficaz cuando hay otros miembros. El placer provoca el querer trabajar en su propio grupo, al ser aupado y valorado y de forma positiva, motiva a actuar sin inhibiciones, a asumir actitudes resilientes que le permiten continuar.

- **Satisfacción “Se sienten satisfechos orgullosos”.** El docente se siente pleno con su trabajo, la mejor paga la recibe a diario de los niños. Las relaciones intergrupales con sentimientos de satisfacción, bienestar y felicidad garantizan, no solo el querer pertenecer sino, anhelar mantenerse en contacto. De acuerdo con Baumeister y Bushman (2008), la identidad de grupo se refiere a la influencia social dentro de un grupo, ya sea por su categoría social o por la interacción interpersonal entre los miembros del grupo, quienes tienen creencias y prácticas comunes, ocupaciones y actividades similares importantes para ellos, por supuesto comparten logro y fracaso, sin temor a ser juzgados, porque son comprendidos por su grupo. Este sentido de pertenencia a un grupo y sentir ese apoyo es una característica positiva en situaciones de adversidad, al no sentirse solo.
- **“Identificación: personalidad y autoestima”.** Se identifica con un docente con resiliencia gracias a algunos rasgos de su personalidad y su autoestima. La perseverancia, la fortaleza espiritual y su fe, su sentido de responsabilidad, motivación y determinación tienen que ver con la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones para lograr sus objetivos – independencia-, un elemento de una persona caracterizada resiliente (Fontaines y Urdaneta 2009). En cuanto a la empatía y alegría, forma parte de la capacidad de relacionarse aun en momentos adversos. Por último, la responsabilidad, la disciplina y el ímpetu son componentes de la moralidad, esa ideología personal formada desde la niñez permite distinguir lo que está bien y está mal. De acuerdo con Breakwell (2021), sobre la resiliencia de la identidad es definida como un esquema personal basada en la autoestima, eficacia, la distinción positiva y la continuidad. Este es un modelo de resiliencia de la psicología social basado en los principios básicos de la teoría del proceso de identidad. En definitiva, el docente se identifica con una personalidad y autoestima consistente, se proyecta tal cual es, íntegro, perseverante, comprometido, empático, determinado, impetuoso y disciplinado.
- **Luchador: “Lucho, tengo la fuerza... la persistencia, y sí, sí, nada me derrumba”.** El docente lucha de manera incansable, es capaz de inspirar a otros a través de su persistencia y constancia, el ánimo y aliento que sus acciones evidencian son alimento para el alma de aquellos que están desanimados y con brazos caídos. Su personalidad única e inspiradora enciende la luz en la antorcha de los niños, docentes y representantes que le escuchan. Vinculan nuevamente: la introspección, la independencia, la capacidad para relacionarse, la capacidad de iniciativa y la moralidad, cuyas características denotan una identidad resiliente (Fontaines y Urdaneta, 2009). La sensación de pertenecer a un grupo, creerse buenos y únicos, hace creer que todo es posible, que no hay límites para el grupo, ilusión de invulnerabilidad, de manera que luchan sin descanso.
- **Innovador: “Investigo, siempre me preparo por mi cuenta”.** Leer, investigar e ingeniárselas significa tener la creatividad, iniciativa, la capacidad de independencia y de relacionarse a través de un proceso de introspección para mejorar y adecuar las prácticas de enseñanza conforme las necesidades y vacíos, superando la crisis. La poca disposición de recursos para las actividades con los niños, podría conducir a hostilidad entre los grupos, según la teoría realista de conflicto, se observa más bien una cooperación grupal, todos se apoyan para emplearlos de manera organizada, todos trabajan unidos reflejando como grupo docente una identidad con rasgos resilientes.
- **Experiencia previa con tutor “Él me ayudó mucho, él era mi orientador prácticamente”.** El acompañamiento afectivo y/o cognitivo representó una oportunidad para enfrentar las circunstancias de una forma diferente, ciertamente le llevaron a una resistencia para encontrar la salida más favorable. Ha dejado huellas positivas que garantizan en estos docentes éxito, una vida plena, saben, pueden y tienen como ser también tutores resilientes. Permanecen junto al niño en un amor incondicional, proveen de estímulos y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor, son capaces de asimilar nuevas experiencias y ayuda a resolver sin asumir el rol o suplantar al sujeto. En las relaciones intergrupales, se rastrea las buenas relaciones que los profesores tuvieron en su vida como estudiante, pues su impacto positivo, fueron más

fuertes que aquellas de maestros, quienes en algún momento los estereotiparon y descalificaron teniendo prejuicios hacia ellos.

- **Nacido para ser docente “Nací para esto”.** El maestro disfruta serlo, sabe que tiene habilidades, está consciente de hacerlo bien y su recompensa de haber logrado la transformación en los niños, sus abrazos y manifestaciones de cariño le llenan plenamente, es un maestro feliz. Sabe que nació para ser docente, con un propósito en la vida. Estas buenas relaciones intergrupales, también son consecuencia de las relaciones previas que estos docentes sostuvieron en su vida como estudiante no solo con los profesores sino con otros grupos.
- **Tutor resiliente “Tener la dedicación, amor constancia y paciencia... para ayudarlos en su camino de crecimiento”.** Su dedicación, amor y constancia son ingredientes en su actitud como tutor resiliente en la vida de los niños. Ante las dificultades, los niños y los representantes buscan el consejo y apoyo del docente, le consideran una persona en quien pueden confiar, les insta con amor y paciencia a ver otras opciones para hacer frente a la situación. El rol de tutor resiliente, es estar siempre allí para escuchar, ser esperanza, guiar sin juzgar, motivar y estimular, haciéndolos conscientes de su potencial y posibilidades en pro de una vida plena. Por tanto, el docente tutor resiliente posee una actitud proactiva, una empatía e independencia, capacidad de relacionarse, de consciencia, de iniciativa, de creatividad y por su puesto de moralidad.
- **Estrategia “Enseñarles, convencerlos de que ellos si pueden”.** El docente valora el esfuerzo y motiva a los niños, refuerza su autoestima, establece vínculos positivos, entiende los niños con capacidades diferentes y enseña habilidades para la vida. Se interpreta un docente resiliente que busca promover mecanismos de resiliencia en los niños al prepararlos para los altibajos que trae consigo la vida. De hecho, Breakwell (2021), señala que la resiliencia de la identidad está asociada con las estrategias de resistencia más adaptativas para afrontar alguna situación de adversidad. Los individuos varían mucho en su capacidad para hacer frente a la adversidad y esto está relacionado con las diferencias de personalidad, la regulación de las emociones y las habilidades cognitivas, tal como se ve acá.

Este conjunto de descriptores revela un docente con actitudes y comportamientos resilientes, dispuesto a enfrentar los retos que la vida presenta. Un docente con diferentes relaciones intergrupales que le identifican plenamente con el grupo docente, hacia su grupo de colegas un favoritismo y una descripción bastante positiva, una identificación hacia el subgrupo en el cumplimiento de su rol como profesor, hacia los representantes un tanto discriminante al estereotiparlos de forma negativa por no colaborar más en la formación de sus propios hijos. Hacia la escuela y comunidad un sentido de pertenencia en el cumplimiento de su tarea docente. En este sentido, este ejercicio de autorreflexión, valoración en la construcción de la identidad a través de los relatos personales impactan de manera positiva y favorable la reconfiguración de la identidad del docente, en quién es y cómo quiere vivir. En tanto que, promueve una revisión y un examinar de quién soy y qué hago en función del contexto sociocultural en el que vivo.

Ricoeur plantea dos polos fundamentales que constituyen unidos y en reciprocidad la identidad narrativa, el *idem* y el *ipse*. El *idem* ubicado en el polo de “*sí mismo*” y que es inherente a la alteridad, mismidad. Mientras el *ipse* en el polo de “*como otro*” como el mantenimiento de sí. Por tanto, la identidad narrativa es el punto medio que refleja esa reciprocidad entre el *idem* y el *ipse*. En el *idem* está el carácter, ese conjunto de distinciones que identifican a la persona, son disposiciones duraderas, son como una especie de sedimentación y permanecen en el tiempo, ya están establecidos, son parte de la personalidad que distinguen de otros. En el otro polo, el *ipse* es el fluir de características y rasgos que están en constante cambio, pero que de acuerdo a su repetición en el sujeto pueden pasar a ser sólidas y sedimentadas al otro polo el - *idem*-.

En definitiva, este diálogo interactivo entre lo fijo *idem* (el carácter) y lo móvil *ipse* es para edificar la identidad narrativa. Se interpreta que, de manera similar ocurre con la identidad del docente con rasgos resilientes. Las primeras categorías que emergieron del relato desde su interpretación: autoconocimiento (autopercepción, proyección, percepción de la tarea docente, percepción de otros docentes), vocación (motivación, compromiso, sentido de pertenencia) ético moral, pedagógico y comunicador, vendrían siendo el carácter de esa identidad narrativa ubicadas en el *idem*, es decir, los caracteres sólidos que diferencian al docente de otros. Y en esta

relación dialéctica de la identidad narrativa construida entre el *idem* y el *ipse*, los rasgos resilientes del docente se ubican en el polo del *ipse*, puesto que no son fijos, sino que han emergido por las situaciones adversas que actualmente se vive en Venezuela.

En esta identidad narrativa de los docentes con rasgos resilientes se devela también la posibilidad de un aspecto espiritual que se evidencia a través de las categorías “enfrenta y resuelve los problemas, satisfacción, luchador y nacido para ser docente”, reflejan una creencia en un poder espiritual sobrenatural que les sustenta. En palabras de Danielli (1994) una dimensión espiritual asociada a la fe, al igual Mendoza (2020), la espiritualidad más el autoconcepto es una característica del docente resiliente que permite reafirmar su actitud para enfrentar la adversidad, coincidiendo además con Fine (1991), Williams, Wiebe y Smith (1992) y Wollin y Wollin (1993).

Factores relacionados con los rasgos resilientes

Se interpreta el término factor como el elemento que interactúa junto con otros en pro de la resiliencia. De modo que, estos elementos serán llamados factores resilientes, cuyos recursos protegen el riesgo del individuo. En función de los contextos emergen y se visibilizan varios factores resilientes. Ver Tabla 2.

El pertenecer y sentirse parte del grupo docente, con un rol propio, su trabajo es valorado, y se logra los objetivos planteados -la educación de los niños-, permite confirmar las sanas relaciones intergrupales del docente en estudio, cooperación docente, favoritismo intergrupar, estereotipación de los representantes, hipótesis de contacto, identificación de los grupos oponentes, inclusive un sano sentimiento de orgullo que da valor a la identidad del grupo docente. Estos factores reflejan la influencia social de los diferentes grupos y subgrupos presentes en la vida del maestro para su desempeño, pues están presentes y hacen que realice mejor su trabajo, aun en situaciones de adversidad.

Tabla 2. Tipo de factores resilientes en la identidad del docente

Factores resilientes	Tipo
Personalidad y Autoestima	Factor Social Factor Cognitivo Factor Psicológico Factor Biológico
Emociones Positivas	
Compromiso Educativo	
Fortalezas y potencialidades cognitivas	
Relato cerrado y Familiar, tutor, adulto significativo	
Fe y esperanza	
Vida con propósito	

Fuente: Investigadora Puente (2024)

La identificación al grupo docente se debe al autoconocimiento que éste tiene de su persona y autoestima ¿Quién soy?, las emociones positivas al hacer su trabajo con los niños y colegas, son una fuerte motivación para no abandonar su trabajo menos su identidad al grupo docente. El compromiso educativo adquirido con los niños, escuela, comunidad y sociedad en general le otorga un sentimiento de pertenencia que da sentido a su vida, sabe que nació para ser maestro, un gran propósito de vida, fuente de fe y esperanza para los niños. Las fortalezas y potencialidades desarrolladas a través del tiempo y abonadas por quienes le rodean; familiares, docentes y jefes confieren una identidad construida que le hace parte del grupo docente. La identidad de grupo fortalece sus lazos diariamente en ese encuentro entre colegas cada mañana en la escuela, cuyo contacto estrecha relaciones, con cientos de motivadores alrededor -los abrazos y sonrisas de los niños- incrementa los mecanismos resilientes para seguir adelante, salir transformados al final de cada jornada y volver mañana con fuerzas renovadas.

Este proceso se inscribe en la articulación sistémica integral del ser resiliente a través de factores internos y externos en el docente y en el mundo en el que vive. Un ser con capacidades cognitivas del SABER, poseer habilidades el TENER y cualidades emocionales del SER, organizados en: individuales, familiares y los ambientes en los que están inmersos. Esta interacción dinámica de mecanismos y factores resilientes es conceptualizada por Rutter (1995) y Grotberg (1995), en tres diferentes niveles: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy) gracias al papel del ambiente y las características de la persona, el uso de estos recursos internos y externos hace que se pueda enfrentar con éxito a la adversidad.

En este estudio se revelaron factores que influyen de manera positiva en el mecanismo de resiliencia del docente tales como: la personalidad y el autoestima, las emociones positivas, el compromiso educativo, fortalezas y potencialidades cognitivas, familiar- adulto- tutor resiliente, fe y esperanza y una vida con propósito coincidiendo así con Bowlby (1976 y 1992), Kobasa (1979) Grotberg (1995) y (1999), Uriarte (2006), Fredrickson (2000) y Oros, (2009), Cyrulnik (2001), Guedeney (1998), Rico y Morillo (2018). Estos factores resilientes recalcados en esta discusión sirven de soporte para la integración y desarrollo de otros elementos en la identidad del docente a fin de potenciar sus fortalezas

El papel de los rasgos resilientes en la identidad del docente de Educación Primaria en Venezuela

Evidentemente, el papel de los rasgos resilientes en la identidad del docente en esta investigación le reflejan como una persona capaz de asumir positivamente las situaciones de adversidad. Han asegurado la permanencia en el ejercicio de su carrera, es decir, estos comportamientos han aflorado como una respuesta a los obstáculos de la vida, saliendo fortalecidos y transformados, pues la situación de crisis, que ha llevado a muchas personas a abandonar la práctica docente en las escuelas, no es este el caso, pues es un luchador y una persona que resiste, sin que nada lo desvíe de su propósito de educar.

Del mismo modo, estos rasgos han despertado habilidades cognitivas superiores al tener la iniciativa de gestionar su propio espacio educativo, emprendiendo en su misma área de trabajo profesional, consolidando un proyecto de vida. Las situaciones de dificultad también pueden ser excelentes oportunidades para sacar lo mejor de las personas, como sucede con estos docentes. Estas actitudes resilientes del docente le han conferido mayor fuerza y empoderamiento profesional, sigue trabajando en lo que le apasiona. Esta es la reconfiguración de una identidad docente con rasgos resilientes-temporal- a una identidad resiliente -permanente- que podrá seguir transformando los ambientes educativos y comunitarios a resilientes, dado su naturaleza aporética, su continua y constante reconfiguración por esa interacción del ser en y con el mundo, como un descubrir de sí, que a diario se reconstruye conforme las experiencias socioculturales. Un constructo aporético cuya infinitud expande los horizontes hacia nuevas miradas para la construcción de identidades resilientes en los docentes, en la interpretación de los descriptores en estas categorías son indicios de una identidad que se está empezando a configurar resiliente en las escuelas.

Conclusiones

Se encontró que los docentes son capaces de enfrentar y resolver los problemas que implica el presente y el futuro, promueven de forma responsable y comprometida, optimista y esperanzadora una educación humanista de calidad para un futuro prometedor. Donde no tiene lugar la deserción ni la discriminación, puesto que el amor y visión de la identidad de estos docentes resilientes, vincula las diferentes dimensiones y aspectos del niño a fin de asegurar su permanencia, estudiando y desarrollándose de forma integral. De modo que, las futuras generaciones de relevo que constituirán el país, sean jóvenes con una instrucción de calidad y en consonancia con la realidad social presente en Venezuela.

Su identidad como grupo docente refleja un profundo sentido de vocación y servicio que va más allá de cualquier interés personal, por lo que se identifican con el hecho de ser, hacerse y vivirse docente de una manera

diferente, docente resiliente. Tienen un gran sentido de pertenencia, tanto a los niños, la escuela, la comunidad como a Venezuela. Son docentes capaces de enfrentar con conocimiento, sentido crítico y reflexivo los retos que representa tan loable tarea como es el arte de enseñar.

En relación a la identidad social del grupo docente percibida por los demás, es necesario destacar que estos profesionales, no tienen una identidad de rechazo como se sugirió en un inicio, por el contrario, resultó en una aceptación y gran valoración de la identidad del docente por parte de la sociedad educativa que le atañe. Este grado de valoración es de impacto para la identidad del docente resiliente, en tanto que uno de los agentes motivadores que manifestó tener el docente, es el ser valorado por los padres al observar el progreso de sus hijos. Esto es de gran interés y valía para la configuración de su identidad docente tal como se observó en las relaciones intergrupales.

A partir de esta base de rasgos resilientes en la identidad docente, es posible hacer proyecciones de estas características en los docentes con experiencias de vida y prácticas educativas a fin de prepararlos para futuros eventos de tragedia. Del mismo modo, conocer los factores que se conjugan en estos rasgos resilientes dejan entrever que uno de los elementos de mayor influencia en el trabajo docente es su vocación y el saber que nació para ser docente. Desde esta perspectiva, sus implicaciones son muy amplias, en tanto que, si desde temprana edad en los jóvenes se identifica amor y pasión por enseñar, es preciso estimularles y motivarles a desarrollarse en este campo, pues la garantía de que aun en momentos de adversidad estará motivado y apasionado por su rol en la sociedad, será su vocación. Otro factor de gran importancia es el apego a un adulto resiliente o tutor resiliente, saber esto permite plantear la necesidad que desde muy chico se le enseñe, motive y valore a luchar, como un rasgo de la identificación de la identidad, es posible que el niño configure su identidad con semejanza a quienes les han rodeado, allí radica la importancia de enseñar con el ejemplo y no solo con palabras. Las acciones y conductas del docente gritan mientras sus palabras son silenciadas por su vida de testimonio. Es crucial entonces, que el docente sea resiliente para que con su vida e interactuar promueva en la escuela mecanismos de resiliencia, cada quien conforme sus fortalezas, la resiliencia de la identidad.

De las interacciones intergrupales suscitadas en la investigación, resulta de gran interés para el entorno escolar los componentes cognitivos, conductuales y afectivos que se hacen cita a través del lenguaje, el contacto humano y las interacciones humanas. Es preciso referir la necesidad de continuar estudios de esta naturaleza basados en las interacciones que reflejan la resiliencia de la identidad de grupo.

Para finalizar, es necesario subrayar que la visión resiliente presentada por López (2018), en “Somos, Estamos, Podemos y Tenemos”, que involucra a los miembros del acto educativo en miras de un clima escolar donde todos se desenvuelvan en armonía con sus coetáneos y en todas sus capacidades. En este docente aflora como grupo, el conjunto docente y la sección “somos”, sin embargo, no encierra al resto de secciones ni se generaliza a la escuela. Se percibe una visión aun un poco individualista, en cuanto que incluye como endogrupo a los docentes y los niños que él atiende, no tiene el enfoque de totalidad como familia para ese “Somos, Estamos, Podemos y Tenemos” de la Escuela completa. Llegar a esta visión de todos somos uno, permitiría desarrollar aún más rápido estrategias de aprendizaje y relaciones interpersonales que conjugados con su fortaleza interna y externa afronta con éxito cualquier situación de la vida, en palabras de Simpson (2010) la Resiliencia Sociocultural. Aún queda trabajo por hacer y resiliencia por promover, es necesario cambiar los visores subjetivos emergidos tal vez en un yo, yo y yo, caracterizado por una cultura capitalista individualista a uno más colectivista, en el que la identidad no sea solo individual, o grupal, sino también una identidad colectiva del nosotros. Se evidencia la preocupación del docente por el otro, su compromiso por el otro, pero todavía persiste en cierta forma una visión individualista, así se manifestó en su lenguaje a lo largo de los relatos y en las interacciones intergrupales encontradas.

Este estudio permitió experimentar el impacto de la construcción de la identidad narrativa en docentes, dado que hubo un proceso retrospectivo de su historia misma, que les permitió decir “guao” ese fui, ahora soy éste y yo quiero llegar a ser aquel. Una experiencia que les dio acceso a momentos, personas, anécdotas, que por el tiempo habían olvidado, pero que tienen un gran significado para quienes son y lo que hacen como docentes. Incluyendo el saberse “ser, sentirse, hacerse docente” como un propósito de vida porque sabe que lo hace bien

y los demás también lo saben y le valoran como maestro. En cuanto al contexto de la identidad docente de profesionales que no son formados en educación, sería de gran interés hacer este ejercicio de construcción de la identidad docente porque avivaría también en ellos esos hitos de su vida que le demarcaron con característica docente. Pero, quizás dentro de una dualidad, entre la profesión en que se graduó y el ejercer como docente, que sugiere tanto la imitación como la representación de ambos, esbozaría posibles estudios de investigación en la dimensión de la identidad docente en otras identidades profesionales.

Las herramientas de investigación permitieron recoger no solamente la identidad del docente desde su propia perspectiva sino además complementarla, contrastarla y compararla con la de los otros en las entrevistas y en las observaciones. Por tanto, a pesar de la subjetividad representada por el relato del docente en su autobiografía y entrevistas, también se consideró en la interpretación de la visión sobre la identidad del docente desde los otros. De manera que la identidad narrativa aquí develada tiene la dimensión personal- individual- subjetiva, grupal y la social desde los otros. Esta investigación permite dilucidar la perspectiva subjetiva del “yo” del docente, pero al mismo tiempo desde “el otro” la alteridad. De igual forma, los representantes mostraron el sumo cuidado de la identidad del otro que tienen tanto los docentes como los representantes, de lo cual se infiere un valor de moral ético de respeto a la identidad del docente.

Antes de finalizar, es de interés comentar varios hallazgos: la forma de resiliencia que se sustentan a través de los rasgos resilientes encontrados es de carácter individual y social al mismo tiempo (Hanus, 2001). El grupo docente tiene un alto sentido de pertenencia, una identidad grupal evidente por la interacción interpersonal entre los miembros del grupo y los otros grupos, coincidiendo así con Baumeister y Bushman (2008). Tal identidad en este caso como fundamento para los rasgos resilientes pues se hallaron los cuatro principios de la resiliencia de la identidad propuestos por Breakwell (2021).

Otro hallazgo de interés es que el tipo de mecanismos de resiliencia planteados por Palmer (1997), no refiere a una de supervivencia por constante estado de caos, ni tampoco regenerativa con incompletos intentos de afrontamiento. Más bien es una resiliencia adaptativa y floreciente, pues son vicisitudes temporales y en momentos son largas, pero que igual afronta con integridad y sale transformado y fortalecido, pues no se deja vencer, se adapta.

Refiriéndose a las identidades señaladas por Izarra, (2009; 2012), es preciso ilustrar que, al hacer la mirada retrospectiva a la identidad, se lee una identidad profesional de licenciado, con formación pedagógica, pero con rastros bastantes pronunciados de las identidades como maestro normalista, en el que aprendía a elaborar y usar recursos de enseñanza que promovieran la verdadera formación de los estudiantes. También se muestra un líder comunitario, tipo apostolado con el que el profesional docente se identificaba claramente y al que dedicaba su vida con recato y moderación, signado además por el sentido de vocación. De manera pues, la identidad del docente de hoy día sigue teniendo estos rasgos de la identidad del docente venezolano desde la época colonial.

Como último hallazgo, es vital puntualizar que la relación profesional e interpersonal entre los docentes novatos y experimentados es significativa, dado que los profesores con mayor experiencia siempre estaban dispuestos a orientar a los novatos en la institución, con amabilidad y respeto. La experiencia compartida de parte de los mayores y más experimentados siempre son fuente de sabiduría y entendimiento para los nuevos.

Este estudio permitió comprender las dimensiones ontológicas, deontológicas, axiológicas y teleológicas de la identidad docente y sus rasgos resilientes, una identidad narrada a partir de las mismas voces que hacen vida educativa. Una experiencia inolvidable y de gran valía, reconocer el impacto de la identidad, las acciones, las interacciones intergrupales, actitudes y comportamientos de una persona en la vida de otros, el poder de motivarlos y guiarlos en medio de un mundo de adversidad para que obtengan un vida plena y feliz. ©

Puente Varela Ruth Noemi. Soy Licenciada en Educación Mención Lenguas Modernas y Magíster Scientiae en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (ULA). Actualmente estudiante del Doctorado en Educación (ULA). Fui Profesora Investigadora Asistente en la Universidad Experimental Francisco de Miranda (UNEFM) del 2011-2017). Docente investigadora y creadora de materiales didácticos en el Diplomado en la Enseñanza de Inglés para Educación Primaria de escuelas públicas (Convenio British Council-UPEL). He participado en eventos nacionales como ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre uso de las TIC, la lengua materna, la cortesía y la lectura en la enseñanza de lenguas extranjeras; y sobre la identidad docente en Venezuela.

Alix Madrid. Profesora adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Doctora en Educación de la ULA.

Referencias bibliográficas

- Alvárez, María (2018). *Nuevas perspectivas de resiliencia en el entorno de la docencia universitaria*. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Recuperado de <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/4.-Nuevas-perspectivas-de-resiliencia.pdf>
- Baumeister, Roy y Bushman, Brad (2008). *Social psychology and human nature*. Thomson Wadsworth.
- Breakwell, Glynis (2021). Resiliencia de la identidad: sus orígenes en los procesos de identidad y su papel en el afrontamiento de amenazas. *Contemporary Social Science*, 16(5), 573–588. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1999488>.
- Brewer, Marilynn (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.
- Coello, Yusmania Emili (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *CIENCIAMATRIA*, 3(5), 186-201. Recuperado de <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/21>
- Cyrluk, Boris (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Bowlby, John. (1976). *El vínculo afectivo. Apego y pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Coello, Yusmania Emili (2019). Estudio fenomenológico de la resiliencia: una visión desde la experiencia del docente universitario. *CIENCIAMATRIA*, 5(9), 17-34. Recuperado de <http://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/97>
- Coulmas, Florian (2019). *Identity: A Very Short Introduction* (Vol. 593). Oxford University Press, USA.
- Danieli, Yael. (1994). Resiliencia y esperanza. *Niños en todo el mundo*, 21 (1), 47-49.
- Durkheim, Emile (1973). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Erikson, Erik (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus. 3ª reimp. Original 1998.
- Fine, Gary A. (2003). Towards a people ethnography developing theory from group life. *Ethnography*, 4(1), 41-60.
- Frale, Deborah (1997). Gender, racial, ethnic, sexual and class identities. *Psychology*, 48, 139-162.
- Fredrickson, Barbara (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention y Treatment*, 3 (1), 1a. Recuperado de <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html> [25/11/04].

- Fontaines, Tomás y Urdaneta, Geovanni (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(1), 163-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118870009.pdf>
- Foucault, Michel (1995). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H. G. (1984). The hermeneutics of suspicion. In *Phenomenology and the human sciences* (pp. 73-83). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Garnezy, Norman (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 31, 416-430.
- Geertz, Clifford (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa. 12ª.
- Gobo, Giampietro (2005). The renaissance of qualitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 42. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503420>
- Guedeney, N. y Fermanian, J. (1998). Estudio de validación de la versión francesa de la Escala de Depresión Postnatal de Edimburgo (EPDS): nuevos resultados sobre uso y propiedades psicométricas. *Psiquiatría europea*, 13 (2), 83-89.
- Grotberg, Edith (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Washington DC: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, Edith (1999). The International Resilience Research Project. En R. Rosswith, (ed.), *Psychologists facing the challenge of a global Culture with Human Rights and mental health*, (pp. 237-256). Pasbst: Science Publishers.
- Gysling, Jackeline. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE: Santiago de Chile.
- Hanus, Michel. (2001). *La résilience, a quel prix?* Paris: Maloine.
- Heidegger, Martín. (1974). *Fenomenología y teología*. Prensa de la librería Newcomb.
- Izarra, Douglas (2009). La formación docente en Venezuela. *Revista Infantes*, 1(1), 13-38. Recuperado de <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Formacion-docente-en-Venezuela-Revista-Infantes.pdf>
- Izarra, Douglas (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción pedagógica*, N° 21 / Enero - Diciembre, 2012 - 38 - 48. Recuperado de en <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v21n1/art05.pdf>
- Kobasa, Suzanne (1979a). Personality and resistance to illness. *American Journal of Community Psychology*, 7, 413-423.
- Lacan, Jacques (1990). *Escritos I*, Ciudad de México: Siglo xxi.
- León, Anibal (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- López, Cesar (2018). La Educación Holística en el Nivel de Primaria Venezolana: Una Visión Resiliente de la Educación. *Revista Científica* 3(9), 297-310. Recuperado de http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientific/article/view/241
- Martínez, Miguélez (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Mendoza, Néstor (2020). Aproximación teórica al significado del liderazgo resiliente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 6-27. Recuperado de <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1224>
- Morse, Janice (1991) Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 1991, vol. 40, no 2, p. 120-123.
- Oros, Laura (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Iberoamerican Journal of Psychology*, 4(2), 288-296.
- Palmer, N. (1997). Resiliencia en hijos adultos de alcoholicos: un enfoque no patológico de la práctica del trabajo social. *Salud y Trabajo Social*, 22(3), 201-209.

- Pérez, Ana Marín, María y Vásquez, Johana (2014). Liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre. *Sustentabilidad al día -Universidad Valle del Momboy, Vicerrectorado, Decanato de Investigación y Postgrado* 1 (1-13). Recuperado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/resustenta/n3/art05.pdf>
- Prat, Joan (2007). *Los sentidos de la vida*. España: Bellaterra.
- Puente, Ruth. (2021). Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. *Revista Administración Educacional. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela* 10 (enero-diciembre), 19-35 . Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564>.
- Puente, Ruth. (2022). Una metodología para el estudio de la identidad docente resiliente. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, N° 84 (26) págs.539-549. Disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/17992>.
- Ramírez, Melva (2018). Resilientes: Capital Social en la Gestión del Conocimiento Inmerso en la Formación Docente Venezolana. *Revista Scientific*, 3(9), 101-115. Recuperado de http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/230
- Rico, Mario y Morillo, Yeilena (2018). La resiliencia en docentes de Educación Preescolar de Mérida-Venezuela en el año 2016. *Administración Educacional*, [S.l.], n. 6, p. 43-56, oct. 2018. Recuperado de: <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/13349/21921924439>>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. París, Seuil, pp. 352-359.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo xxi.
- Rosenberg, Morris, Schooler, Carmi, Schoenbach, Carrie y Rosenberg, Florence (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rutter, M. (1995). Adversidad psicosocial: riesgo, resiliencia y recuperación. *Revista de África Meridional sobre psiquiatría infantil y adolescente y profesiones afines*, 7(2), 75-88.
- Sayago, Zoraida, Chacón, María y Rojas Morelva (2008). Construcción de la identidad profesional docentes en estudiantes. *Educere*, 12(42), 2008, 551-561. Recuperado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/educer/v12n42/articulo15.pdf>
- Taylor, Charles (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Charles (1996). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. y Maclure, J. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza.
- Uriarte, Juan (2006). CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vaillant, Dennise (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Van Dijk, Teun (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Vignoles, Vivian, Regalia, Camilia, Manzi, Claudia, Gollledge, Jen, y Scabini, Eugenio (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 308.
- Werner, Emmy y Smith, Ruth (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGraw Hill.
- Williams, Paula; Wiebe, Deborah y Smith, Timothy (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Behavioral Medicine*, 237-255.
- Wollin, Steven y Wollin, Sybil. (1993). *The resilient self*. New York: Villard Rooks/Random House.

Actividades interactivas en entornos virtuales de aprendizaje en Educación Superior, modalidad en línea

Interactive activities in virtual learning environments in Higher Education, online

Marcia Elizabeth Castro-Barrera

marcia.castro1109@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9598-0512>

Teléfono: + 593 99 393 7515

Luis Leonardo Zambrano-Vacacela

leozamv@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

Teléfono: + 593 98 723 0496

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Maestría en Tecnología e Innovación Educativa (MTIE)

Azogues, provincia del Cañar

República de Ecuador

Recepción/Received: 16/06/2025

Arbitraje/Sent to peers: 16/06/2025

Aprobación/Approved: 08/07/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

A pesar del creciente avance tecnológico en la educación en línea, persisten desafíos de interactividad. En este contexto, el objetivo del estudio es identificar criterios para diseñar e implementar actividades interactivas que integren contenido, pedagogía y tecnología en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Con un enfoque mixto y alcance descriptivo, se encuestó a 259 estudiantes y 25 docentes, combinando estadística descriptiva y análisis temático. Los participantes valoraron positivamente la promoción de la participación, la claridad de instrucciones, la retroalimentación, la colaboración y la secuenciación pedagógica. No obstante, se identificaron tensiones vinculadas al uso de herramientas por popularidad, la comunicación insuficiente de objetivos y la dificultad para contextualizar actividades. Se concluye que una planificación tecnopedagógica coherente, situada y flexible maximiza el impacto formativo.

Palabras clave: Entornos Virtuales de Aprendizaje; actividades interactivas; educación en línea; modelo TPACK.

Abstract

Despite the growing technological advances in online education, interactivity challenges persist. In this context, the objective of the study is to identify criteria for designing and implementing interactive activities that integrate content, pedagogy and technology in Virtual Learning Environments. With a mixed approach and descriptive scope, 259 students and 25 teachers were surveyed, combining descriptive statistics and thematic analysis. Participants rated positively the promotion of participation, clarity of instructions, feedback, collaboration and pedagogical sequencing. However, tensions were identified related to the use of tools for popularity, insufficient communication of objectives and difficulty in contextualizing activities. It is concluded that coherent, situated and flexible technopedagogical planning maximizes formative impact.

Keywords: Virtual Learning Environments; interactive activities; online education; TPACK model.

Introducción

En las últimas décadas, la educación en línea ha ganado protagonismo como una modalidad flexible, viable y en constante expansión en la Educación Superior. Este crecimiento, acelerado por la pandemia COVID-19, obligó masivamente a las instituciones a replantear la presencialidad y adoptar entornos digitales para sostener la continuidad del proceso formativo, transición que evidenció el potencial transformador de la virtualidad y sus limitaciones en interacción, calidad, equidad en el acceso y competencias digitales (Cárdenas et al., 2021). En Ecuador, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) reconoció este escenario en 2020, como una oportunidad estratégica para ampliar la cobertura, garantizar la continuidad académica y llegar a sectores históricamente excluidos: los cupos ofertados en la modalidad en línea fueron aceptados en su totalidad, lo que confirma su creciente aceptación y alta demanda en el Ecuador.

La expansión de la educación en línea insta a repensar en la infraestructura tecnológica que facilite la gestión de contenidos y recursos que garanticen la apropiación efectiva de los saberes. Pese a los avances vertiginosos de la tecnología, aún persisten dudas sobre la calidad y la credibilidad de los recursos digitales y sobre si los estudiantes realmente asimilan los contenidos sin el contacto presencial; lo que exige la adopción de estrategias basadas en diseño de cursos interactivos, herramientas de comunicación eficaces, actividades participativas y fomento de la autogestión del aprendizaje (Zambrano et al., 2024).

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

El despliegue de la educación en línea ha sido articulado a través de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Estos espacios, concebidos como equivalentes virtuales del aula de clases presencial, permiten la distribución de contenidos, almacenamiento de recursos, organización de actividades, gestión académica y, la comunicación sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes (Dávila et al., 2023). Al integrar en un mismo ecosistema las prácticas docentes, los contenidos disciplinares y las dinámicas de interacción, los EVA fomentan nuevas oportunidades de participación y colaboración con un acceso remoto a los contenidos mediante cualquier dispositivo con conexión a internet. Pese a que la interacción didáctica no se produce “cara a cara”, la mediación tecnológica hace posible que docentes y alumnos coincidan en el espacio o tiempo, lo que se denomina ubicuidad (González y Granera, 2021).

Los EVA se distinguen por un conjunto de atributos que los vuelven particularmente idóneos para la formación en línea. Entre algunas de las características de los EVA, se destacan: la interactividad que sitúa al estudiante como agente activo y fomenta su participación; la flexibilidad de adaptación a diversos planes de estudio; la usabilidad que asegura la ejecución eficiente y satisfactoria de actividades, la estandarización que garantiza la coherencia funcional; la escalabilidad relacionada con el incremento de recursos y usuarios sin detrimento del rendimiento; la accesibilidad que asegura la participación de personas con diversas capacidades y; la persuasibilidad que incentiva al usuario a la exploración y máximo aprovechamiento de las opciones del sistema (Maldonado-Mangui et al., 2020; Vargas-Murillo, 2021, Palma et al., 2023). La convergencia de estas características convierte al EVA en un entorno digital adaptable, flexible e inclusivo para la educación en línea.

En la práctica educativa, los EVA adoptan formatos cuya elección depende de su propósito pedagógico, nivel de interacción y el grado de autonomía que brinda al usuario. Díaz et al., (2021) resaltan el uso de los Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) diseñados para creación, gestión, organización y entrega de materiales para la enseñanza y aprendizaje. En la Educación Superior, Moodle es el LMS más empleado debido a que su alta

calidad ofrece un entorno intuitivo de fácil acceso a foros, cuestionarios, espacios colaborativos y recursos multimedia (Zambrano et al., 2024). Dada su arquitectura modular, los docentes pueden estructurar los materiales en unidades coherentes y planificar actividades interactivas que promuevan la participación activa, la práctica de habilidades y la retroalimentación inmediata.

Interactividad en los EVA

La interactividad se configura como el eje central de los EVA en la educación en línea, al sustituir la inmediatez y contacto del aula física, mediante intercambios síncronos y asíncronos que generan presencia social, diálogo y co-construcción de conocimiento (Rodríguez, 2024). Por ende, para que un EVA alcance su potencial formativo, es necesario que habilite espacios de interacción genuina y sostenida, conforme a los principios del constructivismo social, donde el estudiante deje de ser un receptor pasivo y se convierta en un agente activo mediante debates, simulaciones o resolución colaborativa de problemas (Alcívar et al., 2022). La centralidad de la interacción encuentra un sólido respaldo en la perspectiva del conectivismo, teoría propuesta por Siemens, concibe el aprendizaje como una red de conexiones entre personas, ideas y herramientas digitales, que propician oportunidades para compartir, interactuar y construir saberes en línea a través de tecnologías como foros, wikis, redes sociales, plataformas de video, entre otras (Basurto-Mendoza et al., 2020).

Desde esta perspectiva, la interactividad involucra el acto comunicativo, el monitoreo de información, la capacidad de respuesta del entorno y la fluidez de navegación, elementos para un diseño instruccional efectivo (Tipán-Renjifo y Jordán-Buenaño, 2021). Esta se manifiesta cuando el estudiante manipula el contenido, integra sus ideas y comentarios en entornos visuales o audiovisuales, y se siente parte activa del proceso. Arguello y Vásquez (2023) señalan que estas experiencias fortalecen la motivación y la satisfacción, siempre que el entorno propicie una participación dinámica y sostenida.

Actualmente, los EVA posibilitan al menos cuatro tipos de interacción: estudiante–estudiante, que fomenta el trabajo en equipo y el intercambio de ideas; estudiante–profesor, centrada en la orientación y retroalimentación personalizada; estudiante–contenido, que posibilita la apropiación crítica de la información; y estudiante–interfaz, que permite la navegación efectiva mediante respuestas automatizadas o sistemas responsivos (Mesa-Rave et al., 2023).

Actividades interactivas en los EVA

En el ámbito educativo, una actividad se concibe como un conjunto de acciones planificadas que involucran al estudiante en su proceso de aprendizaje. A diferencia de las tareas, que tienden a ser acciones puntuales y rutinarias, las actividades, según Villalobos (2003), tienen la intención de movilizar dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales, según el objetivo que persigue: comprensión, pensamiento crítico o actitudes. Fernández-Hawrylak et al. (2020) señalan que las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar premeditadas y organizadas de manera que guíen al estudiante hacia el logro de aprendizajes significativos, posicionándose como recursos activos y no como instrumentos de evaluación. En los EVA, la tecnología se integra al proceso educativo como un recurso que posibilita el diseño de actividades orientadas al desarrollo y la interacción. A través de ella, el docente planifica, organiza, construye y aplica estrategias que promueven espacios de diálogo en torno a temas específicos y permiten evaluar el progreso del aprendizaje (Maldonado-Mangui et al., 2020).

Bajo estas perspectivas, una actividad interactiva es cualquier experiencia de aprendizaje que convierte al estudiante en protagonista: le invita a decidir, crear, debatir, resolver o explorar; le brinda retroalimentación e interacción con el contenido, con sus compañeros y/o con el docente. Estas dinámicas pueden adoptar múltiples formas: debates en foros, cuestionarios gamificados, juegos en línea, simulaciones, mapas conceptuales colaborativos, vídeos con preguntas incrustadas, libros interactivos, entre otras (Zhang et al., 2021; Córdova y Lino, 2024; Simsex y Karakus, 2025). Su diseño e implementación se apoya en herramientas digitales, por

ejemplo: simuladores, H5P, Padlet, Genially, foros de Moodle, Kahoot, u otras; que sirven de puente para fomentar la participación activa de los estudiantes y tienen la intencionalidad de potenciar conocimientos, habilidades y competencias (Mercado et al., 2019; Fernández-Hawrylak et al., 2020).

Para que estas actividades cumplan su función, es indispensable que se diseñen con estrategias metodológicas que respondan a las exigencias de la interacción “presencial” y al acceso flexible a los recursos. Palma et al. (2023) sostienen que una actividad interactiva bien estructurada en el EVA permite al estudiante avanzar a su propio ritmo, establecer un diálogo constante con el docente y colaborar con sus compañeros. Estas dinámicas se concretan mediante herramientas digitales que actúan como el medio para estructurar, guiar y enriquecer cada actividad interactiva. Tal como señalan Córdova y Lino (2024), la posibilidad de trabajar en proyectos colaborativos, integrar formatos multimedia, imágenes, audios, videos o diagramas visuales, y recibir retroalimentación personalizada convierte al EVA en un entorno realmente dinámico, que supera la transmisión unidireccional de la enseñanza.

En el diseño de actividades interactivas dentro de los EVA, las herramientas digitales cumplen un papel esencial al diversificar las formas de participación, colaboración y organización del conocimiento (Robles y Zambrano, 2025). Autores como Arcenales et al. (2020), Flores (2021) y Rodríguez-Basantes et al. (2023), destacan algunas herramientas según su funcionalidad. Herramientas como Google Drive y Dropbox facilitan el trabajo colaborativo, mientras que redes sociales y sitios como YouTube o Vimeo permiten el intercambio ágil de contenidos multimedia. Para estructurar ideas, se emplean herramientas como MindMeister o Coggle.it, y para presentaciones dinámicas, opciones como Genially, Canva o Prezi. El uso de podcasts mediante Audacity y la creación de blogs y wikis, enriquecen la comunicación escrita y auditiva. En paralelo, herramientas como Kahoot, Quizizz, Socrative o Padlet consolidan el conocimiento de forma lúdica y crítica, que son especialmente valoradas en la Educación Superior por su capacidad de dinamizar las sesiones y fomentar el aprendizaje.

Las actividades interactivas con diseños dinámicos cumplen funciones pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje que van más allá de la presentación de contenidos: permiten comprender, aplicar y valorar conceptos; impulsan la reflexión, desarrollan el pensamiento crítico, y favorecen la socialización del pensamiento (Domínguez, 2024). Para lograrlo, deben enfocarse en procesos más que en productos, lo que conlleva diseñarlas de manera realista, retadora, variada y con estrategias pertinentes al contexto de los estudiantes que promuevan su autonomía en su propio recorrido formativo (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021). Así, la visión integral del diseño de las actividades interactivas demanda una articulación coherente del contenido, la pedagogía y la tecnología que apoye la creación de experiencias formativas efectivas en los EVA.

Modelo TPACK

La labor docente y el diseño de actividades interactivas son imprescindibles para promover una participación activa y autónoma del estudiante en los EVA (Alcívar et al., 2022). Desde esta perspectiva, la integración tecnológica no puede limitarse a lo instrumental; debe sostenerse en fundamentos pedagógicos sólidos que orienten cada experiencia hacia el logro de objetivos formativos. El diseño de estas actividades debe articular de forma coherente tres dimensiones esenciales: la pedagógica, la tecnológica y la disciplinar, con el fin de garantizar que cada herramienta digital esté alineada con el contenido y apoye de manera efectiva los objetivos de aprendizaje (Rochina y Tipantuña, 2025).

El TPACK se estructura a partir de tres tipos de conocimiento: el disciplinar (CK), que engloba el dominio del contenido específico; el pedagógico (PK), relacionado con las estrategias de enseñanza; y el tecnológico (TK), que alude al manejo de herramientas digitales. La riqueza del modelo radica en las zonas de intersección: el PCK guía la selección metodológica según el contenido; el TCK sugiere cómo la tecnología puede transformar la presentación del contenido; y el TPK determina cómo las herramientas digitales pueden reforzar las estrategias didácticas (Pérez-Serrano, 2021). Aplicar este modelo significa que el docente tome decisio-

nes informadas sobre el diseño de actividades interactivas seleccionando las herramientas más idóneas según el tipo de contenido y el propósito pedagógico.

Diseño pedagógico de actividades interactivas en los EVA

El diseño pedagógico de actividades interactivas en los EVA se sustenta en modelos de diseño instruccional, que orientan de manera sistemática su creación en herramientas digitales accesibles para contribuir al proceso formativo (Rodríguez et al., 2025). Lacruhy et al. (2024) proponen un ciclo que inicia con el análisis de necesidades, características de los estudiantes; continúa con la planificación que conlleva la definición de objetivos; le sigue el diseño de actividades alineadas al currículo; y culmina con la implementación que conlleva evaluación y retroalimentación constante. La consideración de estas perspectivas, permite reconocer la diversidad de contextos del estudiantado, y brindar cierta flexibilidad en tiempos, formatos y formas de participación, con el fin de adaptarse a distintas realidades académicas, tecnológicas y personales (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021).

Según Cárdenas et al. (2021), el diseño de actividades supone definir con claridad las estrategias didácticas adaptadas al contexto de los estudiantes, de modo que cada tecnología se utilice con un propósito pedagógico preciso. De igual manera, Conforme et al. (2023) indican que una actividad interactiva de calidad debe presentar un propósito formativo explícito. Además, debe contemplar criterios claros para valorar el desempeño estudiantil mediante indicadores de logro y mecanismos de retroalimentación formativa, que orienten al estudiante durante y después del proceso (Rodríguez, 2024).

Por otra parte, Solano-Uscanga et al. (2018) sostienen que es indispensable que las instrucciones sean claras, completas y accesibles, de forma que orienten adecuadamente el desarrollo de la actividad, sobre todo en contextos asincrónicos donde el acompañamiento directo del docente no es constante. Además, advierten que, en contextos asincrónicos, la claridad de las instrucciones es esencial para evitar confusiones. Finalmente, Verdugo-González et al. (2025) destacan que cada actividad debe ser situada estratégicamente dentro del aula virtual para cumplir su función pedagógica, ya sea introducir, profundizar o consolidar contenidos.

El docente como diseñador de actividades interactivas

El rol del docente en la era digital trasciende la transmisión de contenidos y lo sitúa como diseñador de experiencias de aprendizaje. Este cambio conlleva integrar contenido, pedagogía y tecnología en entornos flexibles, creativos e innovadores, que respondan a las demandas de estudiantes con alta competencia digital (Pérez-Serrano, 2021; Córdova y Lino, 2024). No obstante, este rol conlleva retos como la conectividad, el acceso desigual a dispositivos y la necesidad de formación continua en competencias digitales. La planificación, gestión y evaluación de actividades interactivas exige una reflexión profunda sobre la selección de herramientas, la pertinencia de los contenidos y la adecuación metodológica para asegurar una experiencia significativa que trascienda la lógica unidireccional del conocimiento (Rodríguez, 2024).

Diseñar actividades interactivas en entornos virtuales requiere equilibrar las decisiones pedagógicas con las posibilidades tecnológicas. Alcívar et al. (2022) sugiere integrar tres dimensiones: una conexión clara con el contenido que permita autonomía y retroalimentación; espacios de interacción constante con el docente, y dinámicas colaborativas que potencien el aprendizaje social. No obstante, como advierten Robles y Zambrano (2025), a menudo las herramientas disponibles no coinciden con los aspectos didácticos ideales, lo que genera tensiones al intentar adaptarlas sin perder rigor formativo. Lograr una coherencia real entre contenido, pedagogía y tecnología exige el desarrollo de la capacidad de seleccionar y combinar recursos de modo que todos los elementos refuercen el proceso de aprendizaje.

A pesar de contar con plataformas digitales avanzadas y diversas herramientas para crear experiencias interactivas, estudios han mostrado que muchas actividades en los EVA reproducen modelos tradicionales centrados

en la transmisión unidireccional del conocimiento; además de no considerar el contexto real de los estudiantes (González y Granera, 2021; Robles et al., 2022; Robles y Zambrano, 2025). Este enfoque pedagógico restringido se traduce en propuestas repetitivas y poco motivadoras, que raramente consideran la voz del estudiante ni fomentan su participación. Con frecuencia, la planificación prioriza el uso instrumental de la tecnología o el contenido disciplinar. Esta escasa articulación empobrece la experiencia del aprendizaje y lo vuelve mecánico.

Frente a este escenario, el presente artículo tiene como objetivo identificar criterios para el diseño e implementación de actividades interactivas que integren contenido, pedagogía y tecnología en los Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Educación Superior modalidad en línea. Para que estos criterios reflejen las prácticas reales de sus protagonistas, resulta necesario generar un conocimiento situado que describa y analice, desde la mirada de sus principales protagonistas: docentes y estudiantes, cómo se conciben, diseñan y experimentan las actividades interactivas en los EVA.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo una metodología de enfoque mixto concurrente con preponderancia cuantitativa (CUAN-Cual) para aprovechar su capacidad de proporcionar, por un lado, datos estadísticos sobre percepciones y prácticas mediante escalas tipo Likert y, por otro, profundizar en los significados y matices de esas mismas prácticas a través de preguntas abiertas (Hernández-Sampieri y Mendoza Torrez, 2023). Este enfoque permitió validar tendencias numéricas con testimonios cualitativos de docentes y estudiantes respecto a los criterios de diseño e implementación de actividades interactivas en los EVA.

La aplicación del enfoque mixto resulta adecuada para este estudio de alcance descriptivo, pues permite describir y caracterizar la realidad desde el contexto para su comprensión y contribuir a su mejora (Creswell y Creswell, 2018), así, se describen las percepciones que tienen los docentes como diseñadores de actividades interactivas y los estudiantes como usuarios de dichas actividades para la identificación de criterios relacionados al diseño e implementación de actividades que promueven la interacción virtual. Corresponde a una investigación aplicada de diseño no experimental y corte transversal, puesto que persigue generar orientaciones útiles para la mejora del proceso educativo en el contexto de la educación en línea; no se manipulan variables independientes, sino que se observa el fenómeno tal como ocurre, y la recolección de datos se realizó en el mes de mayo, en un único momento temporal (Bisquerra, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

La población del estudio estuvo compuesta por 784 estudiantes matriculados en tres carreras de Educación en modalidad en línea de una Universidad pública del Ecuador y 34 docentes vinculados a dichas carreras. Para el grupo estudiantil se empleó un muestreo probabilístico estratificado, se distribuyó el tamaño muestral entre las tres carreras según la proporción que cada una representa dentro del total de estudiantes con el fin de alcanzar la participación equitativa de los participantes. La selección dentro de cada estrato se realizó de forma aleatoria, lo que garantizó una representación adecuada de los subgrupos y fortaleció la precisión del estudio (Albert, 2007).

El tamaño de la muestra se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95%, un valor z de 1.96 y un margen de error del 5%. Una vez determinado el tamaño muestral, estimado en 258 estudiantes, se procedió a su distribución proporcional entre los estratos. En total, participaron 259 estudiantes, de entre ellos, 227 mujeres (88%) y 32 hombres (12%), con edades entre 17 y 56 años ($M=29$, $DT=8,22$). En el caso de los docentes, se realizó por medio del censo, dado el tamaño reducido de la población; así, se alcanzó la participación de 25 docentes, lo que representó una cobertura amplia del grupo (Lohr, 2021).

La técnica de recolección de información empleada fue la encuesta estructurada (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2023) aplicada mediante dos cuestionarios contruïdos con las dimensiones analíticas del estudio: uno dirigido a estudiantes y otro a docentes de las carreras en línea. Cada cuestionario consta de ítems evaluados mediante una escala Likert de cinco puntos, 1: Totalmente en desacuerdo (TD), 2: En des-

acuerdo (D), 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N), 4: De acuerdo (A), 5: Totalmente de acuerdo (TA) y al final incluye una pregunta abierta.

Para garantizar la confiabilidad y la validez de los instrumentos, se aplicó la técnica de validación por juicio de expertos para una revisión crítica de los ítems por parte de especialistas con trayectoria académica y profesional reconocida en investigación, tecnología, redacción y educación. Aunque no existe un acuerdo unánime respecto al número de jueces, Balderas et al., (2022) recomiendan que debiese ser superior a cinco para considerar la evaluación como válida. Por ende, en este estudio, se consideró la participación de 12 expertos, quienes valoraron cada ítem bajo los criterios de claridad, coherencia y pertinencia, y evaluaron la suficiencia de los ítems agrupados en cada dimensión (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). La valoración se realizó mediante una escala de 1 a 4 (1 = deficiente, 2 = necesita mejora, 3 = aceptable, 4 = muy adecuado) con la posibilidad de registrar sugerencias específicas para cada ítem y dimensión.

El análisis de los resultados obtenidos con las rúbricas de valoración se llevó a cabo mediante el índice V de Aiken, que asume valores entre 0 a 1, donde el valor 1 representa la máxima magnitud posible y refleja un acuerdo perfecto entre los expertos (Robles, 2018). En este contexto, se obtuvieron valores superiores a .90, lo que evidenció una alta validez de contenido. Además, todas las sugerencias formuladas por los expertos fueron incorporadas, con el propósito de optimizar la pertinencia, claridad, coherencia interna y calidad estructural de los instrumentos aplicados.

Las encuestas fueron administradas mediante formularios digitales en Microsoft Forms, los cuales incluyeron, al inicio, un encabezado ético con el respectivo consentimiento informado. En dicho apartado se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio, el carácter voluntario de su participación, la confidencialidad y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. El análisis de los datos cuantitativos se realizó con estadística descriptiva: distribución de frecuencias (frecuencia absoluta= f_i , frecuencia relativa= h_i) con el apoyo del software R Studio. Los datos obtenidos de las preguntas abiertas fueron analizados a través de un análisis temático, con el software MAXQDA 24.

Análisis y discusión de resultados

En el presente análisis se adopta una doble perspectiva, la de los docentes como diseñadores de las actividades interactivas y la de los estudiantes como usuarios finales. De este modo, se pretende ahondar tanto en la fundamentación técnica y pedagógica de la construcción de las actividades interactivas como en su impacto real. Para tal fin, se revisaron cuatro dimensiones: Integración del contenido, la pedagogía y la tecnología; diseño pedagógico de las actividades interactivas; participación e interacción; y consideraciones contextuales del estudiante.

Para evaluar la convergencia intencional de los saberes de contenido, pedagogía y tecnología en el diseño de actividades interactivas, se formularon cinco indicadores dirigidos a docentes y estudiantes (ver Tabla 1). Esta integración permite brindar experiencias formativas coherentes y efectivas, conforme a los principios del modelo TPACK. En ellos, los docentes informan sobre sus decisiones de diseño mientras que los estudiantes reflejan la percepción de uso final. Se colocó “N/A” en un indicador de uso exclusivo para los docentes.

Tabla 1. Integración del contenido, la pedagogía y la tecnología

Indicador	Grupo	TD (h_i %)	D (h_i %)	N (h_i %)	A (h_i %)	TA (h_i %)	Desacuerdo alto 1-2 (%)	Acuerdo alto (4-5%)
Coherencia T-P-C	Docentes	0.0	3.6	28.6	14.3	53.6	3.6	67.9
	Estudiantes	6.9	1.9	3.9	43.2	44.0	8.9	87.3
Articulación herramienta-objetivos	Docentes	0.0	0.0	7.1	50.0	42.9	0.0	92.9
	Estudiantes	7.3	1.9	5.4	43.2	42.1	9.3	85.3

Indicador	Grupo	TD (hi %)	D (hi %)	N (hi %)	A (hi %)	TA (hi %)	Desacuerdo alto 1-2 (%)	Acuerdo alto (4-5%)
Influencia de la popularidad tecno- lógica	Docentes	3.6	14.3	14.3	28.6	39.3	17.9	67.9
	Estudiantes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Experiencia diná- mica vs ajuste de contenido	Docentes	10.7	21.4	25.0	25.0	17.9	32.1	42.9
	Estudiantes	7.7	0.8	8.1	43.2	40.2	8.5	83.4
Usabilidad y elección de herramienta	Docentes	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0
	Estudiantes	5.8	3.5	7.3	46.3	37.1	9.3	83.4

Elaborado por: Marcia Elizabeth, Castro Barrera (2025)

La integración de contenido, pedagogía y tecnología en las actividades interactivas es valorada positivamente por la mayoría de estudiantes (87,3 %), aunque solo el 67,9 % de los docentes comparte esa percepción y el 28,6% expresa reservas. Esta diferencia refleja que el profesorado identifica con mayor claridad los retos que suponen articular estas dimensiones, mismos que, según Pérez-Serrano (2021), aún se mantienen latentes. Aquello demanda una formación continua en metodologías de diseño instruccional digital. A pesar de que docentes (92,9 %) y estudiantes (85,3 %) reconocen que las herramientas tecnológicas apoyan los objetivos de aprendizaje, los niveles de desacuerdo reflejan que aún existen dudas sobre su idoneidad para contenidos complejos. Molinero y Chávez (2020) señalan que la amplia oferta tecnológica dificulta la selección pedagógicamente adecuada, y Cárdenas et al. (2021) enfatizan que integrar estas herramientas requiere renovar estrategias didácticas y adaptar la estructura institucional en la Educación Superior.

En la decisión de adopción tecnológica para el diseño de actividades interactivas, la popularidad de las herramientas digitales influye notablemente en las decisiones docentes: el 67,9 % admite dejarse guiar por su reputación, pese a que un 32,2 % lo rechaza. Este indicador, exclusivo de la perspectiva del diseñador, evidencia la presencia de un sesgo de tendencia que, como indican Robles y Zambrano (2025), puede limitar el potencial formativo de los EVA si no se acompaña de una reflexión crítica sobre las características, el propósito pedagógico y las funcionalidades de cada herramienta. Por ello, como subrayan Palma et al. (2023) es crucial equilibrar la notoriedad tecnológica con su capacidad de reforzar el aprendizaje a través de presentaciones didácticas significativas y atractivas.

En cuanto a la relación entre la atracción por experiencias muy interactivas contrasta con la preocupación por la profundidad conceptual. El 42,9 % de los docentes admite priorizar herramientas digitales por su dinamismo, aun cuando estas no siempre se ajusten plenamente al contenido; mientras que el 83,4 % de los estudiantes valora positivamente la presentación atractiva del material. Esta diferencia revela una tensión entre motivar mediante la estética y asegurar profundidad conceptual. Como advierten Zambrano et al. (2024), la interactividad y el diseño visual deben estar al servicio de los aprendizajes, no sustituir la profundidad conceptual.

La facilidad de navegación se posiciona como un factor determinante en la percepción del usuario y las decisiones del diseñador. Mientras el 83.4 % de los estudiantes valora la navegación sencilla como un elemento que influye en el aprendizaje, el 100% de los docentes prefiere el uso de herramientas digitales por suscripción para el diseño de actividades interactivas, debido a los beneficios técnicos. Esta diferencia evidencia que los docentes priorizan funcionalidad y soporte, mientras que los estudiantes valoran el acceso intuitivo y la facilidad de uso. Una herramienta difícil de manejar genera frustración, sin importar cuán avanzada sea, por lo tanto, el equilibrio entre funcionalidad y navegabilidad resulta esencial para garantizar una experiencia de aprendizaje fluida en entornos virtuales (Palma et al., 2023).

El diseño pedagógico de las actividades interactivas es primordial para guiar al estudiante desde la definición de objetivos hasta la retroalimentación formativa, con el fin de garantizar que cada paso del proceso formativo favorezca el aprendizaje autónomo y significativo (ver Tabla 2). En términos generales, las frecuencias

evidencian una planificación reflexiva y sistemática. A continuación, se examinan los cinco indicadores que articulan este diseño.

Tabla 2. Diseño pedagógico de las actividades interactivas

Indicador	Grupo	TD (hi %)	D (hi %)	N (hi %)	A (hi %)	TA (hi %)	Desacuerdo alto 1-2 (%)	Acuerdo alto (4-5%)
Comunicación de objetivos	Docentes	0.0	0.0	25.0	25.0	50.0	0.0	75.0
	Estudiantes	5.0	3.5	7.7	50.2	33.6	8.5	83.8
Claridad de instrucciones	Docentes	0.0	3.6	7.1	25.0	64.3	3.6	89.3
	Estudiantes	6.2	3.5	8.1	49.8	32.4	9.7	82.2
Organización secuencial en el EVA	Docentes	0.0	10.7	0.0	25.0	64.3	10.7	89.3
	Estudiantes	5.4	1.5	6.9	46.7	39.4	6.9	86.1
Evaluación	Docentes	7.1	0.0	25.0	25.0	42.9	7.1	67.9
	Estudiantes	6.9	2.7	7.3	47.9	35.1	9.7	83.0
Retroalimentación	Docentes	0.0	17.9	7.1	21.4	53.6	17.9	75.0
	Estudiantes	8.9	1.2	4.6	44.0	41.3	10.0	85.3

Elaborado por: Marcia Elizabeth, Castro Barrera (2025)

La comunicación clara de los objetivos de aprendizaje es relevante en el diseño de actividades interactivas dado que guía la participación estudiantil. El 75 % de los docentes afirma explicitar los objetivos específicos al inicio de la actividad interactiva, y el 83 % de los estudiantes manifiesta comprender el propósito de cada actividad y lo que se espera que aprenda de ella. Estas cifras, sugieren que los docentes procuran estructurar las actividades con criterios comunicativos que favorecen la autonomía del estudiante. Según Cabero-Almeñara y Palacios-Rodríguez (2021), explicitar los objetivos involucra al estudiante de manera consciente en su aprendizaje. La discrepancia de desacuerdo con 0 % entre docentes y 8,5 % entre los estudiantes, podría estar relacionada con redacciones poco claras o con la ubicación poco visible de los objetivos dentro del entorno virtual.

La claridad de instrucciones es esencial para promover la autonomía del estudiante en actividades interactivas. El 89,3 % de los docentes señala que, al diseñar actividades interactivas, proporciona indicaciones precisas respecto a pasos, procedimientos y tiempos; y el 82,2% de los estudiantes confirma comprenderlas sin dificultad. Esta correspondencia refleja una práctica sistemática de redacción clara, aunque con posibles áreas de mejora. De acuerdo con Solano-Uscanga et al. (2018), el modo en que se formulan y presentan las instrucciones influye directamente en el éxito de la actividad, una redacción ambigua, excesivamente extensa o escasa puede generar confusiones al estudiante. Mientras que instrucciones claras favorecen el logro de los objetivos de aprendizaje en su totalidad, y no solo en una parte del grupo.

Respecto a la organización secuencial de las actividades interactivas, los resultados muestran un amplio consenso. El 89,3 % de los docentes indica que integra las actividades interactivas en el aula virtual conforme a su propósito específico, ya sea para la introducción de un tema, desarrollo o refuerzo de lo aprendido; y a su vez, el 86,1 % de los estudiantes reconoce que las actividades están ordenadas de manera comprensible según esas finalidades. Una adecuada secuenciación favorece la navegación dentro del aula virtual y contribuye a reducir la carga cognitiva cuando permite que los estudiantes anticipen lo que se espera en cada fase del aprendizaje (Verdugo-González et al., 2025). En conjunto, estos datos confirman que la organización lógica de las actividades no es un aspecto operativo menor, más bien, es una manifestación concreta de la calidad del diseño pedagógico en ambientes virtuales.

La evaluación y la retroalimentación son esenciales en el acompañamiento del aprendizaje en los EVA porque permiten al estudiante ajustar su participación y proyectar mejoras. Aunque el 67,9% de los docentes afirma

informar los criterios o rúbricas antes de iniciar la actividad, y el 83% de los estudiantes lo reconoce, aún existe falta de sistematicidad, como evidencian los niveles de neutralidad y desacuerdo entre el profesorado. Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) subrayan que se debe explicitar normas que transparente el aprendizaje desde el inicio, para que la evaluación sea asumida como una oportunidad formativa y no como un juicio. Respecto a la retroalimentación, el 75% de los docentes declara ofrecerla en alguna fase de la actividad, a través de foros, comentarios o mensajes automatizados, y el 85,3% de los estudiantes lo confirma. No obstante, los datos sugieren reforzar la pertinencia de los mecanismos de ayuda y de apoyo en los contenidos (Rodríguez, 2024). En síntesis, aunque los avances son evidentes, aún se requiere fortalecer la sistematicidad y el aspecto formativo de la evaluación y la retroalimentación para garantizar un acompañamiento efectivo y equitativo.

En los entornos virtuales de aprendizaje, la participación activa y la interacción con otros agentes del proceso educativo se consolidan como medios para fortalecer el compromiso del estudiante. Estas dinámicas permiten asumir un rol protagónico, establecer vínculos de colaboración con sus pares y recibir orientación del docente, ya sea en tiempo real o de forma asincrónica. A continuación, se examinan los tres indicadores que recogen estos aspectos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Participación e interacción

Indicador	Grupo	TD (hi %)	D (hi %)	N (hi %)	A (hi %)	TA (hi %)	Desacuerdo alto 1-2 (%)	Acuerdo alto (4-5%)
Participación activa	Docentes	0.0	3.6	14.3	25.0	57.1	3.6	82.1
	Estudiantes	6.6	1.5	5.4	45.2	41.3	8.1	86.5
Colaboración entre pares	Docentes	0.0	7.1	10.7	21.4	60.7	7.1	82.1
	Estudiantes	7.3	0.8	7.3	43.2	41.3	8.1	84.6
Orientación docente	Docentes	0.0	3.6	0.0	17.9	78.6	3.6	96.4
	Estudiantes	7.3	1.9	5.4	43.2	42.1	9.3	85.3

Elaborado por: Marcia Elizabeth, Castro Barrera (2025)

La participación activa del estudiante potencia la implicación cognitiva, emocional y social en el proceso de aprendizaje. Tanto docentes como estudiantes valoran positivamente la incorporación de actividades interactivas que exigen una participación dinámica y significativa. El 82,1 % de los docentes afirma que propone actividades donde el estudiante crea productos, intercambia ideas, decide, resuelve problemas, crea, debate, entre otras; aspectos percibidos por el 86,5 % de los estudiantes. Estos porcentajes evidencian un esfuerzo pedagógico por superar modelos tradicionales, de forma que, los estudiantes participen activamente en entornos digitales mediante visualizaciones atractivas, dinámicas colaborativas para la obtención de mejores resultados que en esquemas pasivos (Arguello y Vásquez, 2023).

La colaboración entre pares en entornos virtuales fortalece la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades interactivas. El 82,1 % de los docentes propone actividades colaborativas, como documentos compartidos o proyectos en simuladores, y el 84,6 % de los estudiantes indica haber participado en ellas intercambiando ideas con sus compañeros. Según Alcívar et al. (2022) la tecnología adquiere valor cuando permite el acceso a la información, las posibilidades de cooperación y compromiso para que los estudiantes se sientan acompañados y desafiados a construir conocimiento junto a otros. Aunque la percepción general es positiva, las respuestas neutrales sugieren la necesidad de fortalecer el diseño intencionado de estas experiencias colaborativas.

Desde la perspectiva docente, el 96,4 % señala propiciar espacios de diálogo sobre al final del desarrollo de las actividades interactivas; por su parte, el 85,3 % de los estudiantes indica recibir orientaciones que les

permiten progresar. Sin embargo, el 9,3 % de desacuerdo estudiantil revela cierta brecha en la percepción del acompañamiento docente. Alcívar et al. (2022), y Tipán-Renjifo y Jordán-Buenaño (2021) coinciden en que el acompañamiento docente, sea este sincrónico o asincrónico, es un acto comunicativo que fortalece la construcción del aprendizaje y genera una sensación de apoyo continuo en el entorno virtual. Esta brecha, aunque no extrema, puede ser interpretada como un punto de mejora relacionado a la retroalimentación y acompañamiento personalizado.

Mientras algunos estudiantes se involucran activamente en las actividades interactivas y en la toma de decisiones, otros enfrentan barreras tecnológicas o de gestión del tiempo que limitan su participación. Esto es coherente con lo que plantea Rodríguez (2024), quien advierte que la interacción significativa en línea no depende únicamente del diseño de la actividad, sino también del contexto personal y tecnológico del estudiante. La accesibilidad y adaptabilidad de las actividades interactivas al contexto del estudiante resultan imprescindibles para garantizar su participación efectiva. Los resultados de las percepciones frente a estos aspectos se reflejan en la Tabla 4.

Tabla 4. Consideraciones contextuales del estudiante

Indicador	Grupo	TD (hi %)	D (hi %)	N (hi %)	A (hi %)	TA (hi %)	Desacuerdo alto 1-2 (%)	Acuerdo alto (4-5%)
Accesibilidad multiplataforma	Docentes	0.0	3.6	32.1	21.4	42.9	3.6	64.3
	Estudiantes	5.0	4.2	10.0	42.1	38.6	9.3	80.7
Flexibilidad temporal	Docentes	0.0	7.1	25.0	28.6	39.3	7.1	67.9
	Estudiantes	5.4	4.6	8.1	44.0	37.8	10.0	81.9
Equidad digital	Docentes	3.6	17.9	28.6	21.4	28.6	21.4	50.0
	Estudiantes	6.2	4.2	7.3	48.6	33.6	10.4	82.2
Adaptación al ritmo individual	Docentes	0.0	10.7	17.9	25.0	46.4	10.7	71.4
	Estudiantes	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

Elaborado por: Marcia Elizabeth, Castro Barrera (2025)

La accesibilidad multiplataforma y la flexibilidad temporal son condiciones esenciales para favorecer la participación equitativa en entornos virtuales. El 64,3 % de los docentes afirma diseñar actividades accesibles desde distintos dispositivos, percepción que es respaldada por el 80,69 % de los estudiantes. Asimismo, el 67,9 % del profesorado indica que el desarrollo de sus actividades no depende únicamente de sincronía obligatorias, aspecto valorado por el 81,9 % del estudiantado. Sin embargo, los niveles de neutralidad y desacuerdo entre docentes, que superan el 30 %, revelan que aún existen retos para adaptar estas propuestas a la diversidad tecnológica y personal. Como plantea Villalobos (2003), el diseño de actividades interactivas parte del análisis del perfil del grupo, que considera factores como la edad, el acceso a recursos, las responsabilidades y las habilidades digitales, a fin de crear experiencias pertinentes y ajustadas a sus posibilidades.

En relación a la equidad digital, el 50 % de los docentes afirma tener en cuenta barreras como el alto consumo de rendimiento o ancho de banda al diseñar de actividades interactivas, en contraste con el 82,2 % de los estudiantes que percibe que sí se consideran estas limitaciones. Esta diferencia, junto con el porcentaje de respuestas neutras o en desacuerdo entre los docentes, sugiere que este criterio no está plenamente interiorizado en el diseño tecnopedagógico, mismo que, según Vargas-Valderrama y Maguiña-Vizcarra (2021) es indispensable para mantener activo el vínculo educativo en los EVA. Por otro lado, el 71,4 % del profesorado manifiesta adaptar el nivel de dificultad de las actividades al ritmo individual de los estudiantes, aunque la dispersión en las respuestas indica que esta práctica aún no es completamente consistente. Tal como afirman Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021), ofrecer diferentes trayectorias y niveles de complejidad permite avanzar a velocidades diferentes según su propio ritmo y posibilidades.

Villalobos (2003) plantea que una de las preguntas principales a considerar en el diseño de actividades interactivas es: “¿Quiénes son mis estudiantes?”. Esta reflexión permite al docente reconocer la realidad contextual, y responsabilidades académicas y personales. A partir de ello, puede diseñar actividades interactivas funcionales, accesibles y ajustadas a las capacidades del estudiantado. Asimismo, posibilita descartar propuestas excesivamente complejas o, en su defecto, demasiado simples, y adecuar la complejidad de las actividades interactivas para que resulten apropiadas y desafiantes sin exceder sus capacidades. Además, resulta necesario prever barreras relacionadas con el elevado consumo de rendimiento o el uso intensivo del ancho de banda, y optar por formatos que favorezcan la equidad digital y garanticen la viabilidad de participación para todos los estudiantes.

Con el propósito de enriquecer la interpretación de los datos estadísticos obtenidos en las encuestas, se presenta el análisis cualitativo complementario a partir de las respuestas a preguntas abiertas incluidas al final de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes. Este análisis, permitió identificar frecuencias de palabras relacionadas a las herramientas digitales preferidas, actividades interactivas, propósitos pedagógicos de las actividades interactivas, funcionalidad y percepción del impacto, participación y motivación (Figura 1). En el caso de los docentes, se exploraron las herramientas digitales más utilizadas y su contribución en el diseño de actividades interactivas. Por parte de los estudiantes, se recogieron ejemplos de actividades que percibieron como útiles o poco efectivas, junto con las razones de su impacto en el aprendizaje.



Fig. 1. Nube de palabras con percepciones de docentes y estudiantes sobre herramientas digitales, actividades interactivas y su impacto.

Elaborado por: Marcia Elizabeth, Castro Barrera (2025)

El diseño de actividades interactivas en los EVA requiere la elección de herramientas digitales funcionales y la valoración crítica de su integración pedagógica en función del contexto y del grupo destinatario. Como señalan Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021), la selección de herramientas debe estar sujeta al objetivo de aprendizaje, al enfoque pedagógico y a las características del estudiantado. Desde esta perspectiva, tanto docentes como estudiantes coincidieron en señalar herramientas utilizadas y valoradas en el diseño de actividades interactivas, tales como H5P, Kahoot, Canva, Genially, Educaplay, HeyGen, Mentimeter, Quizizz, Mindsmith, Scrath, Brickit, Neardpod y Padlet.

Los docentes destacan su potencial para estructurar contenidos de forma visual e incentivar la participación: “uso Genially para diseñar presentaciones interactivas, juegos didácticos y recursos visuales enriquecidos... Mindsmith permite crear capsulas/flashcards de temas específicos, es como navegar en una web, crea diferentes recursos anidados (opción múltiple, arrastre de palabras, unir con líneas, etc.)” (Doc. 10); “H5P permite crear varias actividades interactivas como crucigramas, sopas de letras, entornos de inmersión, libros interactivos, cuestionarios interactivos, de manera que los estudiantes disfruten mientras exploran el contenido” (Doc. 25). Del mismo modo, los estudiantes expresan afinidad con aquellas herramientas que les permiten aprender de forma activa y compartida, como lo señala uno de ellos: “Padlet es una herramienta que me ha ayudado mucho a aprender de manera dinámica y poder compartir opiniones” (Est. 46).

En cuanto a las actividades interactivas implementadas, se observa una clara orientación hacia estrategias didácticas dinámicas que promueven la participación, la evaluación y la colaboración. Según Ghanbaripour et al. (2024) la planificación basada en TIC con metodologías lúdicas y actividades variadas favorece la retención de información, la participación y el compromiso del estudiante. En este sentido, docentes y estudiantes mencionaron como prácticas frecuentes los cuestionarios interactivos, juegos interactivos, videos con preguntas incrustadas, crucigramas, simulaciones, sopas de letras, mapas mentales, libros interactivos, presentaciones interactivas o en 360, foros de debate, entornos inmersivos, y escape rooms.

Tanto docentes como estudiantes coinciden en valorar positivamente el uso de actividades interactivas. Desde la mirada docente, estas se implementan porque “fomenta el interés y permite evaluar de forma lúdica” (Doc. 8), “sirven para introducir un tema a la clase... la comprensión del contenido compartido en el aula... fomenta la participación e interés de los estudiantes y permite evaluar la asimilación del contenido... atraen la atención de los estudiantes” (Doc. 13). Por su parte, los estudiantes destacan su utilidad para el repaso, la profundización y el refuerzo: “los crucigramas o videos interactivos son útiles para repasar los temas y recordar con más facilidad” (Est. 186); “lo que me ayudó a mejorar fueron los libros interactivos ya que ahí aprendí a memorizar a leer detenidamente los enunciados” (Est. 30); “todas las actividades interactivas... han influenciado positivamente en mi comprensión y retención de los temas... particularmente me encantan los crucigramas y los cuestionarios” (Est. 193). Estas coincidencias refuerzan la idea de que la diversidad metodológica mantiene el interés del estudiante y amplía las oportunidades de aprendizaje significativo.

Ahora bien, la efectividad de las actividades interactivas no depende únicamente de su formato, sino del propósito pedagógico que las orienta. Aparicio et al. (2022) destacan que deben fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y el compromiso del estudiante, no limitarse a reproducir información. Tanto docentes como estudiantes coinciden en propósitos como conocer, profundizar, evaluar, repasar, explicar, exponer, practicar, recordar, organizar, debatir, diseñar, cuestionar, comprender y relacionar. Estas intenciones se reflejan en expresiones como: “utilizo los cuestionarios como forma de diagnóstico y repaso” (Doc. 2) y “... me permitió repasar de manera lúdica los conceptos clave... y reforzar mis conocimientos gracias a la retroalimentación inmediata” (Est. 59). Otros estudiantes indican cómo estas actividades ayudan a “profundizar más mis conocimientos... uno va resolviendo los conceptos y se van quedando en nuestra mente, aumentando nuestra capacidad para poder solventar y enfrentar las dudas” (Est. 37) y también valoran espacios como los foros que permiten: “reflexionar, intercambiar ideas y pensar con más profundidad” (Est. 82). En conjunto, los hallazgos muestran que cuando el propósito formativo es claro y se comunica efectivamente, los estudiantes reconocen el valor pedagógico de las actividades interactivas.

A pesar de que las actividades interactivas son en general bien valoradas, algunas respuestas estudiantiles revelan limitaciones en el diseño y la ejecución de las actividades interactivas. Solano-Uscanga et al. (2018) enfatiza en que la claridad comunicativa y la estructura lógica son factores decisivos para el éxito de la actividad. Sin embargo, algunos estudiantes expresaron confusión y falta de orientación, como lo reflejan expresiones de tipo: “había actividades repetitivas, con pocas instrucciones y sin un propósito claro” (Est. 170), o “algunas actividades eran confusas y no sabía qué hacer” (Est. 6). Estas percepciones contrastan con la mirada del profesorado, que en su mayoría considera que sus propuestas están bien estructuradas y articuladas con los

objetivos. Esta brecha sugiere la necesidad de fortalecer los mecanismos de retroalimentación y evaluación, de modo que la intención docente se traduzca en experiencias comprensibles y efectivas para los estudiantes.

Finalmente, la motivación y la participación se configuran como elementos transversales en la percepción de ambos grupos. Alcívar et al. (2022) sostienen que el acompañamiento docente, el diseño visualmente atractivo y la posibilidad de interacción significativa constituyen pilares principales para fomentar el compromiso del estudiante en los EVA. Esta idea se refleja en las prácticas del profesorado, quienes afirman: “empleo Padlet para generar lluvia de ideas y sistematizar aprendizajes” (Doc. 3); o “Kahoot permite evaluar de manera divertida, promoviendo la participación” (Doc. 5). Desde la experiencia estudiantil, se resalta que: “la dinámica de competir con mis compañeros en tiempo real me motivó a estudiar más” (Est. 228); “presentaciones en canva nos ayuda a comprender mejor un tema porque lo vuelve más atractivo y llamativo, le pongo más atención que cuando presenta un tema solo con texto” (Est. 20); o “los juegos interactivos me ayudaron a no olvidar lo aprendido” (Est. 231). Este consenso evidencia que las actividades bien diseñadas logran despertar el interés y fortalecer la implicación en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio permitió identificar criterios para el diseño e implementación de actividades interactivas que integran contenido, pedagogía y tecnología en los EVA en la Educación Superior bajo la modalidad en línea. Los hallazgos reflejan una valoración mayoritariamente positiva por parte de docentes y estudiantes, particularmente en la participación activa, la colaboración, la usabilidad de herramientas digitales, la orientación docente, y la secuencialidad de organización de las actividades en el aula virtual según su intencionalidad. No obstante, también se reconocen tensiones tecnopedagógicas derivadas de la selección de herramientas digitales por su popularidad, la necesidad de mayor profundidad en la comunicación de objetivos, falta de claridad de instrucciones y dificultades en la planificación de actividades ajustadas a la realidad contextual de los estudiantes. Los resultados reflejan que la integración efectiva de contenido, pedagogía y tecnología, según los principios del modelo TPACK, constituye una dimensión aún en proceso de consolidación, especialmente en lo que respecta a la articulación entre herramientas digitales, objetivos formativos y características contextuales.

Se caracterizó, desde una doble perspectiva, las experiencias y percepciones que permiten identificar los elementos que favorecen una integración coherente entre contenido, pedagogía y tecnología para el diseño intencionado de las actividades interactivas. Esta triangulación permitió comprender con profundidad el rol del docente como diseñador, la experiencia del estudiante como usuario activo y las prácticas que generan impacto positivo en el aprendizaje. Se constató que los docentes planifican actividades con criterios formativos, y desde la mirada estudiantil, estas acciones son reconocidas y valoradas cuando las actividades resultan dinámicas, funcionales y con un propósito claramente comunicado. Sin embargo, persisten brechas entre la intención docente y la experiencia del usuario, que sugieren la necesidad de fortalecer mecanismos de acompañamiento docente, retroalimentación en todas las fases del desarrollo de las actividades y evaluación formativa. Los hallazgos subrayan la importancia de un diseño pedagógico riguroso, situado y tecnológicamente pertinente que trascienda la digitalización de contenidos.

Si bien la investigación ofrece aportes, se identifican algunas limitaciones. Aunque la muestra estudiantil fue estadísticamente representativa, el análisis se ajustó a una universidad pública ecuatoriana, por lo que las inferencias hacia otros contextos institucionales deben realizarse con cautela. Por otra parte, el componente cualitativo enriqueció el análisis desde una función complementaria, no incluyó entrevistas ni grupos focales para un mayor nivel de profundidad que permitan la interpretación de las experiencias particulares de los participantes. Adicionalmente, el carácter transversal del estudio impide observar cambios a lo largo del tiempo o establecer relaciones causales entre variables. Estas consideraciones abren líneas de futuras investigaciones cualitativas más amplias y estudios longitudinales que exploren la evolución del diseño tecnopedagógico en los EVA y su impacto en el aprendizaje en línea.

Finalmente, se recomienda que las instituciones de Educación Superior fortalezcan los procesos de formación continua en diseños instruccionales digitales, incentiven el uso reflexivo de las herramientas digitales y promuevan prácticas de equidad digital y personalización del aprendizaje. Asimismo, se proponen investigaciones futuras que aborden: a) la exploración en el diseño de actividades interactivas que promuevan aprendizajes de orden superior; b) condiciones institucionales, formativas y tecnológicas que facilitan o dificultan la implementación del modelo TPACK en los EVA; y c) el desarrollo de estrategias diferenciadas que respondan a la diversidad del estudiantado en cuanto a habilidades digitales, ritmos de aprendizaje y condiciones de acceso. Abordar estos retos contribuirá a mejorar la calidad de la educación en línea y a garantizar experiencias formativas más equitativas, pertinentes y sostenibles. ©

Marcia Elizabeth Castro-Barrer. Licenciada en Educación en Ciencias Experimentales por la Universidad Nacional de Educación, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental YACHAY y la Universidad Regional Amazónica IKIAM; con formación multidisciplinaria en Matemática, Ciencias Naturales, Física, Química y Biología. Con trayectoria profesional orientada a la Educación Básica y Bachillerato, y al fortalecimiento de la Educación Superior en entornos virtuales de las carreras en línea y a distancia. Las principales áreas de interés en la investigación son las Ciencias Experimentales, la Tecnología e Innovación Educativa, la enseñanza y aprendizaje mediados por entornos digitales y la práctica docente.

Luis Leonardo Zambrano-Vacacela. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Máster en Psicopedagogía por la Universitat de Barcelona. Magíster en Educación mención Gestión del Aprendizaje mediado por las TIC por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Máster en Investigación en Educación por TECH México Universidad Tecnológica; y Licenciado en Ciencias de la Educación mención Ciencias Humanas y Religiosas por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Coaching certificado por la ICC. Investigador en inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y tecnología educativa. Actualmente: Profesor Titular Agregado 1 y responsable de la Maestría en Tecnología e Innovación Educativa en la UNAE. Docente tutor en UTPL y profesor invitado de UNIR España. Colaborador como docente invitado en Posgrados en la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC), Universidad Estatal de la Península de Santa Elena (UPSE), Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG). Parte del Comité Científico de la Revista Encuentro (Universidad Alcalá).

Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, María José. (2007). La investigación educativa Claves teóricas. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Alcívar Fajardo, Orly David., Garcés Suárez, Emma Fernanda. y Garcés Suárez, Elizabeth María. (2022). Interacción y participación en ambientes virtuales de aprendizaje: una mirada comprensiva desde la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 256-265. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3373>

- Aparicio, Arian Fuentes., Pastora Alejo, Betty. y Suárez Abrahante, Roilys Jorje. (2020). El foro en la enseñanza universitaria: actividad fundamental para el desarrollo del aula virtual interactiva. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 97-112. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.306>
- Arcenales-Fajardo, Mirian Carmita., García-Herrera, Darwin Gabriel., Cárdenas-Cordero, Nancy Marcela. y Erazo-Álvarez, Juan Carlos. (2020). Canva como estrategia didáctica en la enseñanza de Lengua y Literatura. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 115-138. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.393>
- Arguello Mogrovejo, Michelle Talía. y Vásquez Guerra, Marcelo. (2023). Efectividad de las pizarras digitales interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Un meta-análisis de estudios empíricos. *Revista Científica Kosmos*, 2(2), 4– 17. <https://doi.org/10.62943/rck.v2n2.2023.45>
- Balderas Sánchez, A. V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N. y Salazar Mata, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *Tectzapic*, (1), 9-18. <https://doi.org/10.51896/tectzapic/IQCL5337>
- Basurto-Mendoza, Shirley Tanya., Moreira-Cedeño, José Alexander., Velásquez-Espinales, Angélica Narcisa. y Rodríguez-Gámez, María. (2020). El conectivismo como teoría innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Polo del conocimiento*, 6(1), 234-252. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2134>
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabero-Almenara, Julio. y Palacios-Rodríguez, Antonio. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-182. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cárdenas Zea, Miriam Patricia., Carranza Quimi, Wendy Diana., Plua Panta, Karina Alexandra., Solís García, Marina. y Morales Torres, Marioxy. (2021). La educación virtual en tiempos del COVID-19: Una experiencia en la maestría de Educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300243
- Conforme Martínez, Italia., Arias Valle, Jenny. y Yuquilema Quinche, Raúl. (2023). Aplicación efectiva del Modelo TPACK en las Estrategias Pedagógicas. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 11(2), 76-85. <https://doi.org/10.34070/rif.v11i2.421>
- Córdova Lapo, Ronald. y Lino Pérez, Ruth Lisbeth. (2024). La interactividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediada por pizarras virtuales 2.0 Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(6), 1030-1050. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3063>
- Creswell, John. W. y Creswell, J. David. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5.2 ed.). SAGE Publications, Inc.
- Dávila Morán, Roberto Carlos., Ortiz Elías, Alcira Nohelia. y Ricse Lizárraga, Antonio Oscar. (2023). Entornos virtuales de aprendizaje y su relación con el aprendizaje colaborativo en estudiantes de una universidad pública de Trujillo, Perú. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 19(92), 36-46. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000300036&lng=en&tlng=es
- Díaz Quilla, Johnny Peter., Carbonel Atla, Gloria Zarela. y Picho Durand, Dennys Jaysson. (2021). Los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS) en la educación virtual. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (50), 87-95. <https://revista.grupocieg.org/revista/revista-cieg-no-50-julio-agosto-2021/>
- Domínguez, Ángeles. (2024). Teaching dynamics to enhance critical thinking and knowledge socialization in the mathematics classroom. *Frontiers education*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1388720>
- Escobar-Pérez, Jazmine. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Fernández-Hawrylak, María., Sánchez Ibáñez, Antonio. y Heras Sevilla, Davinia. (2020). Las actividades de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: las actividades prácticas con herramientas web 2.0. *Revista academia y virtualidad*, 13(1), 61-79. <https://doi.org/10.18359/ravi.4260>

- Flores Morales, Jorge Alberto. (2021). Las estrategias interactivas en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista San Gregorio*, 1(48), 186-197. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1843>
- Ghanbaripour, Amir Naser., Talebian, Nima., Miller, Danne., Tumpa, Roksana Jahan., Zhang, Weiwei., Gholmoradi, Mehdi. y Skitmore, Martin. (2024). Systematic Review of the Impact of Emerging Technologies on Student Learning, Engagement, and Employability in Built Environment Education. *Buildings* 14(9), 1-21. <https://doi.org/10.3390/buildings14092769>
- González, José Ismael. y Granera, Julia. (2021). Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para la enseñanza-aprendizaje de la matemática. *Revista científica de FAREM-Estelí*, (Ed. Especial), 49-62. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11607>
- Hernández-Sampieri, Roberto. y Mendoza Torres, Christian Paulina. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores S.A. de C.V. (Segunda edición).
- Lacruhy Enríquez, Claudia Carolina., González Torres, Arturo. y Pereira Hernández, María Luisa. (2024). Ambiente virtual de aprendizaje en la capacitación docente en investigación científica. *Apertura*, 16(2), 98-115. <https://doi.org/10.32870/Ap.v16n2.2544>
- Lohr, Sharon L. (2021). *Muestreo Diseño y análisis*. CRC Press.
- Maldonado-Mangui, Silvia Paulina., Peñaherrera-Acurio, Wilson Patricio. y Espinoza-Beltrán, Paúl Stalin. (2020). Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA's), como recurso de aprendizaje en las clases asíncronas de las IES. *Revista científica Dominio de las ciencias*, 6(4), 1279-1291. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1536>
- Mercado Borja, William Enrique., Guarnieri, Griselda. y Luján Rodríguez, Guillermo. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213>
- Mesa-Rave, Nathalia., Gómez Marín, Alexandra. y Arango-Vásquez, Sandra Isabel. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Molinero Bárcenas, María del Carmen. y Chávez Morales, Ubaldo. (2020). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-31. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- Palma Cedeño, María., Cevallos Vélez, Karlita., Cevallos Vélez, Kenia. y Loor Lara, Daniela. (2023). Los entornos virtuales de aprendizaje una alternativa de solución a los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Revista Sinapsis*, 1(23), 1-10. <https://doi.org/10.37117/s.v23i1.859>
- Pérez-Serrano, Verónica. (2021). El diseño de recursos didácticos digitales: criterios teóricos para su elaboración e implementación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.918>
- Robles Pastor, Blanca Flor. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo continente*, 29(1), 193-197. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/991/914>
- Robles Ortega, Daniel Alejandro., Hernández Rosales, María José., Mendoza Chavarria, Valeria Carolina. y Gúaña Moya, Javier. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 6(4), 689-698. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1902>
- Robles Robles, María Dolores. y Zambrano Acosta, Jimmy Manuel. (2025). Aplicación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(126), 130-138. <https://doi.org/10.47460/uct.v29i126.947>

- Rochina Chileno, Segundo Calisto., y Tipantuña Soria, Esthela Geoconda. (2025). El modelo TPACK como estrategia para potenciar el Aprendizaje Significativo en la carrera de Desarrollo Infantil Integral. *Reincisol*, 4(7), 1397-1421. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1397-1421](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1397-1421)
- Rodríguez-Basantes, Verónica Violeta., Esteves-Fajardo, Zila Isabel. y Garcés-Garcés, Norma Narcisa. (2023). Las herramientas interactivas vinculantes con la competencia docente como espacio de aprendizaje, Guayaquil, Ecuador. *Revista electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 184-197. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2558>
- Rodríguez Valladares, Laura Rosa. (2024). Implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Un modelo generado desde y para la práctica. *Revista Gestión y Gerencia*, 18(2), 46-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14556141>
- Rodríguez Rincón, Yeray., Munárriz, Ana., Campión Arrastia, María Jesús. y Goicoechea López, María Isabel. (2025). Instructional design fortutoring oninteractive platforms: creating educational interventions overcoming thedigital gap. *Educational technology research and development*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10516-8>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) (2020). Ecuador fortalece la educación en línea. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/ecuador-fortalece-la-educacion-en-linea/>
- Simsek, Esra. y Karakus Yilmaz, Turkan. (2025). A Systematic Review of the Effects of Gamification in Online Learning Environments on Learning Outcomes. *Open Praxis*, 17(1), 166–183. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.17.1.692>
- Solano-Uscanga, Eric Efrain., Vries, Wietse. y Navarro, Rubén Edel. (2018). Relación entre la complejidad de una tarea y el seguimiento de instrucciones. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 13(1), 2-14. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9124/7128>
- Tipán-Renjifo, Diego Marcelo., y Jordán-Buenaño, Nancy de Lourdes. (2021). La interactividad virtual como estrategia metodológica colaborativa para el aprendizaje en línea. *Revista Entorno*, 72(1), 29 - 44. <https://doi.org/10.5377/entorno.v1i72.13236>
- Vargas-Murillo, Gabino. (2021). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 62(1), 80-87. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000100012&lng=es&tlng=es
- Vargas-Valderrama, Mirla Marilin. y Maguiña-Vizcarra, José Eduardo. (2021). Brechas digitales de educación a distancia en estudiantes de EBR-2021. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 839-859. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3765>
- Verdugo-González, Ruth Concepción., García-Herrera, Darwin Gabriel., Mena-Clerque, Sandra Elizabeth. y Erazo-Álvarez, Juan Carlos. (2025). Ejecución de una clase dentro del aula y en la virtualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 392-410. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.789>
- Villalobos, José. (2003). El docente y actividades de enseñanza / aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere*, 7(22), 170-176. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602206>
- Zambrano, Paúl Leones., Macías Bazurto, Liceth., Benítez Miranda, Rodrigo. y Sancho Aguilera, David. (2024). Educación en línea. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 22-38. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2013>
- Zhang, Xiangling., Tlili, Ahmed., Shubeck, Keith., Hu, Xiangen., Huang, Ronghuai. y Zhu, Lixin. (2021). Teachers' adoption of an open and interactive e-book for teaching K-12 students Artificial Intelligence: a mixed methods inquiry. *Smart Learning Environments*, 8(34), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00176-5>

¿La IA nos vuelve perezosos? Una propuesta metodológica para el uso crítico en el aula



Does AI make us lazy? A methodological proposal for critical use in the classroom

Claritza Arlene Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

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

Teléfono: + 58 412 2936196

Clever Humberto García Colmenares

cgarcia@ucab.edu.ve

<https://orcid.org/0009-0009-4649-8274>

Teléfono: + 584123793621

Universidad Católica Andrés Bello

Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico

CIIDEA-UCAB

Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 28/08/2025

Arbitraje/Sent to peers: 29/08/2025

Aprobación/Approved: 23/09/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

La IA genera tanto fascinación por su rapidez para procesar tareas como preocupación por el desuso del pensamiento crítico. Este texto explora el uso crítico de La IA en el aula universitaria a partir de un planteamiento tipológico de usuarios. Para ello se utilizó una metodología analítica-descriptiva-hermenéutica y una revisión de fuentes documentales. Los autores describen una propuesta metodológica que además de dinámica consta de cuatro fases: 1. Reconocimiento y sensibilización (se diagnostican los intereses y perspectivas de los estudiantes sobre la IA), 2. Ruta estratégica (desarrollo del plan de acción a corto y mediano plazo), 3. Orientaciones generales (se establecen pautas para la creación de árboles de decisión, el uso de prompts estructurados y la construcción de acuerdos de uso responsable) y 4. Revisión permanente (donde se identifican áreas de mejora de cada fase y se realizan ajustes a través de la reflexión crítica del profesorado). Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones.

Palabras clave: IA, pensamiento crítico, aula universitaria, propuesta metodológica.

Abstract

AI generates both fascination for its speed in processing tasks and concern about the decline of critical thinking. This text explores the critical use of AI in the university classroom based on a typological approach to users. To this end, an analytical-descriptive-hermeneutic methodology and a review of documentary sources were used. The authors describe a methodological proposal that, in addition to being dynamic, consists of four phases: 1. Recognition and awareness (the interests and perspectives of students on AI are diagnosed), 2. Strategic roadmap (development of a short- and medium-term action plan), 3. General guidelines (guidelines are established for the creation of decision trees, the use of structured prompts, and the construction of responsible use agreements), and 4. Ongoing review (where areas for improvement in each phase are identified and adjustments are made through critical reflection by the teaching staff). Finally, some reflections are offered.

Keywords: AI, critical thinking, university classroom, methodological proposal.

Author's translation.

Introducción

En los tiempos de otrora, la búsqueda de información en fuentes impresas y digitales era una tarea fundamental y desafiante en el ámbito académico. Este proceso no sólo permitía a los estudiantes conocer e investigar aspectos básicos y complejos, sino que también forjaba en su ADN cualidades, como la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico. Sin embargo, la irrupción de la inteligencia artificial (como tecnología en desarrollo) en el contexto universitario presenta diversos desafíos: mantener y potenciar en el estudiante habilidades cognitivas como el análisis profundo y la autonomía, frente a la creciente facilidad para delegar tareas y obtener respuestas automáticas.

La IA promete grandes avances, pero también plantea un dilema. Parafraseando la idea de Zygmunt Bauman (2007b) sobre el consumismo, la IA puede diluir la identidad de los usuarios en un sinfín de herramientas, llevándolos a la uniformidad o a la necesidad de distinguirse. Desde esta lógica, queda claro que se está en medio de un contexto dual donde hay beneficios y peligros, así como el reclamo permanente por el uso ético.

Bajo este preámbulo, emerge la pregunta ¿nuestros estudiantes se hacen más perezosos con el uso de la IA? Hasta ahora la respuesta ha sido afirmativa para algunos estudios, entre ellos uno considerado por Brown y Ellerton (2025) para la tesis de su artículo: “La única forma de garantizar que la IA generativa no dañe su pensamiento crítico es convertirse en un pensador crítico antes de usarla” (párr 26). Entonces, más allá de identificarse la “flojera” de los usuarios, específicamente en el acto pedagógico cobra importancia la duda, la formulación de preguntas y las metodologías que inviten a pensar. En este sentido, dependerá en gran medida de cómo se integre y se promueva su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto del aula universitaria.

Mientras se estudia e indaga en educación las potencialidades de la IA para docentes y estudiantes, también se observa la insistencia de organismos internacionales en la idea de humanización y acceso, así como en las regulaciones éticas. Vale destacar, que hay un constante llamado a trabajar en el pensamiento de orden superior (UNESCO, 2024) y de mejorar la experiencia humana (UNESCO, 2025).

Si bien se reconoce a esta tecnología como posible aliada, también ha sido vista como una amenaza. Específicamente, en materia de habilidades humanas persiste la discusión sobre si el desarrollo de estas debe preceder la IA en el aula o si la IA puede facilitarlas. Sobre este particular se encuentran en algunos estudios cualitativos la necesidad de insistir en métodos pedagógicos para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico (Darwin, Rusdin, Muknimatien, Suryati, Laksmi y Marzuki, 2023), o la importancia de identificar bulos y desinformación Rusandi, Ahmán, Yunika (2023). Pero, ¿cómo aplicarlo en el aula? Más aún ¿cómo orientar a los profesores en propuestas metodológicas sobre el uso de IA que permitan el uso alejado de la fascinación?

Los usuarios (profesores y estudiantes) encuentran herramientas de IA Generativa (IAGen) pero la garantía de la evaluación crítica más que estar dentro de niveles de progresión, descrito por la UNESCO (2025), es una necesidad humana ante cualquier tecnología. Ahora bien, ¿cómo fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de nuestros estudiantes? Esto forma parte de un reclamo urgente y al mismo tiempo de una necesidad en la práctica pedagógica.

Metodología

El presente análisis se fundamenta en un abordaje hermenéutico de las fuentes teóricas, combinando la interpretación de textos clave con la reflexión sobre la experiencia práctica. Los autores examinaron los aportes conceptuales sobre pensamiento crítico de Facione (2007) y la educación líquida de Bauman (2007a, 2007b).

De manera complementaria, se realizó una exhaustiva revisión de fuentes especializadas que vinculan directamente la inteligencia artificial y el pensamiento crítico (UNESCO, 2023, 2024, 2025), junto con estudios académicos relevantes.

Este marco teórico se enriqueció con una perspectiva empírica, basada en las vivencias de los autores dentro del contexto del aula universitaria, lo que permitió una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

Fascinación y dependencia

La fascinación por la IA ha sido vista como el segundo nivel de formación asociado a la estética de la complacencia donde no hay lugar a distancias sino solo a una relación agradable con las herramientas (Peña, 2023). Ante productos consumibles al usuario: resúmenes, traducción de textos, corrección de estilo, generación de imágenes, mapas conceptuales, esquemas, podcast e incluso análisis de datos con la escritura de un prompt, entre otros. Existe entonces el riesgo de confiar excesivamente en las herramientas para cualquier acción. En consecuencia, aprenden para lograr un fin (realizar una tarea solicitada, por ejemplo entregar un ensayo) con un nivel de comprensión superficial o nulo (enfoque superficial) en lugar de combinar de forma dinámica y significativa la comprensión, el análisis, la aplicación y la valoración de la información consumida (enfoque profundo). En este escenario consumista el usuario busca un breve goce de las cosas (Bauman 2007b). Por tanto, el inmediatez y la pereza crecen, mientras que se limita el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y el pensamiento crítico. Bajo esta sinopsis de ideas, la IA imita el proceso de pensamiento y razonamiento humano, sin serlo, pues su lógica está cifrada en algoritmos que responde a un proceso lógico y mecánico. Ahora bien, ¿es tan solo una preocupación del profesorado? O más bien, se trata de reconocer que en lugar de debatir sobre el uso de la IA en el aula es necesario saber si los estudiantes analizan y evalúan sus propios pensamientos.

Un estudio con participantes universitarios reveló que ante la carga académica y la presión del tiempo tendían a usar Chat GPT. El Chat GPT probablemente desarrolle pérdida de la memoria además de afectar el rendimiento académico (Abbas, Jam & Khan, 2024). Parte de estos hallazgos también guardan relación con algunas medidas en instituciones educativas relacionadas con la prohibición de la IA. Más allá de indicar los nombres de las instituciones, nos concentramos en tres ideas fundamentales de los detractores de esta tecnología que enriquecen nuestra discusión. En principio, las universidades deben contar con espacios para la formación crítica para el uso de IA, pero hasta el presente la idea que ha ganado adeptos es la necesidad de recursos (justificación económica) y la promoción del consumo sobre las herramientas existentes en el mercado. Dicha justificación está en orden a la dependencia a lo vendible para garantizar la demanda (Bauman, 2007b), en lugar de volcar la mirada a los mecanismos de vigilancia epistemológica para los contenidos de dichas actividades formativas.

La segunda idea consiste en preguntarse si se estimula la superficialidad o se justifica la agilidad como un producto consumible sin consecuencias negativas dentro de las aulas. Si bien, las instituciones educativas cuentan con normativas asociadas al uso de la IA, ¿hasta qué punto se orienta al estudiante?, ¿solo se está vigilante a los casos de sospecha de plagio? Si esto último es así, ¿cuáles son los aspectos críticos de las políticas o las regulaciones institucionales? No se trata solamente de tener IA sino de revisar los discursos asociados a su pertinencia (alejados de la satisfacción).

La tercera idea a considerar tiene que ver con la existencia de resultados de estudios donde con el uso de la IA los estudiantes han aumentado la capacidad para argumentar (Susanto, Andrianingsih, Sutawan, Aprilianin & Astika, 2023). Si bien, no son generalizables tampoco permiten revisar posibles patrones para la orientación de docentes y estudiantes. De modo que en la revisión de literatura científica también es importante ver el equilibrio entre lo producido en los años recientes y el valor a la discusión sobre las limitaciones y retos. Pareciera observarse entonces el énfasis en las bondades, distrayendo entonces posibles distanciamientos a los productos investigativos tratados como objetos consumibles.

La dependencia a la IA nos distrae de precisar problemáticas subyacentes, minan nuestra capacidad para juzgar y criticar. Ante el embotamiento de información sobre productos consumibles, ofertas, nuevos mercados y promesas políticas, pareciera entonces que los retos en educación son mayores en materia de innovación en las aulas.

A modo de colofón, la IA resulta fascinante y cautivadora por la rapidez en el procesamiento lógico y mecánico de las tareas, que implica el abordaje de enormes cantidades de información en poco tiempo. Empero, este encanto tecnológico oculta un gran reto: la dependencia y subordinación a delegar tareas cognitivas y decisiones que antes hacíamos de manera consciente para construir una experiencia subjetiva al fuero artificial carente de cualquier sentido para crear y recrear la realidad.

Creatividad, curiosidad y pensamiento crítico versus la lógica mecánica

La creatividad, la curiosidad y el pensamiento crítico son habilidades humanas fundamentales que se contraponen a la lógica mecánica que caracteriza a la inteligencia artificial (IA). Aunque la IA ha demostrado una capacidad impresionante para procesar información y generar respuestas basadas en patrones existentes, no obstante, aún le falta la chispa de la originalidad, la inquietud por explorar lo desconocido y la habilidad para cuestionar supuestos que son inherentes al pensamiento humano.

Creatividad: La Chispa de la Originalidad Humana

La creatividad no es simplemente la capacidad de generar algo nuevo, sino la habilidad de conectar ideas de maneras inesperadas y significativas, a menudo rompiendo con la norma. La IA puede producir arte, música o texto que parezca creativo, pero su proceso se basa en algoritmos que analizan vastos conjuntos de datos para identificar y replicar patrones. Como señalan Marcus & Davis (2019), “la IA puede recombinar datos de maneras novedosas, pero no puede tener una idea verdaderamente nueva en el sentido humano del término, porque no tiene experiencia de vida, ni emociones, ni un cuerpo” (p. 23). La creatividad humana, en cambio, a menudo surge de la intuición, la emoción y la experiencia personal, elementos que la IA no posee.

Curiosidad: El Impulso por Explorar lo Desconocido

La curiosidad es el motor del aprendizaje y la innovación. Es el deseo innato de explorar, hacer preguntas y buscar respuestas, incluso sin un objetivo claro. La IA, por su naturaleza, no siente curiosidad. Sus “exploraciones” son programadas y se limitan a los parámetros de su código. No busca activamente nueva información por el simple placer de saber; su búsqueda es puramente instrumental y orientada a la tarea. La curiosidad humana, en cambio, impulsa a los científicos a buscar curas para enfermedades, a los artistas a experimentar con nuevas formas de expresión y a las personas comunes a aprender una nueva habilidad.

Pensamiento Crítico: Cuestionar y Evaluar

El pensamiento crítico es la capacidad de analizar información de manera objetiva, identificar sesgos, evaluar la validez de los argumentos y formular juicios razonados. (Jañez, 2005), se trata de una habilidad esencial para la toma de decisiones y para navegar en un mundo lleno de información y tal como señala Pettersson (2023): “se basa en un ojo epistemológico para evaluar la credibilidad y el peso a las razones putativas que se aducen a las creencias sometidas a la consideración” (pp. 480-481). La IA puede procesar y resumir grandes volúmenes de datos, pero carece de la capacidad de cuestionar fundamentalmente la calidad o el sesgo de esos datos de la misma manera que lo haría un humano.

La IA a menudo refleja los sesgos presentes en los datos con los que fue entrenada, sin la capacidad de reconocerlos y corregirlos de forma autónoma. Como argumenta Floridi (2019), si bien la IA puede ayudarnos a tomar decisiones más informadas, “la responsabilidad final de la toma de decisiones debe recaer en los humanos, que son quienes pueden y deben pensar críticamente sobre los resultados de la IA” (p. 15).

Propuesta metodológica

La siguiente propuesta se enmarca en contexto del aula universitaria, los autores parten del supuesto que el profesorado cuenta con una formación sólida en IA y habilidades para el pensamiento crítico.

El núcleo central de la propuesta gira en torno al entendimiento crítico sobre el uso de la IA, que va más allá de saber cómo aprovechar la herramienta, sino que está en la capacidad de los usuarios de analizar, evaluar y cuestionar de manera razonada la tecnología y sus implicaciones. En el contexto universitario, esto implica que tanto estudiantes como profesores sometan al escrutinio la información que emerge de la IA. Se trata de pasar de ser un usuario pasivo a un agente activo, responsable, comprometido, honesto con voluntad y convicción, capaz de discernir desde el pensamiento crítico cuándo la IA es una herramienta valiosa para potenciar el aprendizaje y la investigación, y cuándo puede generar resultados falaces, equívocos, injustos o superficiales.

Esta propuesta no es estática sino dinámica y, tal como lo indican las flechas bidireccionales, los usuarios aprenden y se adaptan dentro de un proceso de retroalimentación y mejora continua. En este sentido, el entendimiento crítico no se considera un punto final, sino una práctica continua de cuestionamiento, análisis y búsqueda de la verdad epistemológica, ontológica y axiológica.

Así pues, el propósito central de esta propuesta metodológica es fomentar una perspectiva crítica que garantice que la IA funcione como un complemento para las capacidades cognitivas humanas, en lugar de un sustituto que las debilite. De esta forma, la IA se convierte en una herramienta para gestionar información. Ver Fig. 1.

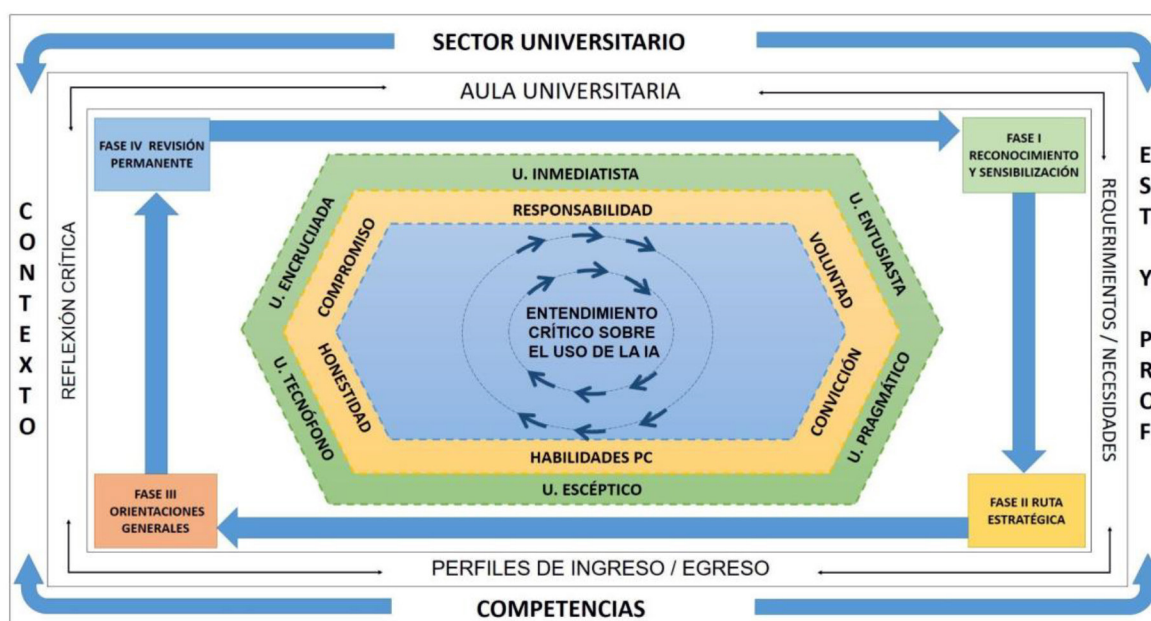


Fig. 1. Propuesta metodológica

Nota. Elaborado por Peña (2025) y García (2025).

Hexágono interior: factores para el Pensamiento Crítico

Comprende la interrelación de seis factores bidireccionales y multifactoriales para conceptualizar la reflexión crítica y la mejora continua en el proceso del entendimiento crítico sobre el uso de la IA entre las cuales se distinguen: responsabilidad, voluntad, convicción, habilidades para el pensamiento crítico, honestidad y compromiso.

Esta propuesta además, se basa en un conjunto de elementos que no operan de forma aislada, sino que fluyen y se influyen mutuamente. A diferencia de una relación lineal de causa y efecto, las interrelaciones bidireccionales significan que un factor no solo afecta a otro, sino que también es afectado por él. También es multifactorial lo que implica que hay factores en juego, no solo dos.

En la franja amarilla están concentrados los factores que facilitan el entendimiento crítico sobre la IA:

Responsabilidad. Este factor se refiere al compromiso consciente, deliberado y ético sobre los resultados e implicaciones que se derivan de la IA como herramienta. Supone un usuario que asume las consecuencias de lo que es y lo que hace (Sartre, 1946). Además, desde la perspectiva ética, la responsabilidad es una virtud para elegir las cosas buenas o malas (Aristóteles, 1985) valorando la honestidad intelectual y académica.

Voluntad. Es una fuerza motivadora fundamental en los seres humanos (Nietzsche, 1886) que permite el crecimiento y la disposición de tomar la IA como un recurso considerando sus potencialidades y riesgos.

Convicción. Adherencia vinculada con la firmeza del juicio (Kant, 1787) a una idea sobre la IA como apoyo en la investigación y el aprendizaje, la cual puede o no resultar similar al enfoque de una política institucional.

Honestidad. Compromiso con la búsqueda de la verdad (con o sin IA) al dar crédito a las fuentes de información y a actuar como buen pensador crítico, el cual según Facione (2007) es claro, diligente, sensato y persistente.

Compromiso. Es un acto de libertad donde la persona elige una causa (Sartre, 1943) justa y ética en apego a las normativas institucionales y contratos en el aula.

Habilidades para el pensamiento crítico. De acuerdo con Facione (2007) comprende: interpretación (decodificación del significado y recuperación del sentido), análisis (relaciones entre ideas y conceptos), evaluación (valoración de enunciados y su relación lógica con las conclusiones), inferencia (formulación de conclusiones e hipótesis), explicación (justificación de razonamientos) y autorregulación (revisión y corrección en función de las habilidades anteriores).

Hexágono exterior: Los usuarios y su relación con la IA

Se propone una tipología de usuario basada en su relación con la IA. Según Saravia (2025), la clasificación jurídica se divide en usuarios proveedores y terceros usuarios, tomando como referente el europeo. En ambos tipos la herramienta está bajo el control de quien la utiliza, sin que quede excluida la responsabilidad subjetiva.

En el ámbito de la educación superior, Chao-Rebolledo & Rivera-Navarro (2024) observan que, aunque los estudiantes muestran entusiasmo por usar la IA, son menos optimistas sobre sus efectos en los procesos de aprendizaje. Además, manifiestan escepticismo sobre la capacidad de sus profesores para identificar producciones académicas realizadas con ayuda de herramientas de IA. Este referente aporta algunas características presentes en el estudiantado.

Los autores de esta propuesta metodológica parten del dato empírico y racional para proponer seis tipos de usuarios, según su relación con las herramientas de IA Gen. Los tipos son: En la encrucijada, inmediateista, entusiasta, pragmático, escéptico y tecnófono.

El usuario en la encrucijada

Si bien reconoce la existencia de la IA, se resiste a usarla por los múltiples impactos negativos. Por ejemplo, en el ámbito ambiental, la preocupación se cifra en el alto consumo de agua y de energía de los centros de datos. Desde la perspectiva económica, la desconfianza surge por el temor al desplazamiento laboral, la cual ha sido presentada por medios de comunicación. Por otra parte, desde lo tecnológico está la incapacidad de otras generaciones de comprender y ajustarse. Especialmente en el ámbito educativo, la negativa puede estar relacionada con la dependencia a la IA y sus posibles implicaciones en el desuso del pensamiento crítico y la creatividad. Adicionalmente se suma el temor al plagio y la erosión de la integridad académica.

Ante este panorama ¿Qué hacer para que este usuario mire la IA desde otras consideraciones, sin alejarse del pensamiento crítico? Es necesario no ignorar estas preocupaciones, que tienen como referente ontológico el dato empírico, es menester abordarla desde una perspectiva perspicua, integradora y no excluyente donde el discurso presentado no sea repetitivo porque “Una persona crítica debe tener una mentalidad abierta y ser capaz de recibir críticas. Además debe tener la confianza necesaria para defender las causas que cree” (Pettersson, 2023, p. 481).

Esta propuesta se enfoca en transformar al usuario de un simple espectador negativo a un agente de cambio informado empleando la IA como herramienta para mitigar sus efectos adversos. Para ello, se consideran varias fases, la primera fase reconocer sus preocupaciones como válidas con el fin de crear confianza. Luego, es necesario trabajar por una visión más matizada donde se explore sus razonamientos. Por ejemplo: Si bien la IA genera impactos negativos como el consumo de energía para los centros de datos ¿acaso no se está estudiando para resolver el problema del control del agua en los huertos? o ¿por medio de la IA se busca optimizar la siembra de semillas con el fin de reducir el hambre en algunas zonas? Por último, las respuestas a estas interrogantes también invitaría a revisar sus argumentos y su asociación con el uso responsable y ético.

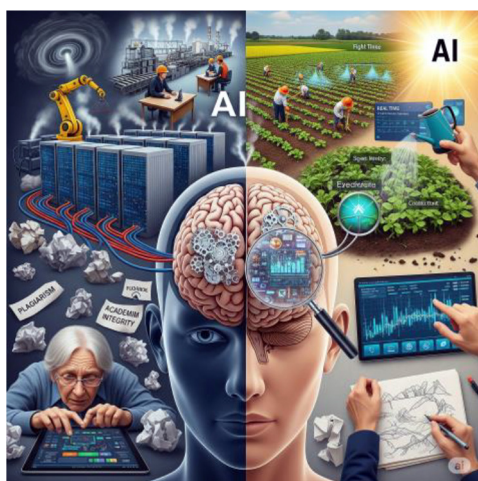


Fig. 2. Representación del usuario en la encrucijada

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025.

Usuario inmediatista

Anhela encontrar solución a todas las tareas sin ningún tipo de esfuerzo cognitivo, procurando emplear tiempo no mayor a 10 minutos para consultar fuentes sin ningún tipo de objetividad, carentes de veracidad y rigor académico. Su comportamiento refleja una balsa de pensamiento, es decir, pensamiento superficial y desorganizado, que lo lleva a usar la inteligencia artificial sin hacer uso del pensamiento crítico, sin identificar la necesidad de una estructura de *prompt* adecuada y, por lo tanto, es incapaz de reconocer alucinaciones o falsos positivos. Entonces, ¿cómo sensibilizarlos manteniendo su propio lenguaje? Sobre este particular es importante considerar las siguientes acciones:

1. Razonando bajo la premisa del ahorro del tiempo: hay que apelar a su deseo de rapidez precisando lo siguiente: invertir un tiempo extra en la elaboración de tu *prompt*, te puede ahorrar horas de correcciones y de información errónea. Esto conecta directamente con su objetivo de gastar el menor tiempo posible.
2. Desmintiendo a la IA: la verdad detrás de sus fallos. La inteligencia artificial nos maravilla con su velocidad y aparente perfección, pero detrás de su fachada de infalibilidad se esconden fallos que no siempre son evidentes. Para entender de verdad sus limitaciones, debemos ir más allá. Por tanto, debemos considerar sesgos, estereotipos o falsos positivos. Para ello te ofrecemos los siguientes ejemplos:

- **Ejemplo 1.** Sesgo pedagógico. Quiero presentar a estudiantes de educación universitaria los errores de la IA. Para ello se consultó un tema en un chatbot y se encontró que las fuentes están asociadas a literatura japonesa o americana, pero no aparece una sugerencia asociada a autores latinoamericanos: Parte de la respuesta: *Soy un gato* de Natsume Sōseki, *Un gato callejero llamado Bob*, *El gato que curaba corazones*.
- **Ejemplo 2.** Sesgo de género. Se consultó a un chatbot sobre el liderazgo y el ejercicio de la cirugía médica. El resultado obtenido mostró un sesgo con los datos donde se señalaban figuras de médicos masculinos sin ninguna alusión a mujeres.
- **Ejemplo 3.** Estereotipo. Solicitamos una imagen por Copilot de un hombre con una gato negro. La fotografía corresponde a una Fig. estilizada de tez blanca. Para ello se solicitó a dos chatbots: Copilot y Gemini y estos fueron los resultados.



Figs. 3. Hombre con gato

Nota. El resultado de Copilot aparece a la izquierda y el Gemini a la derecha, 2025

- **Ejemplo 4.** Falso positivo. Se introdujo un texto escrito por un profesor para su tesis doctoral, al pasarlo a detector de plagio arrojó que 100% correspondía a la IA. Cabe destacar, que la consulta se realizó en el año 2024 y la tesis correspondía al 2018.
3. Cuando el algoritmo falla: no todo lo que brilla es IA. No siempre la información ofrecida en las consultas de los chatbots corresponden a literatura o fuentes científicas. En realidad, sus respuestas se nutren de una mezcla heterogénea de datos de internet, incluyendo artículos académicos, blogs, foros y redes sociales, sin discriminar su credibilidad, llevando al usuario a confiar de manera excesiva en los resultados. Aún cuando se identifican con subíndices, no son suficientes porque se requiere de una valoración crítica sobre la autenticidad del resultado. Y, ¿cómo hacerlo si no se presta atención a estos detalles cuando la inmediatez está presente?

La IA Gen ha significado un reto en las formas de identificar la polución informativa. Ya no se trata únicamente de confiar plenamente en los modelos de lenguajes grandes como Chat GPT, Gemini, Deep Seek, sino de comportarse como usuarios desde la madurez intelectual. Esto último implica reconocer fuentes falsas, segundo hallar los mecanismos para la verificación y tercero triangular la información.

Ahora bien, ¿cómo trabajar el escepticismo con los jóvenes usuarios? Para ello es recomendable identificar algunos niveles, el primero de ellos asociados con la autoridad en la autoría. ¿Quién es el autor?, ¿está adscrito a una universidad, empresa, o institución?, ¿cuál es su experticia?, ¿a cuál área del conocimiento se le asocia?, ¿cuenta con citas?, ¿quiénes lo citan?

Por otra parte, también se debe considerar el texto. En principio, es necesario determinar cuál es la intención, así como las fuentes consultadas. Sobre esto último es necesario traducir a las nuevas generaciones la importancia de: a) actualidad (pertinente y relevante en el debate), b) intencionalidad (¿qué se busca?, ¿convencer?, ¿manipular?), c) tipos de argumentos empleados, d) identificación de falacias y e) existencia de fuentes verificables.

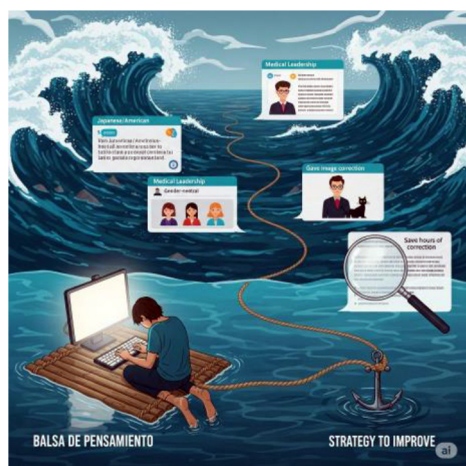


Fig. 4. Representación del usuario inmediateista

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025.

Usuario entusiasta

Siente fascinación por el avance tecnológico, está dispuesto a incorporar las herramientas tanto en su vida personal como profesional, suele explorar las ofertas de cursos y eventos con el fin de profundizar, son curiosos y proactivos e influyentes.

Para este grupo de usuario el acercamiento a la IA en el aula debe estar asociado con experiencias desafiantes donde: a) se invite a usarla para el abordaje de casos y se evalúe la validez de argumentos generados, b) compare la calidad de la información de dos chatbots y razone sobre la elección o no de uno de ellos, c) identifique sesgos a partir de las fuentes en los resultados de la búsqueda, d) presente una propuesta de abordaje a partir de una herramienta y en qué la mejoraría.



Fig. 5. Representación de usuario entusiasta

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025.

Usuario pragmático

Concibe la IA desde una funcionalidad operativa (automatiza y optimiza procesos) y funcional, de modo que recurre a la IA no por su potencial abstracto, sino por su utilidad tangible para alcanzar un objetivo o encontrar una solución rápida y eficiente a un problema.

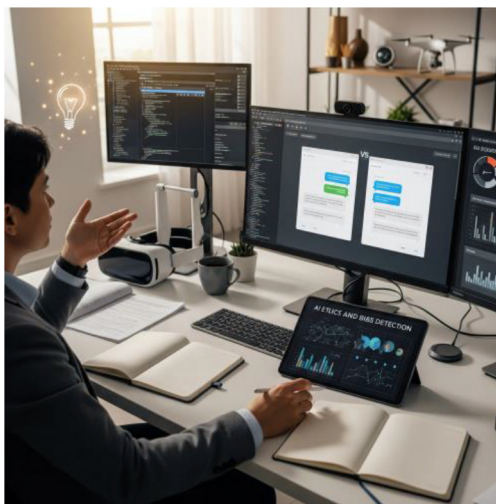


Fig. 6. Representación de usuario pragmático

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025.

Usuario escéptico

En contraposición al usuario entusiasta que se fascina por el uso de las nuevas tecnologías, existe el usuario que duda de forma metódica sobre el rostro artificial de la información, esta desconfianza se cifra en que el pensamiento humano no puede estar supeditado al control de una lógica mecánica. Por ello, es receloso de los envoltorios de la IA, la observa con cautela y busca cuestionar la veracidad de la información identificando los sesgos que se circunscriben. Este usuario reconoce cognoscitivamente la existencia de la IA y su cautela reside en la verificación de las dudas que emergen de la información.

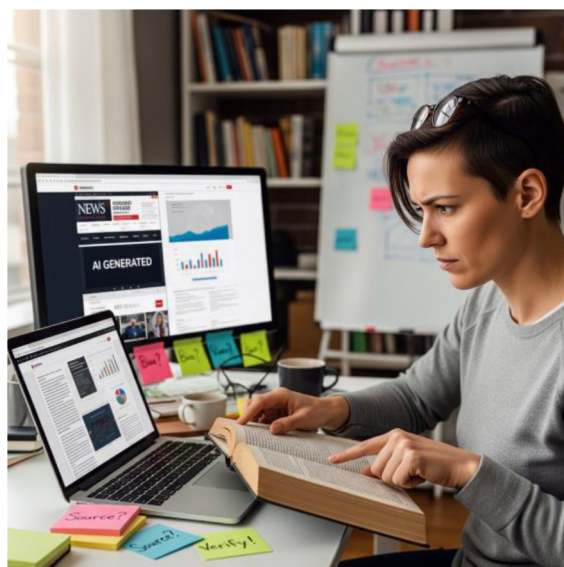


Fig. 7. Representación de usuario escéptico

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025.

Usuario tecnófono

Este usuario no duda de la existencia de la IA pero siente profunda aversión o miedo a la tecnología. Ve a la IA como una amenaza potencial en el desarrollo de las tareas rutinarias que desde lo tradicional se ejecutan. El miedo también surge por las profundas preocupaciones éticas de la IA. En este sentido, el miedo del tecnófobo no es irracional, sino que surge de una reflexión profunda sobre las posibles consecuencias negativas a largo plazo de una tecnología que, en su opinión, avanza sin un marco ético sólido que la regule.



Fig. 8. Representación de usuario tecnófono

Nota: Imagen elaborada con Gemini a partir de la descripción del perfil del usuario, 2025

Fase I. Reconocimiento y sensibilización (usuarios en el aula)

Este punto de partida permite tomar conciencia del impacto de la IA en el aula, realizando un diagnóstico inicial para conocer en profundidad los intereses y las perspectivas del estudiantado sobre el uso de esta herramienta. En esta fase inicial, el enfoque no se limita a la mera existencia de la IA, sino que abarca el profundo impacto que su uso conlleva. Para ello, se adoptarán tres funciones:

1. Reconocimiento de la IA como un proceso de concientización. Se refiere a un proceso progresivo de aprendizaje y reflexión activa, en la cual profesores y estudiantes pasan de un estado de ignorancia, desinterés o conocimiento superficial a comprensión profunda, crítica y holística sobre la IA como herramienta.
2. Reconocimiento de la IA como un proceso funcional. Trabajar en el aula el pensamiento crítico debe considerar el modelo de estructuración formal propuesto por Alcántara (2025) donde se señalan fases con sus respectivos componentes. En la primera fase (literacidad) se identifica el objeto de análisis, en el proceso metacognitivo se desarrolla la clasificación y pruebas para finalmente presentar el juicio con argumentación lógica.
3. Reconocimiento de las rutas existentes para el trabajo con el pensamiento crítico. Paul & Elder (2005) especifican las competencias para: a) elementos del razonamiento y estándares intelectuales, b) estándares intelectuales universales, c) abordaje de las barreras para el desarrollo del pensamiento racional, d) habilidades para el aprendizaje y e) dominios específicos. Adicionalmente ofrecen indicadores para el desempeño en el marco de las rúbricas maestras.

Fase II. Ruta Estratégica

Los autores proponen que se establezca una ruta de acción considerando la planificación a corto y mediano plazo. Algunas experiencias en aula universitaria para el trabajo del pensamiento crítico incluyen tres momentos: diagnóstico (evaluación inicial al grupo), ejecución (elaboración de una guía para el trabajo), revaloración (evaluación al finalizar el trabajo) en un período académico, tal como lo detallan Rodríguez, Barrios, Pachón & Urzola (2023).

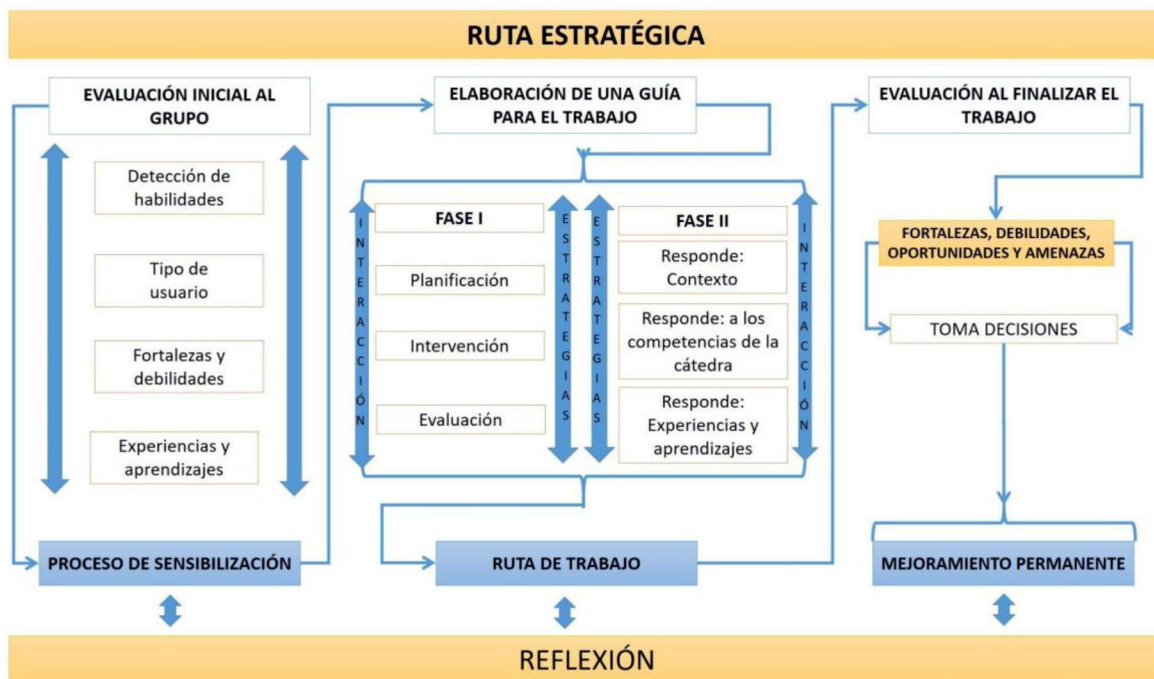


Fig. 9. Propuesta de ruta

Nota. Elaborado por Peña y García (2025)

Fase III. Orientaciones Generales

De la pregunta al resultado: Creación de árboles de decisión

La creación de un árbol de decisiones se convierte en una metáfora visual en la que sus ramas representan las diversas posibilidades que un usuario percibe como viables para una solución a corto plazo. Ahora bien, cada rama se concibe como mecanismo que permite al usuario tomar decisiones informadas para avanzar en la solución de sus diversas tareas. De esta manera, el árbol no solo es un método para organizar opciones, sino que también ilustra cómo el usuario puede discernir de forma cognitiva para llegar a un resultado. A continuación se muestra una Fig. que permite visualizar lo descrito anteriormente.

Sobre prompts y usos

Los prompts de los estudiantes no siempre se derivan de modelos como RITA (Rol, Información, Tarea y Adaptabilidad), fórmulas según FACTOR-E (Formato, Acción, Contexto, Tono y Destinatario, Objetivo Final, Resultados Esperados y Extras) o esquemas TAO (Tarea, Acción y Objetivo), RTF (Rol, Tarea y Formato), BAB (Before, After, Bridge), CARE (Contexto, Acción, Resultados, Ejemplos). De modo que es necesario insistir en la estructura para mejores resultados y en las iteraciones. Por ejemplo, la UNESCO (2023) cuenta con una guía para Chat GPT donde están presentes los pasos así como el rol (motor de posibilidades, oponente socrático, exploratorium, etc) y las aplicaciones en educación superior.

Es importante además que los estudiantes construyan y tengan a disposición sus bancos de prompts no solo para ahorrar tiempo sino para mejorar las búsquedas en las herramientas de IA o consultas a bibliotecas de

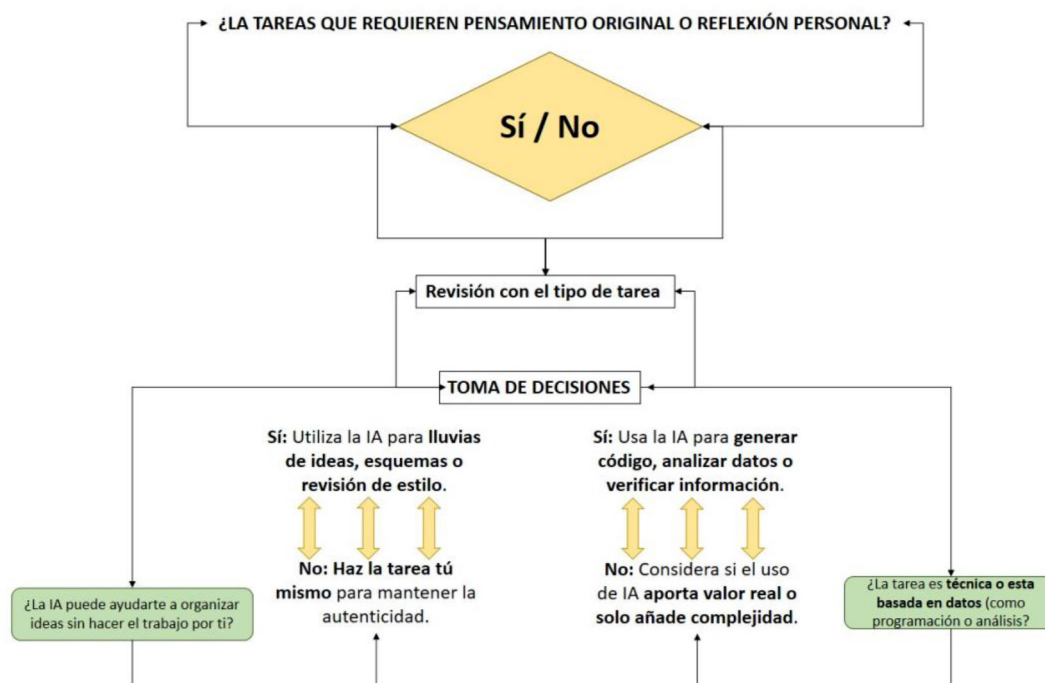


Fig. 10. Árbol de decisión

Nota. Elaborado por Peña y García (2025)

prompts con categorías específicas, ambas opciones permiten una evaluación crítica para la posterior toma de decisiones. Es recomendable entonces que se presenten algunas plantillas en clases con el fin de identificar errores y aciertos.

Las siguientes preguntas pueden servir de orientadoras para revisar el prompt y evitar falacias: ¿es claro lo que se pide?. ¿se basa en pruebas sólidas o suposiciones? (evitación de generalizaciones), ¿hay conexión real entre causa y efecto?, ¿hay más opciones de las que se presentan?, ¿intenta manipular emocionalmente?, ¿se ataca a la persona en lugar de la idea?

Construye con tus estudiantes rutas para uso responsable y crítico de la IA

No basta fiarse de las políticas institucionales como marcos de acción en las funciones de la docencia para justificar la introducción de la IA al aula, es oportuno al inicio del período académico que los profesores conversen con sus estudiantes sobre la responsabilidad del uso de las herramientas, esto incluye el diálogo sobre posibles listas de chequeo para el uso, tal como se indica a continuación :

1. Se identifica de manera clara la tesis.
2. El tema es presentado desde la novedad y no de la repetición.
3. El resultado generado se mantiene en el tema o divaga.
4. Los argumentos se presentan sin contradicciones.
5. Se puede refutar fácilmente los argumentos.
6. Los resultados reflejan puntos de vista opuestos.
7. Las conclusiones se derivan lógicamente de los argumentos.
8. Se identifican posibles sesgos.
9. Se identifican falacias.

En sintonía con lo expresado, los autores proponen un Marco de Acuerdo Moderador para el uso de la Inteligencia Artificial en el aula de clase, en lugar de emplear un contrato regulador. El Marco de Acuerdo Modera-

dor es una estrategia pedagógica que permitirá a estudiantes y profesores convenir un conjunto de principios y reglas consensuadas a fin de garantizar el uso de la IA en un ambiente de respeto y compromiso ético.

Elementos claves del Marco de Acuerdo Moderador son los siguientes:

1. Diálogo y participación.
2. Construcción de los Sí y los No para el uso de la IA
3. Delimitación de los acuerdos y responsabilidades.
4. Revisión y adecuación permanente.

Trabaje la valoración crítica

Es pertinente detenernos si nuestros estudiantes cuentan con habilidades ya descritas y ejemplificadas por Facione (2007) cuando presenta el pensamiento crítico. Es preciso además desarrollar en el aula estrategias didácticas y de aprendizaje para ello, la pregunta es ¿lo hacemos sin IA?, ¿cómo hacerlo de modo que resulte una dinámica cotidiana?,

Parada y Harruch (sf) ofrecen unos pasos para la valoración crítica académica (aplicables a productos culturales como un texto, producto audiovisual o producción oral), donde aparecen los siguientes pasos: descripción (qué, cómo, en qué), análisis (definición de perspectiva de análisis y sopesar evidencias) y escritura (planear, escribir, editar, reescribir). Pero no es suficiente con esto, se requiere una contextualización más amplia.

Fase IV. Revisión permanente

Consiste en identificar puntos de mejora en cada una de las fases anteriores e introducirlas desde la puesta en práctica del pensamiento crítico del profesorado. No se trata de una valoración final, sino de una constante adecuación en la cual el docente a través de la reflexión crítica establecerá itinerarios de mejoramiento en las debilidades detectadas. Este enfoque transforma la labor docente de una simple ejecución a un proceso de investigación-acción. El aula se convierte en un laboratorio donde el docente experimenta, reflexiona y ajusta constantemente sus métodos para lograr un aprendizaje más efectivo y significativo para sus estudiantes.

Conclusiones

Introducir el pensamiento crítico en el aula no depende de la IA, es importante considerar desde alquilar cátedra la posibilidad de integrar (siempre que resulte necesario) la IA como herramienta. Aquí lo fundamental es el trabajo en estrategias de enseñanza y cómo orientamos a nuestros estudiantes a trabajar con ella. No necesariamente con metodologías activas es suficiente para justificar su introducción, también con el uso de la técnica de la pregunta es posible presentar situaciones y escenarios.

La propuesta metodológica se ajusta a cualquier cátedra universitaria, donde el profesor necesite integrar la IA, solo basta con poner en práctica las cuatro fases propuestas por los autores, porque no se trata de usar por moda o no quedarse atrás por miedo al rezago sino de comprender cómo puede mejorar algunas tareas sin confundir la herramienta con habilidades del pensamiento crítico. Ante los desafíos de la educación, las tecnologías emergentes deben conocerse y pensarlas racionalmente.

Es importante que el profesorado revise el trabajo con la IA y el pensamiento crítico para ofrecer a comunidades y redes experiencias exitosas para guiar el proceso de reflexión y análisis.

Ciertamente el rol del profesorado es crucial porque permite una integración de la IA de forma consciente en el contexto del aula universitaria, puesto que, entiende cómo funciona, reconoce sus sesgos y limitaciones que le permiten diseñar estrategias de aprendizaje que involucre a todos los tipos de usuarios detectados.

Para evitar que la IA fomente la pereza intelectual, es crucial adoptar el entendimiento crítico como eje central de la reflexión. Este enfoque impulsa la construcción de un compromiso ético con la tecnología.

Al promover este entendimiento, se fomenta una reflexión constante y un cuestionamiento crítico de la información que la IA genera. Esto permite a los usuarios ir más allá de la simple aceptación de resultados y, en cambio, analizar, evaluar y validar los datos. En esencia, la IA se transforma de un mero generador de respuestas a un catalizador del pensamiento crítico. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de CIIDEA-UCAB. Profesora de la Escuela de Educación en la mención de Ciencias Pedagógicas y del PRESIED. Árbitro de revistas educativas (nacionales y no nacionales). Conformar el Consejo Editorial de la Revista Internacional de La Imagen y Revista Innova Educa así como el equipo de dictaminadores de la Revista Voces de la Educación.

Clever Humberto García Colmenares. Doctor en Educación. Magister Scientiarum en Administración y Gerencia Educativa. Licenciado en Educación mención Filosofía. Licenciado en Teología. Baccalaureatum in Philosophia y Baccalaureatum in Theología. Profesor en las cátedras de Lógica Filosófica, Lógica Jurídica, Teoría de la Argumentación, Comprensión de textos en español y en algunas áreas del eje histórico-filosófico en la Universidad Católica Andrés Bello. Coordinador académico y de gestión en la Escuela de Derecho.

Referencias bibliográficas

- Abbas, M., Jam, FA & Khan, TI.(2024). ¿Es perjudicial o útil? Análisis de las causas y consecuencias del uso de la IA generativa entre estudiantes universitarios. *Int J Educ Technol High Educ* 21 , 10). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Alcántara, M. E. (2025). Pensamiento crítico en el aula universitaria: Pensamiento crítico en el aula universitaria. *HOLOPRAXIS. Revista De Ciencia, Tecnología E Innovación*, 9(2).<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/holopraxis/article/view/4173/4670>
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos. (Obra original ca. 350 a.C.).
- Bauman, Z. (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Brown, D y Ellerton, P. (2025, febrero 13). ¿Nos está volviendo la IA más estúpidos? Tal vez, según una de las empresas de IA más grandes del mundo. *The conversation*. https://theconversation-com.translate.google/is-ai-making-us-stupider-maybe-according-to-one-of-the-worlds-biggest-ai-companies-249586?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- Chao-Rebolledo, C. & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57-72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>
- Correspondence. No worries with ChatGPT: building bridges between artificial intelligence and education with critical thinking soft skills. *Journal of Public Health*, 45(3), 602-603. <https://academic.oup.com/jpubhealth/article/45/3/e602/7136742?login=false>
- Darwin, Rusdin, Muknimatien, Suryati, Laksmi y Marzuki, (2023). *Pensamiento crítico en la era de la IA: una exploración de las percepciones, beneficios y limitaciones de los estudiantes de inglés como lengua extranjera* <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2023.2290342?needAccess=true>

- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Floridi, L. (2019). *The logic of information*. Oxford University Press.
- Kant, I. (1787). *Crítica de la razón pura*. Johann Friedrich Hartknoch.
- Marcus, G., & Davis, E. (2019). *Rebooting AI: Building artificial intelligence we can trust*. Pantheon Books.
- Nietzsche, F. (1886). *Más allá del bien y del mal*. C. G. Naumann.
- Parada, C & Harruch, J. (sf). ¿Cómo hacer un comentario o juicio crítico académico? <https://leo.uniandes.edu.co/como-hacer-un-comentario-o-juicio-critico-academico/>
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peña, C. (2023). Niveles de formación en Inteligencia Artificial (IA): entre la ola y su distanciamiento. *Revista Temas De Comunicación (IDICI-UCAB)*, (47), 50–63. <https://doi.org/10.62876/tc.vi47.6324>
- Pettersson, H. (2023). Del pensamiento crítico a la criticidad y viceversa. *Revista de Filosofía de la Educación*, 57, 478–494. <https://academic.oup.com/jope/article/57/2/478/7092820>
- Rodríguez, L., Barrios, M., Pachón, C., & Urzola, H. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la elaboración de proyectos de investigación. *Revista De Ciencias Sociales*, 30, 209–221. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42839>
- Rusandi, Saripah, Yunika, (2023). *No te preocupes con ChatGPT: construye puentes entre la inteligencia artificial y la educación con habilidades blandas de pensamiento crítico*. <https://academic.oup.com/jpubhealth/article/45/3/e602/7136742?login=false>
- Saravia, J. (2025). Alcances de la Inteligencia Artificial como expresión de la voluntad y/o mandato del que utiliza esta herramienta respecto a terceros y usuarios. *Revista Blockchain e Inteligencia Artificial*, 6, 14–30. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/rbia/article/view/5789/7868>
- Sartre, J. P. (1943). *El ser y la nada*. Gallimard.
- Sartre, J. P. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Gallimard.
- Susanto, Andrianingsih, Sutawan, Aprilianin & Astika. (2023). Transformation Of Learner Learning: Improving Reasoning Skills Through Artificial Intelligence (AI). *Journal of Education, Religious, and Instructions*, 1 (2), 37– 46.
- Jáñez, Tarsicio. (2003). *Lógica jurídica: hacia una argumentación*. Universidad Católica Andrés Bello.
- UNESCO. (2023). Chat GPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- UNESCO. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227_spa
- UNESCO. (2025). *Pensamiento crítico e inteligencia artificial generativa*. <https://www.ibe.unesco.org/en/articles/critical-thinking-and-generative-artificial-intelligence>

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 Granda^{1,2}

ricardo.vega@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8191-4741>

Teléfono: + 593 995302854

¹Universidad Nacional de Educación (UNAE)
Maestría en Tecnología e Innovación Educativa
Azogues, provincia del Cañar

²Universidad de Guayaquil
Guayaquil provincia del Guayas
República de Ecuador

Recepción/Received: 07/07/2025

Arbitraje/Sent to peers: 08/07/2025

Aprobación/Approved: 15/08/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

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 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.

Author's translation.

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 mantienen 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, par-

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.

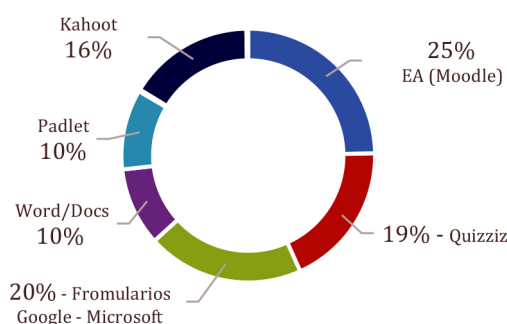


Fig. 1. Herramientas digitales con mayor frecuencia de uso

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.

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)

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).

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. 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. 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 educativos presenciales a virtuales. *InSciELO 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-Arbelaes, 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.are.n50.a6541>
- Grau, Jordi (2007). Pensando en el usuario: la usabilidad. *Anuario ThinkEPI*, 1, 172-177. <https://thinkepi.scimagoeipi.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 Eineverständliche 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/feduc.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 Oscco, 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>

¿Qué tanto conocen los estudiantes universitarios de la infraestructura de la IA? Estudio de caso

How much do university students know about AI infrastructure? Case study

Claritza Arlenet Peña Zerpa

claririn1@gmail.com

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

Teléfono: +58 412 2936196

Universidad Católica Andrés Bello
Centro de Investigación, Innovación
y Desarrollo Académico CIIDEA-UCAB
Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa

mixzaidap@gmail.com

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

Teléfono: + 584128229562

Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas
Dependencia de adscripción
Caracas, República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 15/09/2025
Arbitraje/Sent to peers: 16/09/2025
Aprobación/Approved: 25/09/2025
Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir el nivel de conocimiento estudiantil sobre la infraestructura tecnológica para la enseñanza de inteligencia artificial (IA) en la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA). Mediante una metodología exploratoria-descriptiva, se aplicó un instrumento a una muestra de 98 estudiantes. Los resultados revelaron un conocimiento limitado del alumnado sobre la infraestructura real, con percepciones erróneas sobre la disponibilidad de hardware especializado (GPU), pero reconociendo deficiencias críticas en la velocidad de internet, laboratorios y software licenciado. El análisis evidencia una brecha significativa entre los recursos existentes y los requeridos para una formación competitiva en IA, lo cual es coherente con los indicadores nacionales de rezago tecnológico. Se concluye que, a pesar de las carencias infraestructurales, los estudiantes valoran el conocimiento del profesorado y los recursos académicos complementarios, aunque se identifica como debilidad la falta de tutorías especializadas, subrayando la necesidad de fortalecer el acompañamiento personalizado para optimizar el proceso educativo.

Palabras clave: estudiantes, universidad, infraestructura, inteligencia artificial, Venezuela

Abstract

The objective of this study was to describe the level of student knowledge about the technological infrastructure for teaching artificial intelligence (AI) at the National Experimental University of Greater Caracas (UNEXCA). Using an exploratory-descriptive methodology, a survey was administered to a sample of 98 students. The results revealed limited knowledge among students about the actual infrastructure, with misperceptions about the availability of specialized hardware (GPUs), but recognizing critical deficiencies in internet speed, laboratories, and licensed software. The analysis shows a significant gap between existing resources and those required for competitive training in AI, which is consistent with national indicators of technological backwardness. It is concluded that, despite infrastructural deficiencies, students value the knowledge of faculty and complementary academic resources, although the lack of specialized tutoring is identified as a weakness, underscoring the need to strengthen personalized support to optimize the educational process.

Keywords: students, university, infrastructure, artificial intelligence, Venezuela

El nuevo paradigma de la IA en entornos educativos

La distribución desigual de la infraestructura digital frena el avance global de la inteligencia artificial. A pesar de que las inversiones en puntos de intercambio de Internet (IXP), centros de datos y computación en la nube son cruciales para lograr conexiones más rápidas y seguras, estos recursos se concentran en unas pocas regiones del mundo (Aguilar-Wittmann & Müller, 2025).

Esta disparidad tecnológica crea una brecha digital profunda que afecta a diferentes regiones. La falta de acceso a una infraestructura robusta impide que estas regiones aprovechen plenamente los beneficios de la IA en sectores clave como la salud, la educación y la economía. Además, esta situación perpetúa la dependencia tecnológica de las naciones más ricas y limita la innovación local, ya que las empresas y los investigadores de las regiones desfavorecidas no pueden competir en igualdad de condiciones.

Actualmente, más de la mitad de las principales inversiones se concentran en Europa y Asia Central y Norteamérica, mientras que sólo el 15% están en Oriente Medio y Norte de África, Asia Meridional y África Subsahariana, esto según el World Bank (2024) (Ver Fig. 1)

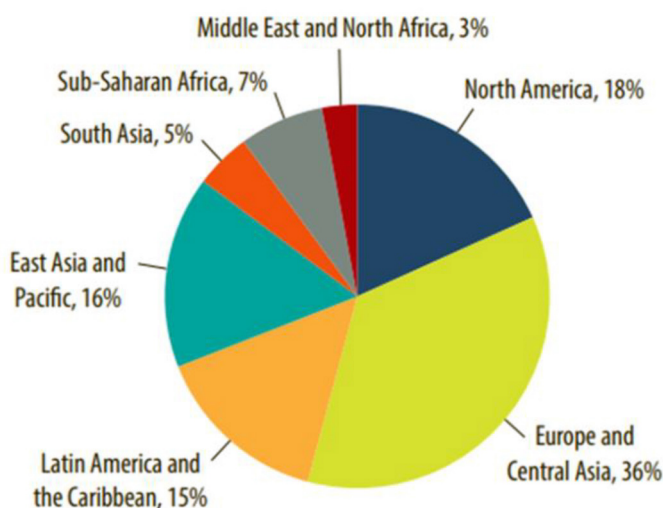


Fig. 1. Porcentaje de IXP por región

Nota. Tomado de The World Bank (2024), p. 52

Con base en estas inversiones, el 96% de las empresas planeaban ampliar su infraestructura de IA en el año 2024. Pero, solo el 60% esperan utilizar más computación en la nube, el 40% planean comprar más máquinas GPU y solo el 4% no tenía previsto añadir más nada y solo se conforman con utilizar lo que ya tiene, como bien señala Vailshery (2024).

Sin embargo, las universidades latinas también están dispuestas a invertir en infraestructura IA. Se tiene el caso del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2025), que cuenta con 204 programas de educación superior activos relacionados con esta tecnología (66 programas en instituciones públicas y 138 en instituciones privadas), y actualmente está dispuesto a invertir más de 3.200 millones de pesos para fortalecer el desarrollo de IA en la educación superior y posicionar a Colombia como una sociedad del conocimiento que busca generar capacidades para que el país desarrolle inteligencia artificial propia, alineada con sus necesidades.

Sin estas inversiones, las universidades seguirán dependiendo de tecnología externa en lugar de liderar su propio camino en la producción de conocimiento en IA. Por ello, es imprescindible fortalecer la infraestructura tecnológica. Esto significa. A) Mejorar la conectividad, b) dotar a las instituciones de centros de datos con equipos de alto rendimiento, como GPUs y TPUs, c) garantizar acceso a almacenamiento avanzado y servicios en la nube, y d) contar con software especializado y entornos de desarrollo que permitan la experimentación e innovación.

Un estudio reciente del Fondo Monetario Internacional (FMI) evaluó la preparación para la Inteligencia Artificial (IA) en 174 economías globales. Los resultados revelaron brechas significativas en aspectos clave como la infraestructura digital, el capital humano, las políticas del mercado laboral, la innovación, la integración económica y la regulación. Basado en sus estadísticas e indicadores, Venezuela se encuentra entre las naciones menos preparadas para la IA, con una puntuación de solo 0.27. Esto la sitúa por debajo de países como Nigeria, evidenciando un rezago considerable en su adaptación a la era de la IA (Giovanni, 2024).

Sin embargo, no todos los países latinoamericanos presentan una situación similar a la de Venezuela en cuanto a infraestructura para inteligencia artificial (IA). Brasil, Chile y México se destacan como los principales actores en esta área, gracias a su acceso estable a electricidad, internet de alta velocidad y disponibilidad de supercomputadoras.

La capacidad de supercomputación sigue siendo limitada en comparación con otras regiones, aunque Brasil figura como el único país latinoamericano en la lista TOP500 de supercomputadoras en 2020 (Gitler, Gomes & Nesmachnow, 2020). Por su parte, países como Argentina, Colombia, Uruguay, Costa Rica y Ecuador están emergiendo rápidamente, impulsados por mejoras en educación, infraestructura y recursos financieros (Ramos & Montoya, 2024). Pero, específicamente en infraestructura de cómputo (regiones cloud) en Sudamérica, figuran: Brasil, Chile, Perú y Argentina, gestionadas por proveedores globales tales como AWS, Azure, Google Cloud, Oracle Cloud Infrastructure (OCI) y Huawei Cloud, como bien afirma Maquieira-Alonzo (2024).

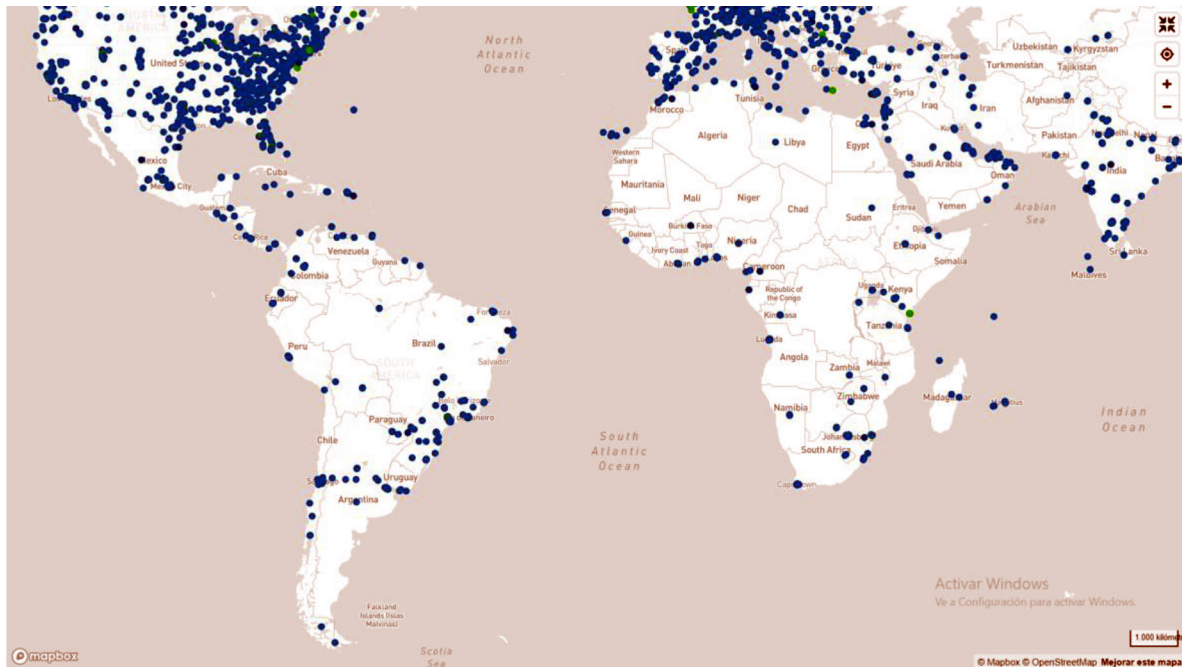
Estudios previos, como el realizado por Tortoise (2021), han señalado que la implementación exitosa de la inteligencia artificial (IA) en América Latina depende fundamentalmente del acceso a una infraestructura adecuada. En este sentido, el Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) destaca que Chile, Brasil y Uruguay lideran la región en términos de preparación tecnológica, infraestructura y desarrollo de talento especializado, mientras que otros países enfrentan desafíos significativos en conectividad y capacidad computacional. En el caso de Venezuela, el país obtuvo un puntaje general de 31,52, por debajo del promedio regional de 43,12, lo que lo ubica en la posición 13 entre los 19 países evaluados. Esta clasificación lo sitúa en las primeras etapas de adopción de la IA, dentro del grupo denominado “exploradores” (Centro Nacional de Inteligencia Artificial - CENIA, 2024).

Toda esta situación apunta a una distribución desigual que se visibiliza cada día más por medio de los avances en varios sectores. Muestra de ello, se puede observar en el Mapa 1 donde Venezuela cuenta con 6 centros de datos de un total de 10 410 centros de datos registrados en 169 países de todo el mundo (Data center Map, 2025). Sin embargo, la cantidad reflejada para este país latino requiere una revisión porque presenta variaciones notables entre las fuentes consultadas.

Además, Venezuela no cuenta con proveedores de servicios en la nube, pero si con un punto de intercambio de internet (IXP) conocido como NAP V que proporciona una infraestructura física que permite que diferentes redes de internet intercambien tráfico de manera eficiente y directa gracias al centro de datos Cirion CAR1, esto según Data center Map (2025)

Aún así, es importante conocer la situación de Venezuela desde el ámbito universitario con la finalidad de responder interrogantes como las siguientes: ¿Qué tanto conocen los estudiantes universitarios de la infraestructura de la IA? Por ello, se propone estudiar la infraestructura tecnológica de una universidad experimental en Venezuela: UNEXCA (Universidad Experimental Nacional de la Gran Caracas).

Mapa 1. Distribución de centros de datos



Nota. Fig. extraída de Data Center Map (2025), psn

Algunos conceptos de interés

La infraestructura de inteligencia artificial (IA) es un ecosistema complejo que abarca desde hardware especializado y plataformas en la nube hasta protocolos, datos y talento humano, y es clave para la automatización, eficiencia y seguridad de los sistemas modernos. En este sentido, entre los componentes claves Fig.n: Hardware y plataformas en la nube (Van Der Vlist, Helmond & Ferrari, 2024., Selvarajan, 2025)., datos y accesibilidad (Bagby & Houser, 2021) y recursos humanos y políticas (Piraud, M., Camero, Götz, Kesselheim, Steinbach & Weigel, 2023).

En este sentido, se puede hablar de la infraestructura digital como la base tecnológica que permite la conectividad, el procesamiento de datos y la digitalización de servicios en la sociedad moderna. Incluye redes, plataformas, sistemas y tecnologías que soportan desde la comunicación hasta la gestión urbana, la innovación empresarial y la sostenibilidad ambiental. Un ejemplo de ello, el caso de Chile y República Dominicana donde firman memorando para el desarrollo de infraestructura digital en la región para impulsar la innovación y la transformación digital (CAF, 2023).

Esta infraestructura abarca redes de comunicación (internet, cables, satélites), plataformas digitales, sistemas de almacenamiento y procesamiento de datos, y tecnologías emergentes como la nube, inteligencia artificial y blockchain (Constantinides, Henfridsson & Parker, 2018., Serrano, 2018., Hercheui & Cornford, 2024).

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, de naturaleza exploratoria y descriptiva, se implementó un instrumento de recolección de datos aplicado a una muestra de 98 estudiantes. Estos participantes eran estudiantes del primer semestre de la carrera de Logística en la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (UNEXCA). En cuanto a sus características sociodemográficas, el 66.7% de la muestra estaba conformada por mujeres y el 33.3% por hombres. La distribución etaria se presentó como sigue: el 16.7% tenía entre 14 y 17 años de edad (identificados como menores de edad), el 33.3% oscilaba entre 18 y 21 años, un 33.3% superaba los 33 años, y el 16.6% restante correspondía a otros rangos de edad (Ver Fig. 1).

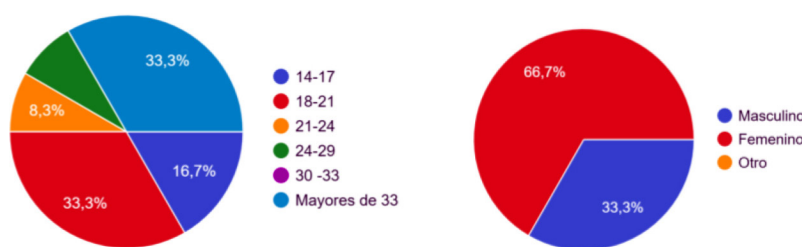


Fig. 1. Porcentaje de participantes según sexo

Nota. Peña & Peña (2025)

En cuanto al nivel de conocimientos previos, el 16.7% de los estudiantes no poseían ninguno. Sin embargo, el 75% de la muestra exhibió un nivel de conocimientos básico. Cabe señalar que, si bien se registraron algunos casos con experiencia intermedia, ningún estudiante demostró poseer un dominio avanzado en la materia (Ver Fig. 2).

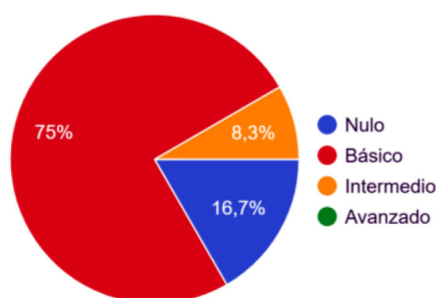


Fig. 2. Nivel de conocimientos de los estudiantes

Nota. Peña & Peña (2025)

Resultados y análisis

Al indagar sobre la adecuación de la infraestructura universitaria para tareas de inteligencia artificial, como la disponibilidad de GPUs y servidores para esta tecnología, se puso de manifiesto una notoria brecha de conocimiento entre los estudiantes de nuevo ingreso. Los participantes menores de edad y una parte de los mayores de edad (41.7% en conjunto) indicaron estar “totalmente de acuerdo” con la existencia de dicha infraestructura, lo cual sugiere una falta de familiaridad con el equipamiento digital de la institución. Esta respuesta sugiere una falta de familiaridad con la infraestructura digital, y podría hipotetizar que, especialmente para el segmento más joven, esta percepción errónea se derive de una confusión entre los términos CPU y GPU.

En contraste, el 41.7% de los estudiantes mayores de 33 años mostró un mayor discernimiento al optar por la respuesta “totalmente en desacuerdo”, mientras que el segmento restante también manifestó su desacuerdo (Ver Fig. 3).

Es importante destacar que esta situación también se refleja en el indicador de hogares que disponen de computadora, el cual registra un puntaje de 43,97 puntos, superando el promedio regional. No obstante, Venezuela presenta niveles casi tres veces inferiores al promedio en cuanto a la asequibilidad de teléfonos inteligentes. En este sentido el índice relacionado con dispositivos alcanza un valor de 20,42 por debajo del promedio regional (36,47) (Centro Nacional de Inteligencia Artificial - CENIA, 2024).

La información recopilada respecto a la infraestructura disponible para la práctica de IA en la universidad se complementa al analizar las respuestas sobre la existencia de laboratorios de computación equipados para esta área. Los resultados indican que el 41.6% de los estudiantes demostró falta de información al responder

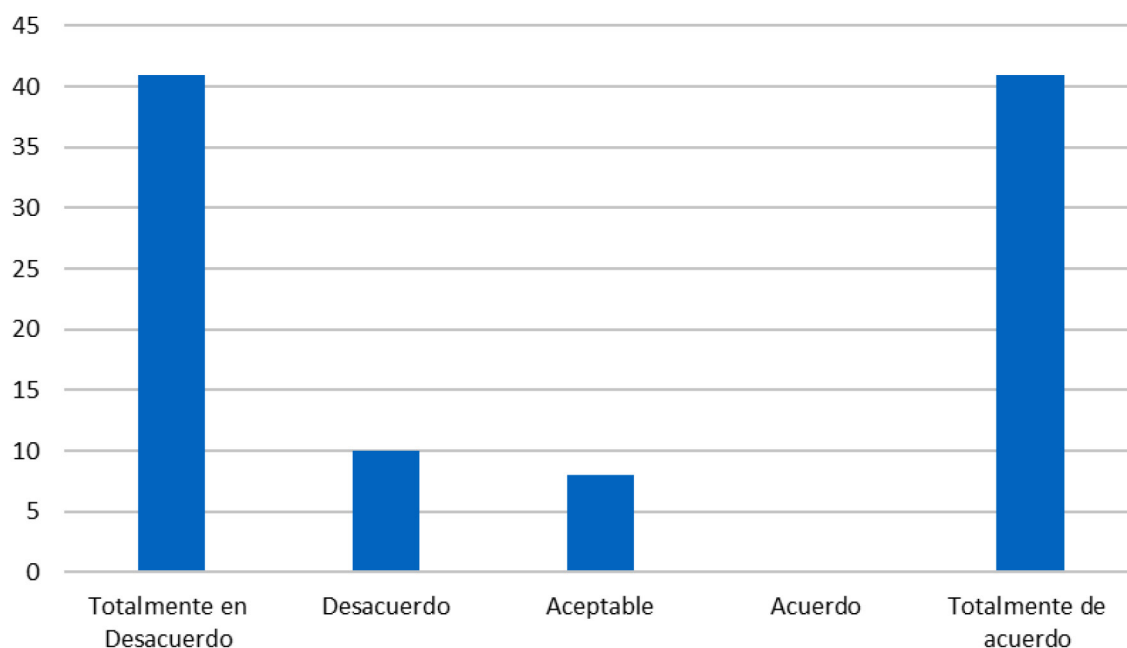


Fig. 3. La universidad proporciona equipos adecuados para trabajar con IA (GPUs, servidores, etc.). Escala de respuesta: Tipo Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

Nota. Peña & Peña (2025)

a esta cuestión. No obstante, un 50% de los encuestados afirmó categóricamente la ausencia de laboratorios dedicados a las actividades de inteligencia artificial.

Hasta los momentos parece que “el progreso en el aprendizaje digital se ha estancado o incluso ha retrocedido en muchos países, con deficiencias en el nivel de interactividad...y en la capacidad para funcionar en contextos de conectividad intermitente o fuera de línea” (UNICEF 2022, p. 3). Y tal como señala la Peña (2025), “las brechas que no parecen borrarse a través del tiempo” (párrafo 2), aun cuando la pandemia nos hizo un llamado hacia la digitalización.

Además, la velocidad de conexión a internet en la institución educativa resulta insuficiente para el procesamiento eficiente de grandes volúmenes de datos y la ejecución de modelos de inteligencia artificial. El 66,7% de los participantes manifestaron un desacuerdo total, argumentando que la universidad no dispone de una red Wi-Fi abierta que permita el acceso libre y continuo a los estudiantes por medio de sus teléfonos inteligentes. Asimismo, la baja velocidad de la conexión afecta el rendimiento de aplicaciones computacionales, como GeoGebra, las cuales se ejecutan con una latencia considerable y tiempos de respuesta subóptimos (Ver Fig. 4).

El Índice global de Speedtest (Ookla, 2025) muestra una marcada disparidad entre la calidad del internet fijo y móvil en Venezuela, con proveedores específicos como Airtek Solutions ofreciendo un servicio relativamente competitivo en banda ancha fija. Mientras que el internet móvil presenta limitaciones significativas en velocidad y consistencia. La baja velocidad y alta latencia del internet móvil afectan negativamente la experiencia de los estudiantes, restringiendo el acceso eficiente a contenidos y servicios digitales esenciales para la educación, el trabajo y el entretenimiento (Ver Fig. 5)

Esta situación se refleja en el puntaje de 31,52 puntos que Venezuela obtuvo en el componente de Infraestructura del Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2024. En cuanto a conectividad, la mayoría de los indicadores evidencian un déficit (44,49) en comparación con la media de la región (57,12). Mientras, la velocidad de descarga en Venezuela es considerablemente inferior a la registrada en la región (Centro Nacional de Inteligencia Artificial - CENIA, 2024).

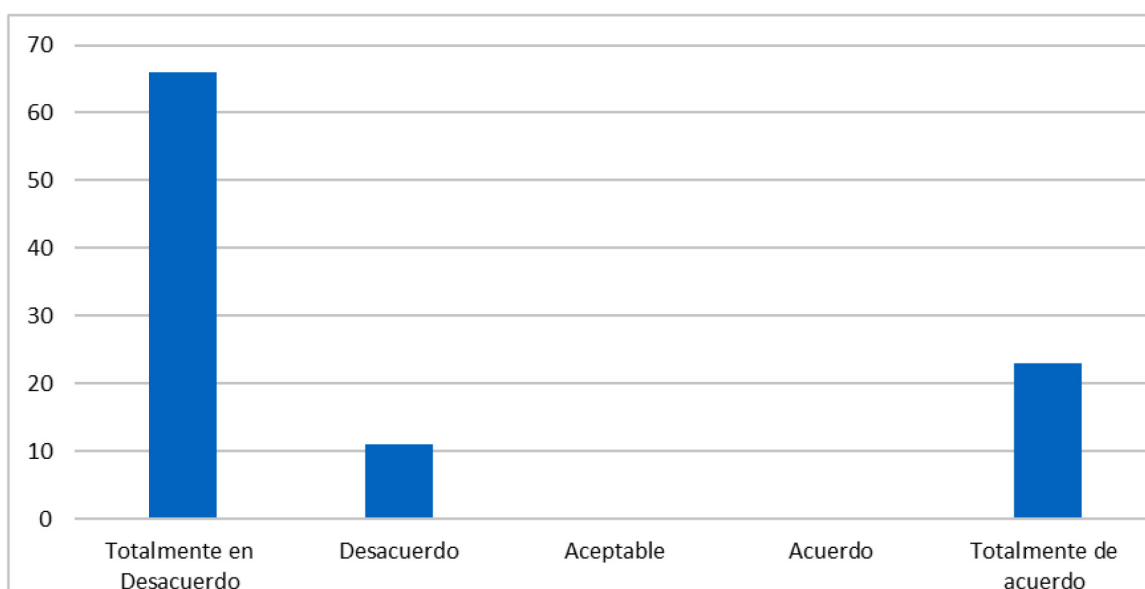


Fig. 4. La velocidad de internet es suficiente para trabajar con grandes conjuntos de datos y modelos de IA. Escala de respuesta: Tipo Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)

Nota. Peña & Peña (2025).

← Velocidades medias de Venezuela actualizadas Mayo de 2025



Fig. 5. Velocidades medias de internet en Venezuela

Nota. Extraído de Ookla (2025), p.s.

Ahora bien, al ser consultados sobre si la universidad proporciona licencias para software especializado en inteligencia artificial, el 58% de los encuestados manifestó que la institución no dispone de dichas licencias, mientras que el 41,7% indicó no contar con información al respecto (Ver Fig. 6).

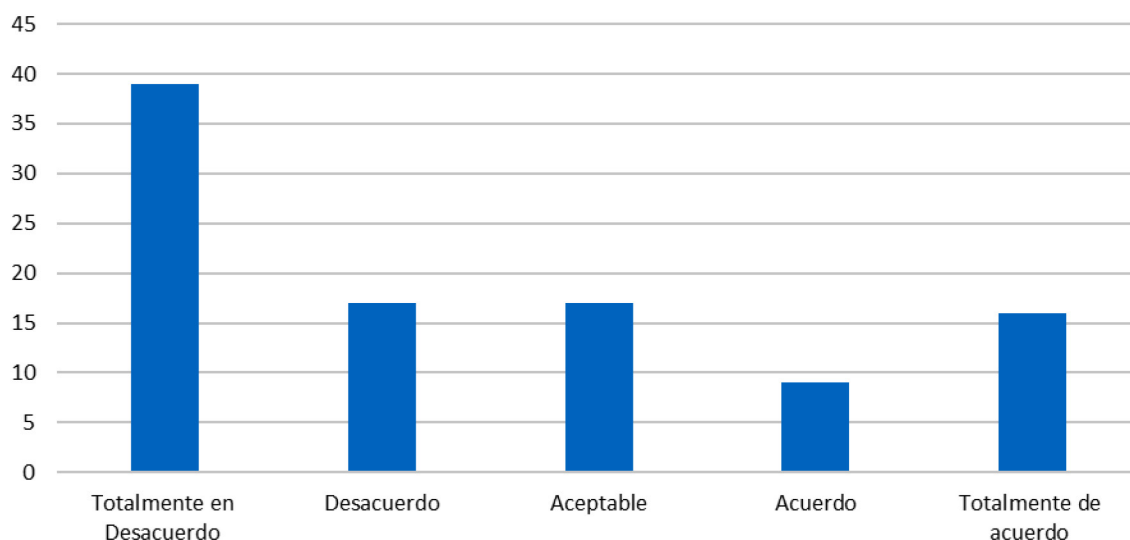


Fig. 6. La universidad proporciona licencias para software especializado en IA. Escala de respuesta: Tipo Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo)

Nota. Peña & Peña (2025)

En Venezuela, la disponibilidad de licencias oficiales para software especializado en inteligencia artificial, como TensorFlow o PyTorch, por parte de las universidades no se encuentra explícitamente documentada en los portales oficiales o fuentes confiables.

A pesar de que la Universidad Nacional de las Ciencias Dr. Humberto Fernández-Morán ha inaugurado recientemente una carrera de Ingeniería en Inteligencia Artificial, tampoco se ha divulgado información específica sobre las licencias de software especializado en IA que se utilizarán en sus programas.

El enfoque en el país parece orientarse hacia el software libre y las tecnologías abiertas. Un ejemplo de esto es el Programa Nacional de Desarrollo de Software Soberano y Seguro e Inteligencia Artificial de la Universidad Politécnica Territorial del estado Bolívar. Este programa se enfoca en el desarrollo de software basado en tecnologías libres y en la capacitación en *Machine learning* y *Deep learning*, promoviendo la autonomía tecnológica y reduciendo la dependencia de software propietario de alto costo.

Adicionalmente, la colaboración con China en el ámbito de la IA, que incluye el desarrollo de software libre, forma parte de la estrategia nacional para acceder a tecnología avanzada sin incurrir en elevados gastos de licenciamiento, lo que beneficiaría a las instituciones académicas venezolanas.

A pesar de las deficiencias identificadas en infraestructura para el desarrollo de la inteligencia artificial, el 42% de los estudiantes considera que la infraestructura disponible en su universidad es adecuada para su formación en esta área. Además, un 83% manifiesta satisfacción con los recursos disponibles para el aprendizaje de la IA. No obstante, un 67% de los encuestados percibe que la universidad no está suficientemente preparada para afrontar los avances futuros en inteligencia artificial.

Este contraste refleja una valoración positiva de los recursos actuales, aunque subraya la necesidad de fortalecer la capacidad institucional para adaptarse a las exigencias tecnológicas y formativas que plantea el desarrollo acelerado de la IA en el ámbito académico y profesional.

Reflexiones finales

Las deficiencias en infraestructura para el desarrollo de la inteligencia artificial son parcialmente compensadas por el conocimiento adecuado del profesorado. Según la opinión de los estudiantes, el 66,6% de los docentes poseen competencias suficientes para impartir conceptos básicos en esta área. Asimismo, el 66,7% indican la

existencia de talleres o cursos extracurriculares relacionados con inteligencia artificial. Por otra parte, el 41,7% señalan que la biblioteca cuenta con recursos actualizados sobre esta disciplina. Sin embargo, se evidencia una carencia significativa en la disponibilidad de tutorías especializadas para la orientación de los estudiantes, situación que afecta al 41,7% de la población estudiantil.

Esta realidad refleja un panorama en el que, a pesar de las limitaciones tecnológicas, se promueven recursos académicos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de la Inteligencia Artificial, aunque persiste la necesidad de fortalecer el acompañamiento personalizado para optimizar el proceso educativo en esta área.

Es necesario entonces un plan de formación al estudiantado en alfabetización tecnológica con el fin de garantizar el acceso. Si bien, esto permitirá que estén a tono con las tecnologías emergentes, también posibilitará otros espacios para el intercambio con otras universidades nacionales.

Finalmente, es un compromiso formar al estudiantado y al profesorado de cada institución educativa. Afortunadamente, coexisten espacios para el diálogo y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, ese es un desafío por seguir asumiendo. ©

Claritza Arlenet Peña Zerpa. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de CIIDEA-UCAB. Profesora de la Escuela de Educación en la mención de Ciencias Pedagógicas y del PRESIED. Árbitro de revistas educativas (nacionales y no nacionales). Conformar el Consejo Editorial de la Revista Internacional de La Imagen y Revista Innova Educa, así como el equipo de dictaminadores de la Revista Voces de la Educación.

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa. Doctorado en Gerencia por la Universidad Yacambú (UNY) y es candidata a Doctora en Cultura y Artes para América Latina y El Caribe por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Maestría en Ingeniería Sanitaria por la Universidad Central de Venezuela (UCV, 2008), una Especialización en Dirección y Producción de Cine, Video y Televisión por la Universidad Europea Miguel de Cervantes (2015). Ingeniero Industrial por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 1998).

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Wittmann, M., & Müller, T. (2025, 29 de abril). *Infraestructuras: hacia un mundo más digital*. Allianz Global Investors. <https://www.fundssociety.com/es/opinion/algi25-infraestructuras-hacia-un-mundo-mas-digital/>
- Bagby, J., y Houser, K. (2021). Inteligencia artificial: Las infraestructuras críticas. *Revista electrónica SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3924512>
- CAF. (2023). *CAF, Chile y República Dominicana firman memorando para estudiar la creación de una red de Centros de Cómputo de Alto Rendimiento en América Latina y el Caribe*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2023/10/caf-chile-y-republica-dominicana-firmanmemorando-para-estudiar-la-creacion-de-una-red-de-centros-de-computo-de-altorendimiento-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Centro Nacional de Inteligencia Artificial (CENIA). (2024a). Ficha país: Venezuela [Informe]. Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA). <https://indichelatam.cl/wp-content/uploads/2024/11/Ficha-Venezuela.pdf>
- Centro Nacional de Inteligencia Artificial (CENIA). (2024b). Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial (ILIA) 2024 [Informe]. https://www.nodal.am/wp-content/uploads/2024/09/ILIA_20242.pdf

- Constantinides, P., Henfridsson, O., y Parker, G. (2018). Introducción: Plataformas e Infraestructuras en la Era Digital. *Inf. Syst. Res.*, 29, 381-400. <https://doi.org/10.1287/ISRE.2018.0794>
- Data Center Map (2025a). *Centros de datos*. <https://www.datacentermap.com/datacenters/>
- Data Center Map (2025b). *Infraestructura en la nube*. <https://www.datacentermap.com/cloud/>
- Data Center Map (2025c). *Puntos de intercambio de Internet*. <https://www.datacentermap.com/ixp/>
- Fundación Telefónica Movistar. (2025). *Presentamos el primer estudio en Venezuela sobre el uso de la Inteligencia Artificial en la educación*. <https://www.fundaciontelefonica.com.ve/noticias/presentamos-el-primer-estudio-en-venezuela-sobre-el-uso-de-la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/>
- Gitler, I., Gomes, A., & Nesmachnow, S. (2020). The Latin American supercomputing ecosystem for science. *Communications of the ACM*, 63, 66 - 71. <https://doi.org/10.1145/3419977>.
- Guiovani, M. (2024). *Mapping the World's Readiness for Artificial Intelligence Shows Prospects Diverge* <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2024/06/25/mapping-the-worlds-readiness-for-artificial-intelligence-shows-prospects-diverge>
- Hercheui, M., y Cornford, T. (2024). *Infraestructuras digitales para la innovación empresarial*. <https://doi.org/10.4324/9781003385578>
- Maquieira-Alonzo, J. (2024). Infraestructura de Inteligencia Artificial en Sudamérica: Una Estrategia Regional ante Desafíos Geopolíticos y Ambientales, *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital (RLESD)*, 4, 1-35. <https://revistalatam.digital/article/issue-04-01?pdf=4016>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025, 7 de marzo). *Educación superior inicia el camino para integrar la inteligencia artificial en el país* [Comunicado de prensa]. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/423752:Educacion-superior-inicia-el-camino-para-integrar-la-inteligencia-artificial-en-el-pais>
- Ookla. (2025). *Venezuela's mobile and broadband internet speeds* [Speedtest Global Index]. Speedtest. <https://www.speedtest.net/global-index/venezuela#mobile>
- Peña, C. (2025). Acceso a la IA en las escuelas: ¿cómo se ve Venezuela? *Revista Aula*. <https://revistaaula.com/acceso-a-la-ia-en-las-escuelas-como-se-ve-venezuela/>
- Piraud, M., Camero, A., Götz, M., Kesselheim, S., Steinbach, P. y Weigel, T. (2023). Proporcionando experiencia en IA como infraestructura en el ámbito académico. *Patterns*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100819>
- Ramos, A., & Montoya, L. (2024). AI thrust: Ranking emerging powers for tech startup investment in Latin America. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 15(4), 195-204. <https://www.ijtef.com/vol15/IJTEF-V15N4-777.pdf>
- Serrano, W. (2018). Sistemas digitales en ciudades inteligentes e infraestructura: Digital as a Service. *Ciudades inteligentes*. <https://doi.org/10.3390/SMARTCITIES1010008>
- The World Bank (2024). *Digital Progress and Trends Report 2023*. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/95fe55e9-f110-4ba8-933f-e65572e05395/content>
- Tortoise. (2021). *The global AI index, methodology* (Version 3.0). <https://www.tortoisemedia.com/wp-content/uploads/sites/3/2021/12/Global-AI-Index-Methodology-3.0-211201-v2.pdf>
- UNICEF. (2022). *El pulso global del aprendizaje digital. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/media/132311/file/Pulse%20Check.pdf>
- Vailshery, L. S. (2024, 6 de noviembre). *Planned expansion of AI compute infrastructure worldwide in 2024*[Gráfico]. Statista. <https://www.statista.com/statistics/1485087/firms-ai-infrastructure-expansion-plans-worldwide/>
- Van Der Vlist, F., Helmond, A. y Ferrari, F. (2024). Big AI: Dependencia de la infraestructura en la nube y la industrialización de la inteligencia artificial. *Big Data & Society*, 11. <https://doi.org/10.1177/20539517241232630>.

Impacto del liderazgo directivo en la convivencia docente en una institución educativa

Instructional leadership and teacher coexistence are essential to educational quality

Miryam Lora Loza^{1,2}

mlora@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-5099-1314>

Teléfono: 51 964257604

Esperanza Araujo Avellaneda^{1,2}

araujoespera12@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2459-1197>

Teléfono: + 51 957 692 636

Luis Eduardo Espinoza Barboza¹

lespinozabar@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6054-881X>

Teléfono: + 51 945004072

Lillette del Carmen

Villavicencio Palacios¹

lcwillavicencio@ucv.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-2221-7951>

Teléfono: + 51 954 042 402

Iris Fernández Vásquez²

infervas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7328-9031>

Teléfono: + 51 978673603

¹Universidad Cesar Vallejo
Trujillo provincia de Trujillo

²Postgrado Doctorado Educación
Cajamarca provincia de Cajamarca

³Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Cajamarca provincia de Cajamarca
República del Perú

Recepción/Received: 06/10/2025
Arbitraje/Sent to peers: 07/10/2025
Aprobación/Approved: 30/10/2025
Publicado/Published: 31/12/2025

RESUMEN

El liderazgo directivo y la convivencia docente son fundamentales para la calidad educativa. Se analizó su relación en una institución pública del norte del Perú mediante un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional. Participaron 30 docentes de secundaria seleccionados por conveniencia. La información se recolectó con dos cuestionarios tipo Likert, validados por juicio de expertos y con alta consistencia interna. El análisis se realizó en SPSS aplicando el coeficiente de Pearson. Se encontró una asociación positiva de magnitud moderada entre el liderazgo directivo y la convivencia docente ($r = 0.594$; $p = 0.001$), lo que sugiere que prácticas de dirección basadas en comunicación efectiva, apoyo al desarrollo profesional y estimulación intelectual se vinculan con climas colegiados más colaborativos y relaciones interpersonales favorables. Se concluye que fortalecer las competencias directivas constituye una estrategia pertinente para mejorar la convivencia entre docentes y, en consecuencia, la calidad del servicio educativo, en coherencia con los lineamientos nacionales de gestión escolar y el ODS 4 orientado a una educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: liderazgo directivo; convivencia docente; clima escolar; relaciones interpersonales; gestión educativa.

ABSTRACT

This study examined their relationship in a public secondary school in northern Peru using a quantitative, nonexperimental, cross-sectional, correlational design. The sample comprised 30 teachers selected by convenience. Data were collected with two Likert-type questionnaires, validated through expert judgment and showing high internal consistency. Analyses were conducted in SPSS using Pearson's correlation coefficient. Findings revealed a positive, moderate association between instructional leadership and teacher coexistence ($r = 0.594$; $p = 0.001$), suggesting that leadership practices grounded in effective communication, professional support, and intellectual stimulation are linked to more collaborative collegiate climates and more favorable interpersonal relations. It is concluded that strengthening leadership competencies is a pertinent strategy to improve teacher coexistence and, consequently, the quality of educational services, consistent with national school-management guidelines and Sustainable Development Goal 4 aimed at inclusive, quality education.

Keywords: instructional leadership; teacher coexistence; school climate; interpersonal relations; educational management.

Introducción

Los sistemas educativos actuales enfrentan un desafío crítico: formar líderes capaces de manejar la complejidad de las relaciones humanas en comunidades escolares diversas. Estudios recientes destacan la importancia de un liderazgo transformacional, que no solo promueva la inclusión, sino también la colaboración entre los docentes y la comunidad educativa (Kareem et al., 2023). Según datos actualizados de la UNESCO (2023), el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo, como la inteligencia emocional y la resolución de conflictos, es crucial para fomentar ambientes escolares positivos y equitativos. En particular, en contextos vulnerables, la falta de liderazgo adecuado perpetúa desigualdades estructurales, impidiendo el avance hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, orientado a una educación inclusiva y de calidad. Como señalan León y Hinojosa (2023), la capacidad de los directivos para fomentar entornos colaborativos resulta clave en la mejora del desempeño docente.

Desarrollo

La normativa educativa nacional se sustenta en los Lineamientos para el Ejercicio Eficiente de la Gestión Escolar (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2022) y de otros países de América Latina, mencionan lo mismo, que los líderes educativos deben poseer características, habilidades, actitudes y logros centrados en la gestión pedagógica y las interacciones personales efectivas. Los directivos deben fomentar un ambiente construido sobre interacciones positivas y respeto mutuo, fortaleciendo las capacidades integrales de la comunidad educativa (Chumacero y Carrión, 2021; Lema, 2019). Estos líderes también potencian las relaciones interpersonales y mejoran el clima institucional para el personal docente. De igual forma, Acuña y Bolívar (2019) destacan que un liderazgo efectivo mejora significativamente los resultados educativos y la eficiencia de la gestión. Callao et al. (2021) destacan que un liderazgo administrativo más efectivo resulta en una gestión optimizada de las relaciones interpersonales, lo que impacta positivamente en el desempeño profesional, las relaciones laborales y el logro de metas. Valderrama y Montenegro (2019) afirman que las interacciones recíprocas entre el liderazgo gerencial y las percepciones de los docentes fomentan actitudes reflexivas y el desarrollo de habilidades dentro de los equipos educativos.

Numerosos estudios a nivel mundial han resaltado la importancia del liderazgo educativo para mejorar los ambientes escolares. La UNESCO (2019) destaca que el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo es fundamental para lograr una educación de calidad. Investigaciones han demostrado que un liderazgo efectivo impulsa el compromiso y la responsabilidad de los docentes, generando un impacto positivo en el ambiente educativo y el desempeño académico de los estudiantes (Tortosa et al., 2022). En América Latina, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2022) identifica la falta de liderazgo gerencial como una barrera importante para implementar políticas educativas efectivas. A nivel nacional, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2022) reporta que solo el 60% de las instituciones educativas mantienen un clima escolar proactivo. En la región de Trujillo, el 78% de los docentes manifiesta satisfacción laboral, aunque persisten tensiones relacionadas con la gestión (ENCEVE, 2021). Estos hallazgos subrayan la urgente necesidad de desarrollar un liderazgo que fomente la convivencia escolar armoniosa.

El liderazgo directivo, definido como la capacidad de influir en un grupo hacia objetivos comunes mediante estrategias transformadoras y empáticas (Kareem et al., 2023), impacta directamente en la convivencia docente. Este concepto se refiere a la calidad de las relaciones humanas en el ambiente escolar, caracterizadas por el respeto, la empatía y la comunicación efectiva (Ortega, 2007). Las instituciones educativas requieren de líderes que puedan transformar el entorno mediante la influencia positiva, como lo describe Munch (2011).

Dichos líderes inspiran confianza, fomentan el respeto mutuo y demuestran un enfoque innovador y visionario hacia la gestión.

Romero (2021) destaca que los directivos juegan un papel esencial en el fortalecimiento de las instituciones educativas. El liderazgo directivo se alinea con la teoría humanista, que promueve el desarrollo integral de los individuos a través de experiencias significativas y gratificantes (Sandoval, 2015). Según Rogers (1961), las relaciones interpersonales son centrales para fomentar la estabilidad emocional. Una dimensión del liderazgo es la actitud gerencial, que Fischman (2005) describe como las respuestas emocionales y mentales del director ante diversas situaciones y relaciones dentro de la institución educativa.

Las habilidades de liderazgo están estrechamente relacionadas con el marco teórico de la inteligencia emocional desarrollado por Goleman (1996, 1998), que facilita la creación de entornos educativos favorables y fortalece la colaboración entre los equipos docentes. Los líderes efectivos se adaptan a las demandas institucionales y adoptan un enfoque transformacional para abordar las necesidades de sus comunidades. Newstrom (2011) afirma que la empatía, la sensibilidad y la solidaridad son cualidades esenciales para construir equipos de trabajo altamente productivos.

Bass y Avolio (2005) sostienen que el liderazgo transformacional fomenta un clima organizacional positivo, fortaleciendo las relaciones interpersonales entre los docentes y promoviendo entornos colaborativos y armoniosos. Sin embargo, la ausencia de estas habilidades de gestión genera tensiones y limita la cohesión al interior de las comunidades educativas. Un liderazgo efectivo no solo potencia la gestión pedagógica, sino que también es crucial para mejorar la convivencia docente y garantizar un ambiente laboral saludable. En el contexto actual, la sociedad demanda líderes que se caractericen por la integridad, la responsabilidad y la honestidad, como destaca Romero (2021).

La convivencia docente es un pilar fundamental para construir comunidades escolares cohesionadas y efectivas. Este concepto, que engloba las relaciones humanas dentro del entorno educativo, se fundamenta en la colaboración, el respeto mutuo y la comunicación efectiva (Tellería, 2008). Estudios revelan que las instituciones con climas laborales positivos reportan mayores niveles de desempeño docente y bienestar emocional, lo que contribuye al éxito institucional (Bryk & Schneider, 2002). Por el contrario, una convivencia limitada exacerba el estrés laboral y los conflictos internos, impactando negativamente en la efectividad pedagógica y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, fortalecer las relaciones docentes es parte integral de la gestión educativa. La colaboración entre docentes promueve el desarrollo tanto personal como profesional dentro de las instituciones educativas (Mora et al., 2022).

La convivencia docente se sustenta en varias dimensiones clave, entre ellas el trabajo en equipo, que implica actividades como la planificación, la organización y la creación de propuestas innovadoras que fomenten la reflexión y la colaboración conjuntas (MINEDU, 2019). La gestión de conflictos se centra en estrategias como la mediación y la negociación para resolver las diferencias a través del diálogo (Mena, 2017; Moldovan & Moldovan, 2021). Las relaciones interpersonales son otro elemento fundamental, construidas sobre la comunicación efectiva, la empatía y el apoyo mutuo, esenciales para fomentar el desarrollo integral y crear entornos laborales positivos (Bryk & Schneider, 2002). Estas condiciones consolidan valores como el respeto y promueven interacciones saludables que benefician el bienestar emocional y social de docentes y líderes educativos por igual (OECD, 2015; Giraldo & Serrano, 2021; Ali et al., 2023).

En este contexto, el estudio explora la relación entre el liderazgo directivo y la convivencia docente como factores fundamentales para el éxito educativo. Si bien el análisis se centra en una institución educativa específica del norte del Perú, sus hallazgos ofrecen un modelo aplicable a diversos contextos globales. El objetivo principal es determinar el impacto del liderazgo directivo en la convivencia docente al interior de una institución educativa del norte del Perú. Esto con el fin de promover la armonía y la colaboración en las comunidades escolares, contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la educación y el desarrollo sostenible. Los resultados esperados proporcionarán una base para diseñar políticas y programas que fortalezcan tanto las habilidades de gestión como las relaciones interpersonales, beneficiando a las comunidades escolares en su conjunto.

Materiales y métodos

La investigación fue de tipo aplicada, orientada a generar conocimiento práctico para el fortalecimiento del liderazgo escolar y la mejora de la convivencia docente (Peel, 2020). Tuvo un alcance correlacional-causal, lo que permitió identificar cómo estas variables se relacionan y afectan entre sí en el contexto. Tiene un enfoque cuantitativo basado en el paradigma positivista, que asegura precisión y objetividad en la recolección y análisis de datos. Este enfoque permitió explorar las relaciones entre las variables a través del método hipotético-deductivo, que se centra en la comprobación empírica de hipótesis (Hernández y Mendoza, 2018). El diseño de la investigación fue no experimental y transversal, ya que no se manipularon las variables y los datos se recolectaron en un único momento del tiempo.

Las variables centrales incluyeron liderazgo directive y convivencia docente. El liderazgo directive se evaluó en tres dimensiones: disposición del líder, cualidades personales y capacidad de inspirar, mientras que la convivencia docente se analizó en términos de trabajo en equipo, resolución de conflictos y calidad de las interacciones personales. Cada una de estas dimensiones se estructuró con base en indicadores específicos para asegurar una medición precisa (MINEDU, 2019).

El estudio incluyó a 70 docentes de educación primaria y secundaria de una institución educativa ubicada en el norte del Perú, de los cuales se seleccionó una muestra de 30 docentes de educación secundaria mediante un muestreo no probabilístico basado en la accesibilidad y disposición a participar. Este tamaño de muestra se consideró apropiado para los objetivos del estudio, garantizando la representatividad en un contexto limitado por la falta de otros docentes de educación secundaria (Hernández y Mendoza, 2023). La muestra garantizó la diversidad y validez contextual al incluir docentes con diferentes experiencias y características.

Respecto al contexto de los participantes, los docentes trabajan en una región caracterizada por una economía predominantemente agrícola y un Índice de Desarrollo Humano moderado (INEI, 2021). La mayoría de los docentes tienen formación profesional básica, aunque un porcentaje importante ha realizado estudios especializados en gestión educativa y cuenta con experiencia en liderazgo pedagógico. Sin embargo, se identificaron deficiencias en la formación continua, particularmente en resolución de conflictos y estrategias de liderazgo, lo que subraya la necesidad de mejorar las condiciones para fortalecer la convivencia laboral (MINEDU, 2022).

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta, cuyos reactivos se encontraron en instrumentos estructurados específicamente diseñados para medir las variables de estudio: liderazgo directivo y convivencia docente. Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert. El cuestionario sobre liderazgo directivo estuvo compuesto por 12 ítems distribuidos en tres dimensiones: actitud directiva (ítems 1-5), que incluye aspectos como guiar y valorar el trabajo en equipo colaborativo o inspirar confianza en los docentes; características del líder (ítems 6-10), como la comunicación adecuada y respetuosa o la capacidad para implementar estrategias de desarrollo profesional; y estimulación intelectual (ítems 11-12), donde se evaluaron ítems relacionados con el crecimiento profesional y el seguimiento del desempeño docente.

Por su parte, el cuestionario de convivencia docente incluyó 16 ítems agrupados en tres dimensiones: trabajo colegiado (ítems 1-6), que aborda la planificación y promoción del trabajo en equipo, así como la valoración de las aportaciones individuales; gestión de conflictos (ítems 7-12), que evalúa la capacidad para manejar desacuerdos y mantener relaciones armoniosas; y relaciones interpersonales (ítems 13-16), que mide la confianza, la integración y la participación activa de los docentes en actividades colaborativas (Ramzan et al., 2022).

La validez de los cuestionarios fue verificada por un panel de tres expertos en educación, quienes evaluaron la calidad de los ítems mediante el índice V de Aiken, alcanzando valores altos que aseguran la pertinencia y claridad de las preguntas. Asimismo, se verificó la confiabilidad de los instrumentos mediante la aplicación del coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo valores de 0,915 para el cuestionario de liderazgo directivo y 0,952 para el cuestionario de convivencia docente, lo que indica una alta consistencia interna.

El procedimiento incluyó la aplicación simultánea de los cuestionarios a 30 docentes de educación secundaria, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los cuestionarios fueron

administrados de manera presencial, con un tiempo promedio de 15 minutos por participante. Además, se garantizó la confidencialidad de las respuestas mediante el anonimato de los datos y el uso del consentimiento informado, de acuerdo con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki.

El estudio se realizó cumpliendo con los principios éticos estipulados en la Declaración de Helsinki. Se respetó la privacidad de los participantes y se obtuvo la autorización formal de las autoridades educativas. Además, se garantizó la originalidad del trabajo siguiendo las pautas del modelo APA para prevenir el plagio y el auto-plagio (World Medical Association, 2013).

Resultados

El análisis de los datos, presentado en la Tabla 1, demuestra una relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la convivencia docente en la institución educativa evaluada. En concreto, el coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,594$) indica una asociación estadísticamente significativa ($p = 0,001$). Este resultado sugiere que un liderazgo directivo eficaz está estrechamente vinculado a una mejor convivencia docente, fomentando un entorno de trabajo colaborativo y de apoyo. Además, la significación estadística ($p = 0,001$), que está muy por debajo del nivel crítico de 0,05, confirma la solidez de esta relación. Estos hallazgos validan la hipótesis de que el liderazgo directivo influye positivamente en la convivencia docente. También destacan la necesidad de adoptar estrategias de liderazgo basadas en la evidencia para optimizar el entorno educativo. Los conocimientos de la Tabla 1 proporcionan una base para futuras investigaciones sobre dinámicas similares en otros contextos educativos.

Tabla 1. Relación entre el Liderazgo Directivo y la Convivencia docente en una Institución

		Liderazgo Directivo	Convivencia Docente
Liderazgo Directivo	Correlación de Pearson	1	,594**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	30	30
Convivencia Docente	Correlación de Pearson	,594**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	30	30

Nota: Paquete estadístico SPSS versión 26

En la Tabla 2, el análisis se centra en la dimensión actitud directiva, revelando un coeficiente de correlación de Pearson de 0,554 ($p = 0,002$). Esto indica una relación positiva moderada entre las actitudes demostradas por los directores escolares y la convivencia docente. Los directores que exhiben actitudes proactivas y empáticas contribuyen significativamente a crear dinámicas colaborativas y un ambiente de trabajo armonioso entre los docentes. La fortaleza estadística de la correlación, como se muestra en la Tabla 2, enfatiza la importancia de cultivar actitudes directivas que prioricen la empatía, el compromiso y la resolución de conflictos como elementos esenciales para mejorar las relaciones docentes.

El análisis de las características de liderazgo, como se muestra en la Tabla 3, revela un coeficiente de correlación de Pearson de 0,545 ($p = 0,002$), lo que demuestra una relación positiva moderada con la convivencia docente. Las características de liderazgo como la equidad, la comunicación eficaz y la empatía desempeñan un papel fundamental en la mejora de las interacciones y la colaboración entre los docentes. Estos hallazgos destacan el papel fundamental que desempeñan las cualidades de liderazgo sólidas en la configuración de un clima organizacional positivo, que, a su vez, fomenta una mejor convivencia docente y la eficacia escolar en general.

Tabla 2. Relación de la dimensión actitud directiva con la convivencia docente

		Actitud Directiva	Convivencia docente
Actitud Directiva	Correlación de Pearson	1	,554**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	30	30
Convivencia Docente.	Correlación de Pearson	,554**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	30	30

Nota: Paquete estadístico SPSS versión 26

Tabla 3. Relación de la dimensión características del liderazgo con la convivencia docente

		convivencia docente	características del liderazgo directivo
convivencia docente.	correlación de Pearson	1	,545**
	sig. (bilateral)		,002
	N	30	30
características del liderazgo directivo	correlación de Pearson	,545**	1
	sig. (bilateral)	,002	
	N	30	30

Nota: Paquete estadístico SPSS versión 26

La dimensión de estimulación intelectual del liderazgo gerencial, representada en la Tabla 4, muestra un coeficiente de correlación de Pearson de 0,487 ($p = 0,006$), lo que indica una relación positiva moderada con la convivencia docente. Las prácticas de liderazgo que promueven el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación entre los docentes actúan como catalizadores para una mayor colaboración e interacción. Estos resultados enfatizan la importancia de la estimulación intelectual como un aspecto central del liderazgo gerencial. Los hallazgos sugieren que promover la estimulación intelectual no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también apoya el desarrollo de un ambiente de trabajo colaborativo y armonioso dentro de las instituciones educativas.

Tabla 4. Relación de la dimensión estimulación intelectual del liderazgo directivo con la convivencia docente

		Convivencia Docente	Estimulación Intelectual del Liderazgo
Convivencia Docente	Correlación de Pearson	1	,487**
	Sig. (bilateral)		,006
	N	30	30
Estimulación intelectual del liderazgo	Correlación de Pearson	,487**	1
	Sig. (bilateral)	,006	
	N	30	30

Nota: Paquete estadístico SPSS versión 26

Discusión

En el cambiante entorno de los sistemas educativos, el liderazgo directivo juega un papel central en el establecimiento de principios, objetivos y estándares para los equipos docentes (Waissbluth, 2019). Este liderazgo debe crear un ambiente de trabajo propicio para promover el desempeño educativo y la convivencia colaborativa. Un ambiente de este tipo prospera gracias al diálogo abierto, el entendimiento mutuo y la resolución inclusiva de conflictos (Acuña & Bolívar, 2019; Zaruma, 2018). Este estudio evalúa la relación entre el liderazgo directivo y la convivencia docente en una institución del norte del Perú, analizando dimensiones como la actitud directiva, las características del liderazgo y la estimulación intelectual.

Los resultados presentados en la Tabla 1 revelan una correlación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la convivencia docente ($r = 0,594^{**}$, $p = 0,001$). Esto indica que un liderazgo efectivo mejora significativamente el clima laboral y las relaciones interpersonales. Los líderes transformacionales, como señala Gamarra (2024), fortalecen los valores compartidos y promueven la cohesión grupal. Además, estudios como los de León e Hinojosa (2023) corroboran que el liderazgo directivo fomenta la cooperación y el respeto mutuo en el entorno escolar. Por el contrario, Parra (2017) destaca que la ausencia de habilidades directivas conduce a entornos laborales conflictivos. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de fortalecer las habilidades directivas para crear entornos más colaborativos y efectivos, lo cual es crucial para optimizar las dinámicas educativas.

Los datos de la Tabla 2 indican una correlación positiva significativa entre la actitud directiva y la convivencia docente ($r = 0,554^{**}$, $p = 0,002$). Los líderes que demuestran empatía, compromiso y habilidades de resolución de conflictos tienden a fomentar entornos laborales más armoniosos y productivos (Fischman, 2005). Según Goleman (1996), la inteligencia emocional, en particular la empatía, es vital para gestionar relaciones interpersonales exitosas. Muriel (2021) señala además que la escucha activa fortalece las relaciones laborales, creando entornos laborales positivos. Estos resultados se alinean con los hallazgos de Acuña y Bolívar (2019), quienes destacan que una actitud directiva positiva influye directamente en la convivencia docente. Las interacciones constructivas dentro de la institución promueven el trabajo colaborativo y productivo (Muñoz et al., 2020).

Los hallazgos de la Tabla 3 muestran una correlación positiva moderada entre las características de liderazgo y la convivencia docente ($r = 0,545$, $p = 0,002$). Atributos como la empatía, la equidad y la comunicación efectiva son esenciales para crear un ambiente de trabajo colaborativo y armonioso. Estas características vinculan las cualidades personales del líder con relaciones colaborativas más sólidas. Shen et al. (2020) sugieren que los líderes docentes efectivos fomentan entornos inclusivos que benefician tanto a los docentes como a los estudiantes. Además, la investigación de Gültekin y Dougherty (2021) subraya que el liderazgo de servicio, que se centra en el bienestar colectivo, mejora significativamente el clima organizacional. Estos hallazgos se alinean con el trabajo de Özsoy y Parlar (2018), quienes concluyeron que la cohesión del equipo depende directamente de las cualidades personales del líder. En consecuencia, los comportamientos y actitudes de los líderes tienen un impacto directo en las relaciones docentes, fomentando un ambiente de trabajo favorable cuando se prioriza la empatía, el respeto y la comunicación clara (Wheten & Cameron, 2011).

El análisis de la Tabla 4 destaca una correlación positiva moderada entre la estimulación intelectual del liderazgo y la convivencia docente ($r = 0,487^{**}$, $p = 0,006$). Los líderes que fomentan la reflexión crítica y la resolución creativa de problemas contribuyen significativamente a mejorar las relaciones laborales. Según Bass (2005), los líderes transformacionales empoderan a sus equipos docentes al promover la participación activa en la resolución de problemas a través de procesos de reflexión crítica. En el contexto local, Vásquez (2022) encontró que el liderazgo que combina la estimulación intelectual y emocional mejora significativamente el desempeño docente. De igual forma, Lema (2019) señaló que este enfoque transformacional fomenta relaciones laborales positivas y un clima organizacional adecuado.

Estos hallazgos resaltan colectivamente la importancia de cultivar habilidades gerenciales en todas las dimensiones de actitud, características personales y estimulación intelectual. Al fomentar entornos que enfatizan la

empatía, la colaboración y la innovación, los líderes pueden mejorar la convivencia docente y el clima organizacional general dentro de las instituciones educativas.

Conclusiones

En este estudio se identificó una relación positiva moderada entre el liderazgo directivo y la convivencia docente ($r = 0,594^{**}$, $p = 0,001$). Entre las dimensiones analizadas, la actitud directiva ($r = 0,554^{**}$, $p = 0,002$) y las características de liderazgo ($r = 0,545^{**}$, $p = 0,002$) emergieron como factores clave para fomentar un clima colaborativo y mejorar las relaciones interpersonales al interior de la institución. Adicionalmente, la estimulación intelectual ($r = 0,487^{**}$, $p = 0,006$) destacó la importancia de promover la creatividad y el pensamiento crítico para lograr una convivencia docente positiva.

Estos hallazgos confirman la necesidad de fortalecer las habilidades gerenciales a través de programas de formación continua para líderes escolares. Dichos programas deben enfocarse en el desarrollo de la inteligencia emocional, la capacidad de resolución de conflictos y las prácticas de estimulación intelectual. De esta manera, pueden contribuir a crear entornos educativos inclusivos y armoniosos que se alineen con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Además, este estudio proporciona una base sólida para diseñar políticas basadas en evidencia que potencien las capacidades de liderazgo y mejoren la dinámica interpersonal en las instituciones educativas. ©

Miryam Griselda Lora Loza. Obstetra con postdoctorado en Filosofía e Investigación y en Neurociencia de la Educación. Doctora en Planificación y Gestión y en Educación. Magíster en Enfermería con mención en Salud de la Mujer y el Niño, y en Docencia Universitaria. Docente investigadora RENACYT-CONCYTEC, Código P0077000, Nivel IV, y miembro titular de la Academia Peruana de Salud. Evaluadora internacional de competencias laborales y conferencista en congresos científicos nacionales e internacionales. Miembro activo de redes académicas latinoamericanas, con experiencia en procesos de licenciamiento universitario, autoevaluación institucional y acreditación profesional. Ha publicado artículos en revistas indexadas, capítulos de libro y participado en proyectos colaborativos internacionales, consolidando una trayectoria académica orientada a la mejora de la calidad educativa y la investigación interdisciplinaria.

Esperanza Araujo Avellaneda. Docente en Educación del nivel secundario, licenciada en Ciencias Naturales con especialidad en Química, Biología y Física por la Universidad Nacional de Trujillo. Titulada en Segunda Especialidad en Gestión Educativa en la Universidad Católica de Trujillo. Magíster en Informática Educativa y Tecnologías de la Educación en la misma institución. Actualmente cursa estudios de doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo. Ha desarrollado investigaciones sobre liderazgo directivo y convivencia docente en instituciones de Jaén, Cajamarca, cuyos resultados fortalecen la gestión escolar en contextos rurales. Con experiencia en docencia secundaria, formación de jóvenes en ciencias y participación en proyectos de innovación pedagógica, impulsa la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Luis Eduardo Espinoza Barboza. Bachiller en Educación con especialidad en Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Cursó Segunda Especialidad en Gestión Educativa y se desempeña como profesor nombrado en la Institución Educativa N° 16006 “Cristo Rey”, Fila Alta, Jaén. Ha participado en investigaciones sobre liderazgo directivo y su impacto en la convivencia docente, aportando al fortalecimiento de la gestión educativa en la región. Con experiencia en docencia secundaria, liderazgo pedagógico y vinculación comunitaria, promueve prácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Su labor se orienta a la formación integral de estudiantes y al desarrollo de proyectos académicos que integran valores ciudadanos y conciencia histórica. Participa en redes de docentes de su localidad.

Lillette del Carmen Villavicencio Palacios. Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo y PhD en Filosofía e Investigación Multidisciplinaria de la Educación en México. Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia por la Universidad Pedro Ruiz Gallo. Licenciada en Ciencias Naturales con especialidad en Biología, Física y Química por la Universidad Nacional de Trujillo. Se desempeña como docente de posgrado en la Universidad César Vallejo y en la Universidad Católica de Trujillo, además de ejercer la docencia en la educación básica regular en la I.E. Francisco Lizarzaburu. Ha publicado en revistas académicas y capítulos de libro sobre didáctica de las ciencias y pedagogía universitaria, consolidando experiencia en formación docente y gestión académica.

Iris Fernández Vásquez. Magíster en Gestión y Acreditación Educativa y licenciada en Educación Inicial por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Actualmente se desempeña como directora de la Institución Educativa Inicial N° 048 en el centro poblado San Lorenzo, distrito de Colasay, provincia de Jaén. Con experiencia en formación de la infancia y liderazgo pedagógico, impulsa proyectos de fortalecimiento educativo en comunidades rurales. Ha participado en investigaciones y trabajos académicos vinculados a la gestión educativa, autoevaluación institucional y acreditación. Promueve la innovación metodológica en la educación inicial y el trabajo colaborativo con familias y docentes para potenciar aprendizajes en contextos de diversidad cultural. Forma parte de redes académicas regionales de educación inicial.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, A., & Bolívar, C. (2019). Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/ca8d3bbc-c-979-4364-bce6-7c6f772e1dcf>
- Ali, M., Uppal, M., Renato, P., Qasim, H., Shafi, A., & Arif, W. (2023). Relaciones entre educadores y sus impactos en los resultados educativos de los estudiantes en instituciones de educación superior de Pakistán. *Cogent Education*, 10(1), e2282802. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2282802>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki: Investigación médica en participantes humanos. Recuperado de <https://www.wma.net/es/que-hacemos/etica-medica/declaracion-de-helsinki/>
- Bass, B., & Avolio, B. (2005). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York, NY: Russell Sage Foundation. <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Callao, F., Díaz, M., Mariaca, H., & Rivera, A. (2021). Liderazgo directivo y gestión de la convivencia escolar en instituciones educativas públicas de modalidad EBR. Recuperado de <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5656>

- Chumacero, C. H., & Carrión, G. (2021, marzo). Modelo educacional hacia un liderazgo directivo. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n79/1990-8644-rc-17-79-114.pdf>
- Cisneros Castillo, G. A. (2021). Liderazgo directivo en un contexto de pandemia COVID-19, Perú. Recuperado de <https://repositorio.unat.edu.pe/items/e6d8a10d-a12f-469b-ac13-d6c4e5c0d79f>
- Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela (ENCEVE). (2021). Repositorio Institucional del Ministerio de Educación. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778>
- Fischman, D., & Matos, L. (2014). Motivación 360°: Cómo incrementarla en la vida y en la empresa (1ª ed.). Lima, Perú: Planeta Perú S.A.C. https://books.google.com/books/about/Motivaci%C3%B3n_360%C3%B3mo_incrementarla_en_l.html?id=FQIiBQAAQBAJ
- Gamarra Huamantla, J. C. (2024). Liderazgo directivo en la educación: Una revisión literaria. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 8(34), 1897–1912. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.841>
- Giraldo, D., & Naranjo, J. (2014). Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias. Bogotá, Colombia. <https://acortar.link/03yxr2>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books. Recuperado de <https://www.penguinrandomhouse.com/books/69105/emotional-intelligence-by-daniel-goleman/>
- Goleman, D. (1998). Inteligencia emocional. Nueva York: New York Time. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gultekin, H., & Dougherty, M. (2021). The relationship between servant leadership characteristics of school teachers and students' academic achievement. Educational Journal.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill. <https://acortar.link/VcBcPG>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Informe sobre el Índice de Desarrollo Humano en el Perú. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe>
- Kareem, J., Patrick, H. A., Prabakaran, N., Tantia, V., & Mukherjee, U. (2023). Los líderes educativos transformacionales inspiran el compromiso de los educadores escolares. Frontiers in Education, 8(1171513). <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171513>
- Kareem, J., Patrick, H. A., Prabakaran, N., Tantia, V., & Mukherjee, U. (2023). Los líderes educativos transformacionales inspiran el compromiso de los educadores escolares. Frontiers in Education, 8(1171513). <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171513>
- Lema, E. (2019). Estrategias de desarrollo de liderazgo docente para mejorar la convivencia escolar en la unidad educativa Valencia Herrera. Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1091/1/TESIS%20MAR%C3%8DA%20LUISA%20LEMA.pdf>
- León, J., & Hinojosa, M. (2023). Liderazgo y convivencia escolar en América Latina. Revista de Educación y Sociedad, 15(2), 145-158. <https://doi.org/10.25127/rcsh.20236.976> <https://revistas.untrm.edu.pe/index.php/CSH/article/view/976>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2019). Marco de buen desempeño. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2022). Buenas prácticas docentes. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/buenaspracticadocentes/pdf/tomo1-buenas-practicas-docentes-practicas-inicial-primaria.pdf>

- Moldovan, D., & Bocoş, M. (2021). Resolución de conflictos interpersonales mediante la colaboración: Una forma alternativa de facilitar la integración social de los estudiantes en la escuela primaria. *Revista Romaneasca para Educación Multidimensional*, 13(1), e382. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1sup1/382>
- Mora Miranda Nieves, Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Munch, A. (2011). *Liderazgo y dirección*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Muriel, R. (2021). *Liderazgo en acción: Cómo construir confianza en la organización*. Editorial Autores de Argentina. <https://acortar.link/yG0G7P>
- Newstrom, J. W. (2011). *El comportamiento humano en el trabajo*. México, México: McGraw-Hill. <https://acortar.link/0D7HYn>
- OCDE. (2015). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ortega, R. (2007). *Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. Córdoba, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066009.pdf>
- Özsoy, R., & Parlar, H. (2018). The effect of educational leadership on students' achievement: A meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16, 79-93. <https://consensus.app/papers/the-effect-of-educational-leadership-on-students'-karadağ-bektaş/c0246422d06950e0a6b7d010c48a94f0/>
- Parra, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 119-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118096>
- Peel, K. (2020). A beginner's guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 25(2). <https://doi.org/10.7275/RYR5-K983>
- Ramzan, N., Khurram, A., & Ahsan, N. (2022). Desarrollo y validación del cuestionario de comportamiento de liderazgo de directores de escuelas (HLBQ). *Journal of Management Info*, 9(2), 123-135. <https://doi.org/10.31580/jmi.v9i2.2656>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2038491>
- Romero, R. O. S. (Ed.). (2020). *De las urbes a los territorios inteligentes: Reflexiones desde la Gestión Sostenible del Territorio* (1st ed.). Universidad Piloto. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25dh3m8>
- Sandoval Reyes, J. G. (2015). La teoría de las relaciones humanas: ¿Un enfoque humanista real del trabajo? *Revista Pre-til*, 13(33), 28-39. <https://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/8025>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P. L., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Tellería, J. (2008). *La motivación empieza por uno mismo*. Madrid, España. Recuperado de <https://acortar.link/PeRSFN>
- Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. C., & Molero Jurado, M. M. (2022). Abordando la efectividad del liderazgo para los estudiantes compromiso: una revisión sistemática. *School Leadership & Management*, 42(4), 366-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2111412>
- Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. C., & Molero Jurado, M. M. (2022). Abordando la efectividad del liderazgo para los estudiantes compromiso: una revisión sistemática. *School Leadership & Management*, 42(4), 366-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2111412>
- UNESCO - OREALC. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>

- UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- Valderrama, J., & Montenegro, C. (2019). Liderazgo directivo y desempeño docente en la I.E. N° 101000. Cajamarca, Perú. Recuperado de <https://acortar.link/gyfvYB>
- Vásquez, L. (2022). Estilos de liderazgo y gestión educativa en una institución pública de la región Cajamarca. Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca, Perú. <https://acortar.link/gEMRlv>
- Waissbluth, M. (2019). Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano. Recuperado de https://www.mariowaissbluth.com/descargas/MWaissbluth_Educ_sigloXXI_1e.pdf
- Wheten, D., & Cameron, K. (2011). Desarrollo de habilidades directivas. México, México: Pearson Education. Recuperado de <https://acortar.link/AjWftW>
- Zaruma, C. (2018). Liderazgo directivo en la convivencia escolar: Talleres de estrategia de gestión. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30118>

Importancia de la empatía en la formación integral del estudiante de Educación Superior



Importance of sympathy in a well- rounded education concerning higher education students

Iliana Josefina Velasco Aragón

Iliana.velasco@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1353-0484>

Teléfono: + 3111306133

María Asunción Gutiérrez Rodríguez

conchita.gutierrez@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5961-7011>

Teléfono: + 3111181393

Miriam Angélica C. Salcedo Montoya

miriam.salcedo@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1928-8166>

Teléfono: + 3111228017

Ileana M. Simancas Altieri

Ileana.simancas@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5149-6307>

Teléfono: + 3111130956

Jorge Luís Hernández Ulloa

jluis.hernandez@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5102-6011>

Teléfono: + 3111413551

Universidad Autónoma de Nayarit

Tepic, estado de Nayarit

México

Recepción/Received: 16/08/2025
Arbitraje/Sent to peers: 18/08/2025
Aprobación/Approved: 29/10/2025
Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

La presente investigación, se considera de enfoque cualitativo y documental, analiza la importancia de la inteligencia emocional en la formación integral de los estudiantes de Instituciones de Educación Superior (IES) en México, con un enfoque especial en la empatía. A pesar de la difusión del concepto de inteligencia emocional, muchas universidades aún priorizan el desarrollo cognitivo sobre la formación emocional, lo que limita el crecimiento integral de los estudiantes. La metodología utilizada se basa en la recopilación y análisis de diversas fuentes documentales, lo que permite visibilizar la necesidad de integrar competencias emocionales en los programas académicos. Los resultados indican que la educación emocional es crucial para el desarrollo de profesionales competentes y empáticos, capaces de manejar sus emociones y las de los demás, lo que impacta directamente en su vida laboral y personal. La investigación concluye que las IES deben adoptar un enfoque integral que equilibre la formación técnica con el desarrollo emocional, promoviendo así una educación que forme no solo profesionales competentes, sino también seres humanos íntegros.

Palabras clave: Inteligencia emocional, empatía, formación integral, habilidades emocionales

Abstract

The present research is considered qualitative and documentary in focus, analyzing the importance of emotional intelligence in the holistic training of students in Higher Education Institutions (HEIs) in Mexico, with a special emphasis on empathy. Despite the widespread diffusion of the concept of emotional intelligence, many universities still prioritize cognitive development over emotional training, which limits the overall growth of students. The methodology used is based on the collection and analysis of various documentary sources, allowing for the visibility of the need to integrate emotional competencies into academic programs. The results indicate that emotional education is crucial for developing competent and empathetic professionals who can manage their own emotions and those of others, directly impacting their work and personal lives. The research concludes that HEIs must adopt a comprehensive approach that balances technical training with emotional development, thereby promoting an education that not only produces competent professionals but also well-rounded human beings.

Keywords: Emotional intelligence, empathy, holistic training, higher education, emotional skills

Author's translation.

Introducción

El paradigma educativo contemporáneo ha transitado desde un enfoque centrado exclusivamente en lo académico-cognitivo hacia una perspectiva holística que reconoce la importancia de las dimensiones sociales y emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2020). En este nuevo escenario, la figura del profesor se redefine, exigiendo no solo un dominio de su disciplina, sino también un alto desarrollo de competencias socioemocionales. Entre estas, la empatía emerge como una capacidad crítica.

La empatía docente, definida como la habilidad de comprender la perspectiva, el estado emocional y las necesidades de los estudiantes, y de responder a ellas de manera apropiada (Barr, 2019), se posiciona como el núcleo de una práctica educativa humana y efectiva. Este artículo busca argumentar, con base en la literatura científica más reciente, que la empatía es un elemento indispensable en la formación integral de los profesores, constituyéndose como un factor determinante para la calidad educativa, la equidad y la construcción de comunidades de aprendizaje sólidas. El objetivo es sintetizar los hallazgos recientes que evidencian su impacto y proponer su integración sistemática en los programas de formación docente.

Marco Teórico

La empatía es un constructo multidimensional que engloba un componente cognitivo (la toma de perspectiva) y uno afectivo (la respuesta emocional compasiva) (Decety & Cowell, 2014). En el contexto educativo, esta dualidad permite al docente no solo entender intelectualmente las circunstancias de un estudiante (dificultades de aprendizaje, problemas personales, etc.), sino también conectar emocionalmente con él, generando una sensación de ser visto y valorado.

Teóricos como Noddings (2012) con su ética del cuidado ya sentaron las bases para entender la relación educativa como una relación de encuentro auténtico, donde la receptividad y la respuesta empática del profesor son primordiales. Recientemente, esta visión se ha visto robustecida por investigaciones en el campo de la neurociencia educativa y la psicología positiva. Rodríguez et al. (2023) destacan que la empatía activa circuitos neuronales asociados con la conexión, facilitando un clima de aula seguro, que es el sustrato necesario para el aprendizaje profundo.

Desde una perspectiva práctica, la empatía es la antesala de la diferenciación pedagógica. Un profesor empático es capaz de percibir las diferencias individuales en ritmo, estilo e interés de aprendizaje, y adaptar su enseñanza en consecuencia, actuando, así como un agente de educación inclusiva (García-Carmona et al., 2022). Además, es un potente predictor del compromiso estudiantil, ya que la percepción de apoyo y comprensión por parte del docente aumenta la motivación intrínseca y la disposición del alumno a involucrarse en las actividades de clase (Pérez-Fuentes et al., 2024).

La inteligencia emocional es un concepto ampliamente difundido por varios teóricos a través de los años, sin embargo, hasta la fecha, en muchas universidades de México y del mundo, todavía se prioriza la inteligencia racional y el desarrollo cognitivo, dejando de lado una formación integral de las personas. Según Alonso-Serna, D. (2019), el término de inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los que nos rodean y con nosotros mismos, englobando habilidades muy distintas, aunque complementarias a la inteligencia académica, que se mide exclusivamente a través del coeficiente intelectual.

Chavarín, J. (2020) sostiene que una persona que no controla sus emociones tiene más dificultades para pensar con claridad, elegir soluciones adecuadas y controlar sus impulsos, comportamiento contrario a la persona

que está segura de sí misma, que tiene serenidad y confianza. Por lo tanto, es crucial educar las emociones, dado el impacto que estas tienen en nuestra manera de vivir y comportarnos. Así se puede inferir, que las competencias emocionales son herramientas fundamentales para mejorar la calidad de vida y contribuir a la formación de una sociedad más saludable, de ahí que los docentes de educación superior deben investigar y atender las capacidades emocionales de los jóvenes profesionistas e integrarlas al currículo de los programas de estudio de ese nivel.

De acuerdo a Daniel Goleman (1998) citado por Herrera-Zamorano (2023), la inteligencia emocional (IE) se compone de varios elementos fundamentales como son los siguientes: La autorregulación que se refiere a la capacidad de manejar y controlar el propio estado emocional, expresándose de manera asertiva; la autoconciencia, que implica conocerse a sí mismo y reconocer lo que indican las emociones que se experimentan en un momento determinado, incluyendo el autorrespeto, el positivismo y la comprensión del impacto de las propias acciones en los demás; también considera la motivación, entendida como la canalización de las emociones para alcanzar metas, y esta se caracteriza por el optimismo y el compromiso en el logro de objetivos; le sigue la empatía como el reconocimiento de las emociones de los demás, lo que implica comprender a las otras personas y fomentar su desarrollo y por último, pero no menos importante, las habilidades sociales que están conectadas con la forma en que nos relacionamos con los demás y la influencia que ejercemos en ellos, abarcando la comunicación asertiva y el trabajo en equipo. Como se puede observar, estos elementos se encuentran interconectados entre sí y siguen vigentes en la actualidad para la formación de cualquier profesional independientemente de su disciplina.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Art. 3º. Párrafo 4º. Establece que la educación debe basarse en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas desde un enfoque de derechos humanos que promueva la libertad, la cultura de paz, la conciencia de la solidaridad internacional, la honestidad y los valores. También menciona en su 12º. párrafo que en los planes y programas de estudio deben de tener un enfoque integral incluyendo las ciencias como las humanidades. Sin embargo, hasta el momento, gran parte de las instituciones de educación superior, priorizan el desarrollo científico y tecnológico sobre las capacidades humanas, dejando de lado la formación del “ser humano integral”.

Para el Instituto Europeo de Posgrado (2024) a pesar del énfasis que las instituciones de educación superior (IES) ponen en el coeficiente intelectual (CI) y en la obtención de calificaciones sobresalientes, estos indicadores tienen escaso valor en los resultados finales de la vida laboral y personal de los egresados, por lo que la inteligencia emocional es esencial en un mundo en donde el pensamiento occidental otorga mayor importancia a las conductas que a las emociones. Tener control sobre las propias emociones permite vivir de forma saludable y tomar decisiones adecuadas en diversos aspectos de la vida. Por lo tanto, las IES deben esforzarse no solo en la formación técnica y profesional de sus estudiantes, sino también en incluir en el currículo elementos que fomenten el desarrollo del ser, equilibrando así el desarrollo cognitivo y emocional, como lo propone Tejido (s.f.) orientando la educación hacia el desarrollo integral del alumnado, es decir al pleno desarrollo de su personalidad y de su potencial.

La mente emocional y la mente racional constituyen dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos, aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones, estas dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa, pero cuando las pasiones aparecen, el equilibrio se rompe y la mente emocional se desborda y secuestra a la mente racional (Goleman, D., 2018, p.17).

Discusión

Ramírez, P. (2022) en su tesis de maestría denominada “Inteligencia emocional aplicada al trabajo”, analizó a fondo las distintas emociones y/o sentimientos que influyen en el desarrollo laboral de las personas, destacando la empatía, el optimismo, la asertividad y la introspección; para él, todas estas capacidades son fundamentales para que un individuo tenga salud emocional y pueda actuar con inteligencia y asertividad frente a

los problemas laborales, gestionando adecuadamente sus emociones, concluyendo que debido vivimos en una sociedad caracterizada por múltiples y vertiginosos cambios en lo económico, político, social, cultural y en especial en lo relacionado con la tecnología, los profesionistas de hoy se enfrenten a situaciones que no saben resolver, o frente a las cuales no poseen las herramientas necesarias para atenderlas de una mejor manera, lo que provoca un alto nivel de estrés laboral y el desarrollo de emociones negativas que impactan en el clima laboral y la productividad de las organizaciones.

Para Villalva, J. (2023) la cuarta revolución industrial pone en vela todas las necesidades que tienen los actores de las organizaciones sociales para poder adaptarse fielmente a este cambio y requiere repensar cómo los clientes, las empresas, la academia, las organizaciones y demás deben afrontar las realidades del futuro, de acuerdo a esta fuente se pronostica que en el año 2025 el “50% de todos los empleados necesitarán volverá formarse, lo que pone de manifiesto la reestructuración de las organizaciones sociales sobre todo en las empresas, pues las implicaciones de la “cuarta revolución industrial” son complejas y numerosas, creando sentimientos de incertidumbre y desorden ante el cambio que se aproxima.

Numerosas empresas están invirtiendo en la formación de sus empleados para gestionar emociones negativas de manera efectiva, lo que no solo mejora los resultados generales de la organización, sino también la salud del trabajador (Ramírez, 2022, p. 26).

Jones, G. y George, J. (2014) argumentan que son muchas las situaciones críticas del comportamiento humano que causan malestar en un equipo de trabajo, minando las relaciones laborales y generando un clima laboral inadecuado, por lo que es necesario retomar la gestión de la inteligencia emocional en las universidades para el manejo adecuado del comportamiento humano, ya que conseguir que los colaboradores desarrollen su trabajo con una actitud positiva no siempre está ligado a los niveles de sueldo, sino a otros incentivos como una ambiente de trabajo agradable, por lo tanto, un buen líder debe ejercer influencia sobre los demás, motivándolos, inspirándolos y dirigiendo sus actividades para ayudarlos a alcanzar los objetivos de la organización. Cualquier administrador, por lo tanto, debe de desarrollar y potencializar su inteligencia emocional junto con las habilidades técnicas.

La autorregulación emocional se asocia a la capacidad de los trabajadores para conseguir relajarse, siendo así capaces de pensar de forma objetiva. Al controlar los impulsos, la persona puede regular las emociones que siente en ese instante ejecutando una respuesta natural de relajación, lo que permite reducir o eliminar sentimientos negativos en el trabajador como pueden ser ira, enfado o estrés (Olvera y Cruz 1997, citado en López 2000)

Es indiscutible que las habilidades blandas que se consideran claves para el desempeño de los líderes, y que estas se encuentran directamente relacionadas con la Inteligencia emocional de los mismos. De acuerdo a Daniel Goleman citado por Instituto Europeo de Posgrado (2024), existen dos tipos de inteligencia emocional, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, la primera de ellas se compone de tres habilidades; en primer lugar la autoconciencia emocional, definida como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones; la segunda de ellas es la autorregulación, que se define como la capacidad de controlar las emociones propias del individuo y de reaccionar ante diferentes situaciones; y la tercera habilidad es la automotivación, que se refiere a la capacidad que tiene la persona de mantenerse motivado por sí mismo y de enfocarse en la consecución de sus objetivos trazados.

En el caso de la inteligencia interpersonal, destacan dos habilidades, la empatía y la inteligencia interpersonal. La primera de estas habilidades consiste en la capacidad de ponerse en el lugar de los demás para comprender sus emociones y su imaginario y en referencia a la inteligencia interpersonal, concepto que se relaciona con la capacidad de interactuar con las demás personas generando relaciones significativas a través de una buena comunicación.

Es importante también considerar que los principales problemas sociales que se viven en la sociedad a nivel mundial están relacionados con la falta de empatía de las personas, que en muchos de los casos cuentan con un alto nivel de instrucción y que, al carecer de empatía, ponen por encima de la vida las decisiones que favorecen las guerras o la destrucción de la en muchas formas. Según swissinfo.ch reporte anual (2024) el año

2023 fue el que atravesó más conflictos armados desde 1946, identificándose 59 conflictos bélicos, 28 de ellos en África. Después de África, las regiones del mundo más afectadas por conflictos armados fueron Asia, con 17, Oriente Medio, con 10, Europa, con 3, y las Américas, con un único conflicto, sin embargo, basta dar un vistazo a las noticias de México, para darse cuenta de los terribles atropellos que los carteles de la droga lleva a cabo a lo largo de su territorio, e incluso las acciones de muchos miembros de la sociedad civil dejan a cualquier persona impactada. “La falta de empatía debe ser considerada como uno más de los factores psicológicos, económicos y sociales que pueden abocar a la delincuencia” (Goleman, D. 2018, p 376).

En lo que va del año 2025 los conflictos siguen y a gran escala, ocasionando cantidad de muertes de personas inocentes que se ven en medio de estas guerras y se vuelven invisible por la falta de empatía de los tomadores de decisiones, altamente instruidos pero carentes de inteligencia emocional. “La empatía y la ética son las raíces del altruismo” (Goleman, D. 2018, p 124).

Incluso en tiempo de la Inteligencia Artificial (IA) más que nunca, la inteligencia emocional (IE) se vuelve crucial debido a varias razones: A medida que la IA avanza en todos los ámbitos de la vida cotidiana, las habilidades emocionales se vuelven esenciales para la gestión de las interacciones humanas con los sistemas automatizados; la creciente dependencia de la IA puede generar ansiedad y estrés y la IE constituye una herramienta clave para manejar adecuadamente estas y otras emociones, en un mundo en donde la combinación de habilidades humanas y tecnológicas se vuelve esencial. Los cambios constantes y vertiginosos que se viven actualmente en todos los ámbitos de la vida del ser humano son difíciles de afrontar para aquellas personas y profesionistas que carecen de inteligencia emocional. En un mundo en donde la IA puede realizar muchas tareas técnicas, las habilidades emocionales, como la empatía y la comunicación, son únicas de los humanos y siguen siendo fundamentales para el trabajo en equipo y la colaboración, la inteligencia emocional, por lo tanto, complementa las capacidades técnicas que ofrece la inteligencia artificial, asegurando que los individuos y las organizaciones puedan permanecer con éxito en un mundo cada vez más digitalizado.

En tiempo actuales de la cuarta revolución industrial, se vuelve crucial para los estudiantes de nivel superior de cualquier disciplina el manejo apropiado de las relaciones interpersonales y la conexión humana, mismas competencias que aún no pueden ser replicadas por la IA, y es la empatía la habilidad fundamental para desarrollar y mantener relaciones interpersonales sólidas, por lo tanto, el desarrollo de la empatía se vuelve aún más importante en un mundo dominado por la IA, ya que complementa las capacidades tecnológicas y asegura que las interacciones humanas se mantengan significativas y relevantes.

Resultados

La revisión de la literatura de los últimos cuatro años proporciona evidencia sólida y multifacética sobre el impacto de la empatía docente.

Un estudio cuantitativo longitudinal de Chen y Li (2024) con más de 800 docentes en formación encontró una correlación positiva significativa entre sus niveles de empatía (medidos con el Jefferson Scale of Physician Empathy adaptado a la educación) y su capacidad para diseñar e implementar estrategias de aula inclusivas durante sus prácticas profesionales. Los investigadores concluyen que la empatía es un predictor más fuerte de una práctica inclusiva que el conocimiento teórico sobre la diversidad por sí solo.

En la misma línea, García-Carmona et al. (2022) realizaron un meta-análisis de 35 estudios que reveló que las intervenciones dirigidas a desarrollar la empatía en profesores en servicio (por ejemplo, mediante formación basada en mindfulness y role-playing) tuvieron un efecto positivo moderado-alto ($d = 0.72$) no solo en su bienestar psicológico, sino también en la reducción de comportamientos disruptivos en sus estudiantes y en la mejora del clima social del aula.

Desde el punto de vista del estudiante, una investigación cualitativa de O'Reilly y Dolan (2023) entrevistó a adolescentes en riesgo de exclusión. Sus narrativas identificaron consistentemente la “presencia empática”

de un profesor específico –definida como la capacidad de “escuchar sin juzgar” y “creer en mí cuando yo no creía”– como el factor clave que les hizo reconectar con la escuela y perseverar en sus estudios.

Finalmente, Pérez-Fuentes et al. (2024) demostraron, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, que la empatía del profesor media directamente en la relación entre el apoyo social percibido por el estudiante y su nivel de compromiso académico. Este hallazgo cuantifica cómo la empatía actúa como un mecanismo de traducción, transformando la intención de apoyo en una experiencia tangible para el alumno que impulsa su compromiso.

Propuesta

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto y una vez habiendo reconocido la importancia de la IE en la formación de futuros docentes, se vuelve fundamental integrarla como eje transversal en los programas académicos de la IES a través de las siguientes acciones:

Establecimiento de un programa permanente de capacitación y formación de los integrantes tanto de la planta docente como administrativas en las universidades en temas de inteligencia emocional y desarrollo humano.

Organización desde la academia de espacios en donde los estudiantes discutan sobre sus emociones y generando espacios seguros en donde se promueva la autoexpresión y la escucha activa; así como debates y espacios que involucren roles interpretativos que faciliten a los participantes ponerse en el lugar de los demás.

Implementación de talleres **de Inteligencia Emocional** a través de sesiones interactivas donde los estudiantes puedan aprender la manera de primero, identificar y luego, gestionar adecuadamente sus emociones, incluyendo ejercicios en grupo que fomenten la colaboración y la resolución de conflictos a través del desarrollo de la empatía entre los participantes.

Realizar talleres y grupos de relajación y meditación y llevar a cabo actividades de servicio social comunitario y altruismo solidario. También es importante el fomento de las artes, la música, la poesía y la discusión sobre libros o películas que aborden temas cinematográficos que fomenten la reflexión y el diálogo para la identificación de los sentimientos y el desarrollo de la empatía, así como todo tipo de actividades que fomenten el trabajo en un ambiente positivo, considerando créditos para cada uno de ellos. También las tutorías pueden ser espacios apropiados para este fin.

Conclusiones

La evidencia acumulada entre 2022 y 2025 deja pocas dudas: la empatía es un componente no accesorio, sino central, en la formación integral de los profesores. Lejos de ser una habilidad menor, es una competencia profesional robusta que impacta directamente en la eficacia pedagógica, el éxito académico de los estudiantes y la equidad educativa.

Se concluye que: La empatía es el fundamento de una relación pedagógica auténtica y de confianza, que a su vez es el sustrato para todo aprendizaje significativo.

Los docentes empáticos son agentes más efectivos de inclusión, ya que su capacidad de percibir y responder a la diversidad de necesidades es inherentemente mayor.

Existe una relación causal bien establecida entre la empatía del profesor y el compromiso, la motivación y la resiliencia académica del estudiantado.

La empatía puede y debe ser desarrollada de manera intencional a través de programas específicos integrados en la formación inicial y continua docente, utilizando metodologías experienciales y reflexivas.

Por lo tanto, las instituciones formadoras de profesores tienen la responsabilidad de priorizar el desarrollo de esta competencia, asegurando que los futuros educadores no solo sepan qué enseñar, sino que también com-

prendan profundamente a quién enseñan. El futuro de una educación verdaderamente integral e inclusiva depende de ello.

La educación formal que brindan las IES no debe centrarse exclusivamente en la disciplina, la técnica o la ciencia, sino que también debe aportar habilidades para la vida, las que permitirán la óptima ejecución de esos conocimientos técnicos. Es necesario tener en cuenta que hoy la escuela se ha transformado en un espacio de contención social para jóvenes en situación de vulnerabilidad, esto último potencializado por las redes sociales y el paradigma materialista que impera en gran parte de la sociedad de consumo.

Por tal motivo es fundamental que como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje no solo se priorice el conocimiento disciplinar, sino también el manejo adecuado de las emociones y el desarrollo de la empatía, lo que permitirá comprender la forma adecuada de resolver conflictos sin violencia, fortalecerá la autoestima y autorregulación. Las IES no solo tienen la responsabilidad de formar en las disciplinas, sino también de formar adultos capaces de vivir en un contexto social con más seguridad y respeto, desarrollando líderes empáticos y éticos que, al momento de formar una familia o ejercer la profesión, tomen decisiones asertivas priorizando el bienestar de las personas, y de todas las formas de vida en el planeta, formando desde las aulas, a mejores y verdaderos “seres humanos”. De eso se trata la educación. ©

Iliana Josefina Velasco Aragón. Doctora en Educación Inclusiva, Maestra en Desarrollo Humano y Facilitación de Grupos y Licenciada en Administración. Se desempeña desde hace 22 años como docente-investigadora en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit, en los programas de las Licenciaturas en Administración, Contaduría y Negocios Internacionales, así como en la Maestría en Agricultura Protegida del Padrón de Calidad de México. Es docente certificada por la ANFECA, cuenta con el perfil PRODEP vigente y es miembro del Cuerpo Académico Consolidado denominado “Educación, Relaciones Humanas y Turismo, UAN-CA-274”. También cuenta con el reconocimiento como candidata al Sistema Nacional de Investigadores de México. Participa como coordinadora de diversos proyectos de investigación y tiene en su haber publicaciones en revistas y congresos nacionales e internacionales, entre otros.

María Asunción Gutiérrez Rodríguez. Licenciada en Contaduría y en Derecho, Maestría en Derecho Fiscal y Doctorado en Educación, con Certificación Académica en Contaduría Pública por la ANFECA, con Reconocimiento Perfil Deseable PRODEP. Catedrática de Tiempo Completo desde el 16 de agosto de 2002 en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit, México, impartiendo las Unidades de Aprendizaje del área de la Auditoría y de Contabilidad, investigadora de múltiples libros, artículos indexados y capítulos de libros, así como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.

Miriam Angelica Catalina Salcedo Montoya. Docente-investigadora de Tiempo Completo en la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit desde el año 1998. Doctorado en educación y miembro activo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías Integrante de cuerpo académico consolidado: Educación, Relaciones Humanas y Turismo. Presidenta de la academia de métodos cuantitativos de la Unidad Académica. Cuenta con Perfil PRODEP desde el año 2007. Es académico certificado en Contaduría Pública por ANFECA desde 2006; par evaluador de organismo acreditador de programas académicos CACECA desde 2007.

Ileana Margarita Simancas Altieri. Doctora en Educación desde el año 2015, Maestra en Impuestos por el CUDEN año 2000, Licenciada en Contaduría Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 1999. Cuenta con certificación del Instituto Mexicano de Contaduría Pública desde el año 2001 y por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración desde el año 2013. Docente reconocida por PRODEP a partir del año 2013 a la fecha, con 18 años de antigüedad, realizando actividades de docencia e investigación, habiendo publicado en diversas ocasiones en revistas y congresos nacionales e internacionales.

Jorge Luis Hernández Ulloa. Doctor en Educación, con Maestría en Finanzas y Licenciatura en Contaduría. Se desempeña como docente investigador en las licenciaturas de la Unidad Académica de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Nayarit en México. Su trayectoria abarca la academia, la investigación y la experiencia profesional, especializándose en educación financiera, emprendimiento y el fortalecimiento de las MiPymes. Ha creado propuestas formativas innovadoras para jóvenes interesados en emprender, adaptándolas al contexto regional. Con esta labor busca contribuir al desarrollo académico y económico de la comunidad Nayarita.

Referencias Bibliográficas

- Alonso-Serna, D. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria de Ixtlahuaco. No. (1)., p.1-2. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/issue/archive>
- Barr, J. J. (2019). Developing a positive classroom climate: The roles of classroom respect and teacher empathy. En W. G. Scarlett (Ed.), The SAGE Encyclopedia of Classroom Management (pp. 266-269). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483346243.n96>
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.
- Chavarín, J. (2020). La Inteligencia Emocional para una mejor Sociedad, Revista Derecho & Opinión Ciudadana, Instituto de Investigaciones Parlamentarias, Congreso del Estado de Sinaloa, año 4, número 8, ISSN en trámite, julio - diciembre 2020, p. 212-228. https://iip.congresosinaloa.gob.mx/Rev_IIP/rev/008/008.pdf
- Chen, L., & Li, Y. (2024). Empathy as a Cornerstone for Inclusive Practice: A Longitudinal Study in Teacher Training. Teaching and Teacher Education, 118, 104-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104415>
- Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada DOF 15-04-2025. Art. 3º. parr. 4º. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. Trends in Cognitive Sciences, 18(7), 337-339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
- García-Carmona, M., León, S. P., & López-López, E. (2022). The Impact of Empathy Training Programs on In-Service Teachers: A Meta-Analysis of Their Effectiveness on Well-Being and Classroom Climate. Educational Psychology Review, 34(3), 1125-1150. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09686-1>
- Goleman, D. (2018). La Inteligencia Emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual. Penguin Random House Grupo Editorial. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Herrera-Zamorano, B. R. (2023). Inteligencia Emocional y Éxito Profesional. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAIEED/Facultad de Medicina-UNAM. https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2524/mod_resource/content/3/UAPA-Inteligencia-Exito-Profesional/index.html

- Instituto Europeo de Posgrado (2024). Tipos de Inteligencia emocional según Daniel Goleman. <https://iep.edu.es/tipos-inteligencia-emocional/>
- Jones, G. y George, J. (2014). Administración Contemporánea. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Octava edición.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. Oxford Review of Education, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- O'Reilly, J., & Dolan, P. (2023). 'She Saw the Good in Me When I Couldn't': The Role of the Empathic Teacher in Supporting School Belonging for At-Risk Youth. Journal of Youth Studies, 26(5), 589-605. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2098923>
- Pérez-Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. del M., & Gázquez Linares, J. J. (2024). The Mediating Role of Teacher Empathy in the Relationship between Perceived Social Support and Student Engagement. Psychology in the Schools, 61(1), 132-145. <https://doi.org/10.1002/pits.23045>
- Ramírez, P. (2022). Inteligencia emocional aplicada al trabajo. Tesis de maestría. Universidad Internacional de Andalucía. Universidad de Huelva. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/6521/1204_Ramírez.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., & Estevez, I. (2023). Neuroeducación y empatía docente: implicaciones para la formación del profesorado. Revista de Educación, 400, 35-60. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-569>
- SWI swissinfo.ch (2024). El año 2023 fue el de más conflictos armados en el mundo desde 1946, según un estudio: [//www.swissinfo.ch/spa/el-año-2023-fue-el-de-más-conflictos-armados-en-el-mundo-desde-1946%2C-según-un-estudio/80264699](https://www.swissinfo.ch/spa/el-año-2023-fue-el-de-más-conflictos-armados-en-el-mundo-desde-1946%2C-según-un-estudio/80264699)
- Tejido, M. (s-f). La Inteligencia Emocional. Marco Teórico e Investigación. https://resources.inei.edu.mx/pdfRecursos/1628798363_INTELIGENCIA%2
- Villalba, J. (2023). Complejidad De La Cuarta Revolución Industrial en los Negocios Internacionales, una Realidad En Colombia. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr25/00_PBR_25_02.pdf0E-MOCIONAL%20de%20Marta%20Tejido.pdf

Estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes - Venezuela

Management strategies to improve faculty participation at the Faculty of Humanities and Education, Universidad de Los Andes-Venezuela

Lucy Enriqueta Quintero Alarcón

lucyq2839@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-4434-6451>.

Teléfono: + 58 424 7547265.

Universidad de los Andes de Mérida

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Historia

Departamento de Sociología y Antropología.

Mérida, edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 01/10/2025

Arbitraje/Sent to peers: 02/09/2025

Aprobación/Approved: 13/10/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo proponer estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, parroquia Antonio Spinetti Dini, municipio Libertador de la ciudad de Mérida. Se enmarcó en un enfoque holístico, proyecto factible, documental y de campo; se aplicó un cuestionario. El análisis de los resultados arrojaron que la mayoría de los profesores conocen los procesos administrativos, tienen autonomía universitaria, además, los estudiantes se sienten motivados y afirman que el clima académico es propicio y las relaciones interpersonales de los profesores hacia ellos son favorables; existiendo comunicación asertiva, demostrando una vez más la parte humanística que caracteriza a la Facultad.

Palabras claves: estrategias gerenciales, participación de los profesores, procesos administrativos motivación, propuesta, autonomía universitaria

Abstract

This research aimed to propose management strategies to improve the participation of professors at the University of the Andes, Faculty of Humanities and Education, located in the Antonio Spinetti Dini parish, Libertador municipality of Mérida. It employed a holistic, feasible, documentary, and field-based approach, utilizing a questionnaire. The results showed that most professors are familiar with administrative processes and enjoy university autonomy. Furthermore, students feel motivated and affirm that the academic climate is conducive and that interpersonal relationships between professors and students are positive, with assertive communication demonstrating once again the humanistic aspect that characterizes the Faculty.

Keywords: management strategies, professor participation, administrative processes, motivation, proposal, university autonomy

Introducción

Las universidades a nivel mundial, deben adecuarse a los cambios sociales que involucran aspectos económicos, científicos, tecnológicos, políticos, educativos y culturales que día a día se suscitan; siendo necesaria la existencia de una gerencia universitaria que asuma estos desafíos; y dependerá del enfoque de la administración, el tipo de gerencia, la didáctica, el perfil, la autonomía universitaria y estilo del profesorado para adaptarse a la dinámica social.

Al respecto, señala Fernández (2004), expresa que “El profesor universitario, es el actor que propicia y desarrolla estrategias innovadoras de cambios para mejorar las funciones gerenciales y así poder lograr la creación de una nueva visión, percibir el cambio necesario, establecer el camino y las prioridades, movilizar a los seguidores, gestionar las tensiones y fortalecer la cohesión para conseguir los fines dentro de la estructura organizacional dentro de la universidad.

Chacón y Rosales (2009), realizaron una investigación para describir: “El desempeño de los docentes universitarios en su labor cotidiana”, las autoras concluyeron que los profesores universitarios presentan escasa preparación y capacitación en cuanto a las bases teóricas de la administración y gerencia universitaria.

Por otro lado, Rojas (2014), realizó un trabajo de investigación sobre “Las funciones gerenciales que ejecutan los profesores de la Universidad del Zulia de la parroquia Alonso de Ojeda del municipio Lagunilla del Estado Zulia”. Los resultados arrojaron que los docentes universitarios, tienen desconocimiento de las fases de la gerencia, y recomienda que dentro de las universidades del país se fortalezca la gerencia universitaria.

Por su parte, Gómez y Núñez (2022), realizaron un trabajo de investigación, con el objetivo de proponer un “Manual para mejorar el rol del docente universitario, basado en la gerencia universitaria”. Las autoras llegaron a la conclusión de que el docente universitario está dispuesto a conocer y aplicar estrategias gerenciales y así mejorar su participación en el ámbito universitario.

Las investigaciones antes señaladas sobre el desempeño del profesor universitario; permite reconocer que el profesor, es la figura social de relevancia; ejerciendo su autonomía universitaria, para generar conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos; que sean útiles a la sociedad actual.

Procesos de la gerencia universitaria

Los procesos gerenciales de planificación, organización, dirección, evaluación, control y supervisión son funciones imprescindibles en la participación de todo el profesorado universitario, siendo considerados para esta investigación son los siguientes aspectos:

- **La planificación:** Es la primera función gerencial, constituye el factor principal para prever las acciones futuras.
- **La organización:** Es el arreglo de las acciones necesarias para lograr el objetivo propuesto, a través de ella se otorga autoridad y responsabilidad a las personas que el gerente considere.
- **La dirección:** Consiste en motivar a los empleados para que desempeñen su actividad y así lograr los objetivos de la organización, mediante el liderazgo y la toma de decisiones comunes.
- **La evaluación:** Permite detectar los problemas de ejecución, identificar fuentes de dificultad y generar información para introducir mejoras en el proceso gerencial, así como identificar las incongruencias entre los logros y los objetivos, lo que permitirá tomar decisiones pertinentes de acuerdo a las necesidades.

- **El control:** Permite verificar si todo el proceso se desarrolla según lo previsto en los estándares de logro. Igualmente, tiene como fin señalar las debilidades y errores para rectificarlos, reducirlos e impedir que se produzcan nuevamente.
- **La supervisión:** Asociada con la evaluación y el control, así como a las demás funciones de la gerencia, su propósito es garantizar el desarrollo eficiente de la gerencia. Está destinada a orientar a las personas para el logro de objetivos determinados.
- **La comunicación:** Es el proceso de enviar un mensaje a un receptor a través de canales seleccionados, y recibir retroalimentación para asegurar el mutuo entendimiento. Para Serna (1999), “las comunicaciones, tanto formales como informales, transmiten y refuerzan los valores que soportan la cultura de una organización” (p.115). Cada organización crea su propio canal de información y las de orden educativo se distinguen por canales que oscilan entre lo formal e informal; este último prevalece mediante la transmisión de rumores, informaciones dispersas, distorsión y retardo en los mensajes y disparidad de criterios entre el personal directivo, lo que desencadena diversos conflictos que desestabilizan el equilibrio de la organización.
- **La gerencia:** Ruiz (1992), expresa que el término gerencia se refiere a la ejecución de actividades de planeación, dirección y control, a objeto de utilizar los recursos humanos, físicos y financieros.

La gerencia universitaria

Considerada como un servicio dinámico y permanente, que mediante responsabilidad compartida es realizada por un equipo con el propósito de orientar a todos los actores sociales que hacen vida dentro del ámbito universitario; en este sentido, Manes (2012), denomina gerencia universitaria a: “Los procesos de conducción de las universidades por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades gerenciales orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural (p. 28).

- **El docente universitario:** Es un sujeto social proactivo, de cambio y trascendencia cultural; adaptado a cambios y exigencias que amerita la sociedad; debe cumplir con los procesos administrativos de planificar, organizar, dirigir y controlar las actividades académicas, tecnológicas, administrativas y humanísticas. Los valores que lo caracterizan en su accionar diario como la justicia, el respeto, la equidad, el compromiso, la dignidad, sensibilidad humana y una adecuada comunicación que propicie la toma de decisiones coherentes.
- **Perfil del docente universitario como gerente de cambio social y cultural:** Sandoval (2004), establece que el docente universitario debe poseer los siguientes rasgos necesarios para el desempeño de sus funciones gerenciales como: inteligencia emocional, autonomía, empoderamiento y liderazgo.

Los estilos gerenciales

Nube y Sánchez (2004), consideran que los estilos de gerencia se refieren a “la forma en que una persona se relaciona con sus subordinados en el interior de una organización” (p. 17). Según Álvarez son clasificados en: autoritario, laissez faire o buena persona, democrático, burocrático y carismático.

Para llevar a cabo esta investigación sobre estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes-Venezuela fue necesario plantearse algunas interrogantes que dieron paso al planteamiento de los objetivos; estas son:

¿Qué opinión tienen los estudiantes acerca de las estrategias gerenciales que aplican los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes?, ¿Cuáles son las estrategias gerenciales que aplican los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Proponer estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, ubicada en el municipio Libertador, parroquia Antonio Spinetti Dini del estado Bolivariano de Mérida.

Objetivos específicos.

- Indagar la opinión que tienen los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, acerca de las estrategias gerenciales utilizadas por los profesores en su quehacer universitario.
- Determinar las estrategias gerenciales que aplica el profesorado de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Diseñar estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes.
- Aplicar estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes.

Metodología de la investigación

En este apartado se señala la metodología a seguir en la investigación; cuyos objetivos consisten en indagar la opinión que tienen los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, acerca de las estrategias gerenciales utilizadas por los profesores en su quehacer universitario, determinar las estrategias gerenciales y finalmente proponer estrategias que permitan mejorar la participación de los profesores en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes del municipio Libertador, parroquia Antonio Spinetti Dini del estado Bolivariano de Mérida. Para ello se consideró pertinente la aplicación de la metodología holística por las razones que a continuación se mencionan:

Enfoque Holístico

De acuerdo a Barrera (1995), la investigación holística proporciona “criterios de apertura y una metodología más completa y efectiva a las personas que realizan investigación como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado” (ob.cit, p.14). Los criterios metodológicos empleados por la metodología holística, son los que a continuación se mencionan:

- Tipo de investigación

El tipo de investigación que se aplica en la presente investigación es el llamado proyecto factible, por cuanto dicho proyecto se basa en la propuesta de un modelo que pretende dar solución a una necesidad de carácter grupal o institucional en un área específica del conocimiento.

- Diseño de investigación

El diseño se basa en una investigación documental y de campo para el trabajo objeto de estudio. Como lo indica Best (1995), es documental por cuanto para investigar y/o resolver un problema se hace necesario diversos tipos de información tales como “el conocimiento de las condiciones actuales ¿dónde estamos ahora?; lo que necesitamos ¿en qué dirección podemos ir? y cómo alcanzarlo o el conocimiento de la experiencia de otros que se han hallado en situaciones semejantes” (p. 92). Para el presente trabajo, la investigación documental está relacionada con los estudios que se han realizado sobre la participación de los profesores universitarios y las estrategias gerenciales aplicadas por ellos. Es de Campo, porque la investigación proporciona el método idóneo para responder al diagnóstico y así detectar las estrategias gerenciales que aplica cada profesor de la Facultad, la consecuente posible solución al objeto de estudio de la presente investigación, sería lo concerniente a la investigación de campo.

Definición de eventos

Tal como lo plantea Hurtado (2000), los eventos se definen como “cualquier característica, fenómeno, proceso, hecho, ser o situación susceptible de ser objeto de estudio y de indagación en una investigación” (p.142). Para la investigación en cuestión, los eventos a tomar en cuenta son los siguientes: lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y la comunicación.

Unidades de estudio

De acuerdo a Hurtado (2000), las unidades de estudio están relacionadas con “el contexto, el ser o entidades poseedores de la característica, evento, cualidad o variable que se desea estudiar” (p. 151). Para la investigación que la autora pretende realizar, las unidades de estudio están representadas por treinta y seis (36) estudiantes de la Facultad de Humanidades y de Educación de la Universidad de los Andes, de las siguientes menciones: matemáticas, lenguas modernas y ciencias físico naturales; la información aportada es de valía para el desarrollo de esta investigación.

Selección de los instrumentos de recolección de los datos

El instrumento seleccionado para recabar la información fue el cuestionario, referido a un conjunto de preguntas estructuradas de forma abierta y cerrada relacionadas con el desempeño del profesor universitario en su labor gerencial, ante las cuales se pide la respuesta de los sujetos. En este caso, el cuestionario estará dirigido a los estudiantes de la Facultad, con el propósito de obtener información acerca de las estrategias gerenciales implementadas por cada profesor en su quehacer universitario.

Técnicas de análisis de la información

Después de culminado el proceso de recolección y procesamiento de datos inherentes al estudio, se procedió a realizar el análisis, clasificar y organizar los resultados de las observaciones de los hechos reales por alternativa de selección, correspondiendo a siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca; asignando así a cada ítems el porcentaje que corresponde a la frecuencia. Posteriormente se presentó la información en gráficas y cuadros; con la finalidad de conocer estrategias gerenciales que permitan mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes-Venezuela; asimismo, elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Validez del instrumento

En esta investigación fue utilizada la validez de contenidos mediante la técnica del juicio de expertos; para ello fueron seleccionados tres expertos con conocimientos en el área metodológica, a los cuales se solicitó su colaboración en la validación de los instrumentos de medición que serían utilizados en el trabajo de investigación. Expertas profesoras Lilian Ángulo, Ana Cárdenas y Elizabeth Marrero, año 2011, instrumento utilizado en esta investigación 2025 debido a su validez y confiabilidad.

Los aspectos a considerar por los expertos fueron: la claridad, congruencia interna y la tendenciosidad o sesgo de cada una de las preguntas.

Se utilizó un instrumento: un cuestionario, referido a un conjunto de 14 preguntas instrumento dirigido a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación.

En atención a las bases teóricas consultadas para el desarrollo del marco referencial, se elaboró un instrumento de recolección de datos, utilizando dichos aspectos como categorías de estudio; a saber:

- Lineamientos
- Gerencia
- Relaciones humanas
- Motivación
- Desempeño del profesor para orientar a los estudiantes
- Comunicación

Análisis de los resultados

Los resultados de la investigación se presentan en las siguientes tablas y gráficos clasificados por categorías:

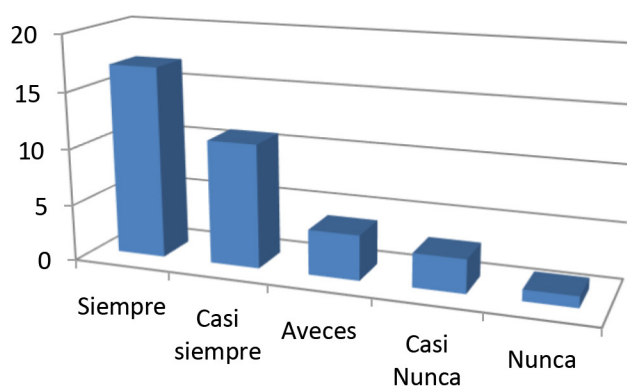
Categoría Lineamientos ítem 1 y 2

- **Ítem1.** El profesor o la profesora al iniciar cada semestre establecen las pautas de evaluación de manera concreta.

Tabla 1 Pautas de evaluación concreta

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	17	47,22
Casi Siempre	11	30,56
Aveces	4	11,11
Casi Nunca	3	8,33
Nunca	1	2,78
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 1 Pautas de evaluación concreta

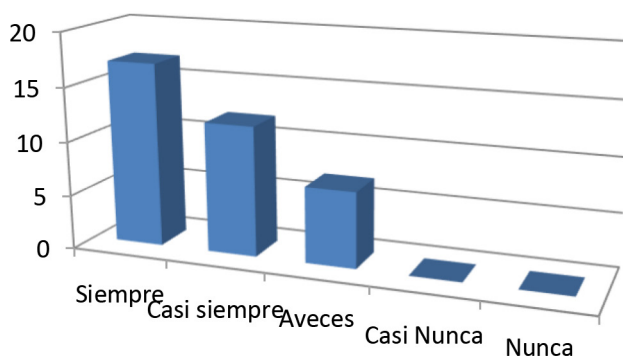
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 2.** Los profesores de la Facultad ejecutan cabalmente las funciones asignadas, respetando su autonomía universitaria, su libertad de cátedra.

Tabla 2 Funciones asignadas y autonomía universitaria

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	17	47,22
Casi Siempre	12	33,33
Aveces	7	19,45
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 2 Funciones asignadas y autonomía universitaria

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

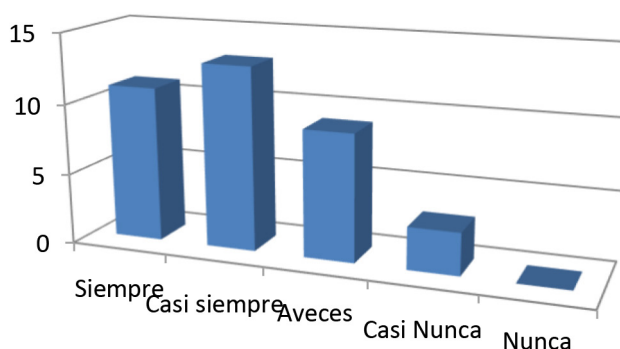
Categoría Gerencia ítems 3, 4, 5 y 6

- **Ítem 3.** El profesor o la profesora aplican mecanismos de control pedagógico hacia los estudiantes.

Tabla 3 Mecanismos de control pedagógico

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	11	30,55
Casi Siempre	13	36,12
A veces	9	25
Casi Nunca	3	8,33
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 3 Mecanismos de control pedagógico

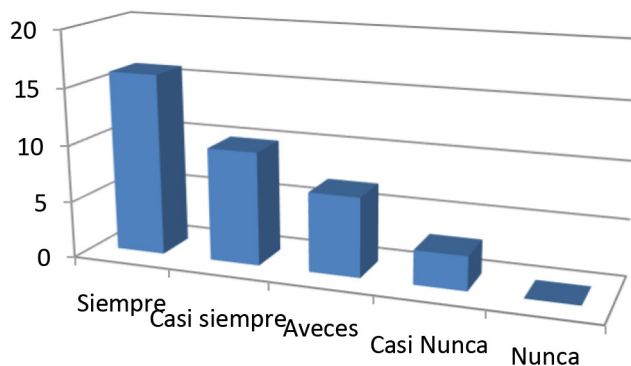
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 4.** Se respetan las estructuras jerárquicas en la toma de decisiones dentro de la Facultad de Humanidades y Educación.

Tabla 4 Estructuras jerárquicas en la toma de decisiones

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	16	44,44
Casi Siempre	10	27,78
Aveces	7	19,45
Casi Nunca	3	8,33
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 4 Estructuras jerárquicas en la toma de decisiones

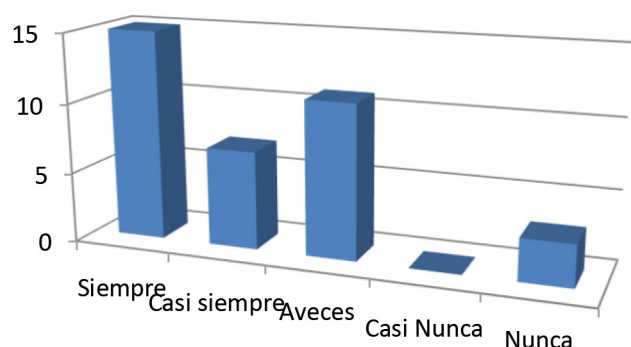
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 5.** El profesor o la profesora ejercen un liderazgo democrático en la toma de decisiones durante las sesiones de clases.

Tabla 5 Liderazgo democrático en la toma de decisiones

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	15	41,68
Casi Siempre	7	19,44
Aveces	11	30,55
Casi Nunca	0	0
Nunca	3	8,33
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 5 Liderazgo democrático en la toma de decisiones

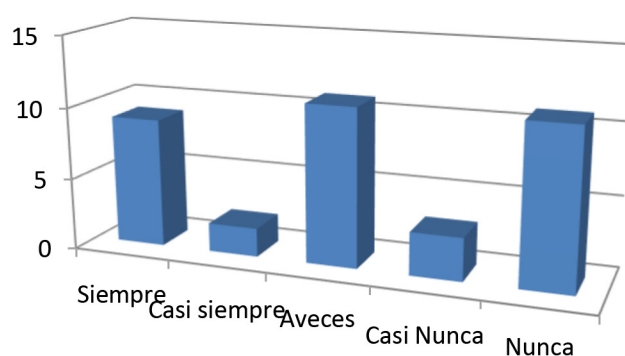
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 6.** El profesor o la profesora son los que realizan las solicitudes de reclamo de asignaturas de cada estudiante ante ORE al iniciar cada semestre.

Tabla 6 Solicitudes de reclamo de asignaturas ante ORE

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	9	25
Casi Siempre	2	5,57
Aveces	11	30,55
Casi Nunca	3	8,33
Nunca	11	30,55
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025).



Graf. 6 Solicitudes de reclamo de asignaturas ante ORE

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

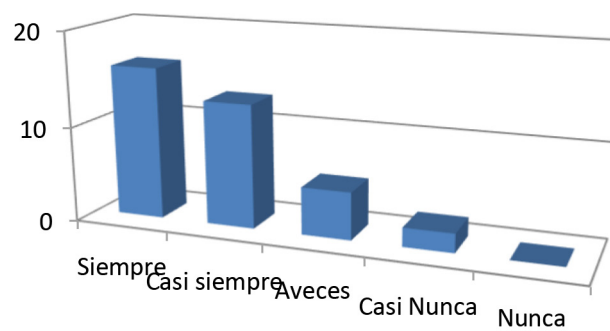
Categoría Relaciones Humanas ítems 7 y 8

- **Ítem 7.** Las relaciones del profesor o la profesora son cordiales y empáticas con los estudiantes durante las sesiones de clases.

Tabla 7 Relaciones cordiales y empáticas de los profesores

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	16	44,44
Casi Siempre	13	35,12
Aveces	5	13,89
Casi Nunca	2	5,55
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 7 Relaciones cordiales y empáticas de los profesores

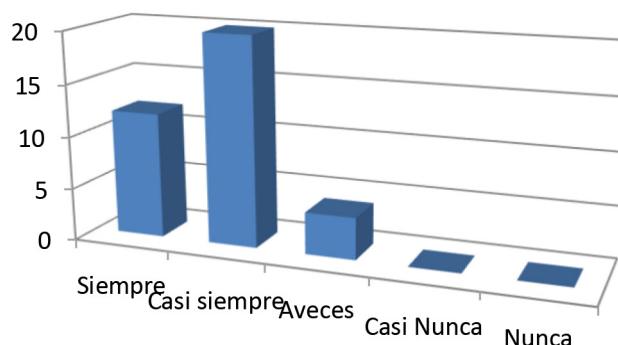
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 8.** Se refleja dentro del aula universitaria el grado de aceptación del profesor o la profesora como gerentes de cambio e innovación destacándose su autonomía universitaria.

Tabla 8 Grado de aceptación y autonomía universitaria del profesorado

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	12	33,33
Casi Siempre	20	55,56
A veces	4	11,11
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 8 Grado de aceptación y autonomía universitaria del profesorado

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

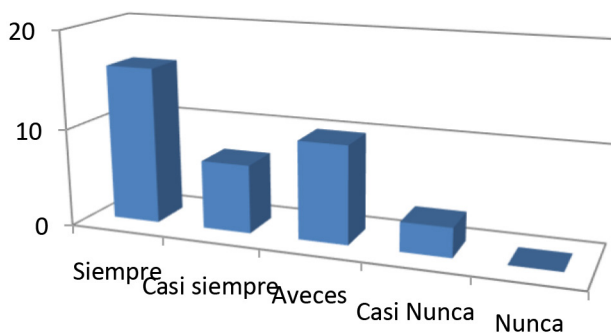
Categoría motivación ítems 9, 10 y 11

- **Ítem 9.** El profesor o la profesora propician un clima agradable, cordial permita a los estudiantes trabajar en equipo.

Tabla 9 Propician un clima agradable y cordial con los estudiantes

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	16	44,44
Casi Siempre	7	19,45
Aveces	10	27,78
Casi Nunca	3	8,33
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 9 Propician un clima agradable y cordial con los estudiantes

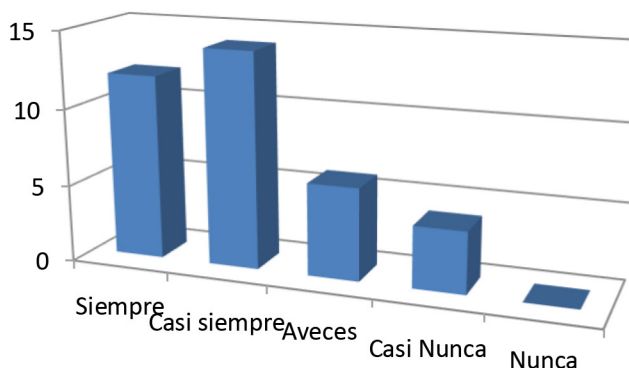
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 10.** El profesor o la profesora promueven la motivación y retroalimentación con los estudiantes.

Tabla 10 Promueven la motivación y retroalimentación con los estudiantes

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	12	33,33
Casi Siempre	14	38,90
Aveces	6	16,66
Casi Nunca	4	11,11
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 10 Promueven la motivación y retroalimentación con los estudiantes

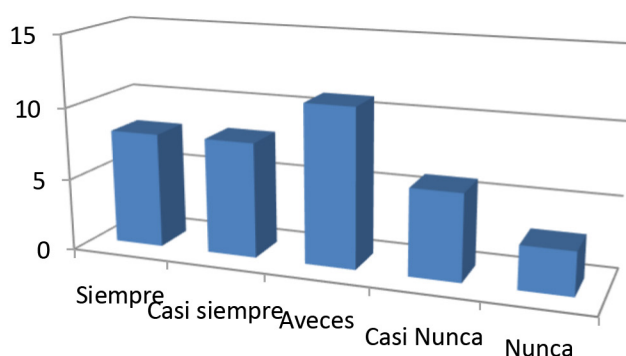
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 11.** El profesor o la profesora incentivan el lograr del proyecto de vida de los estudiantes.

Tabla 11 Incentivan el logro del proyecto de vida de los estudiantes

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	8	22,22
Casi Siempre	8	22,22
A veces	11	30,56
Casi Nunca	6	16,67
Nunca	3	8,33
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 11 Incentivan el logro del proyecto de vida de los estudiantes

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

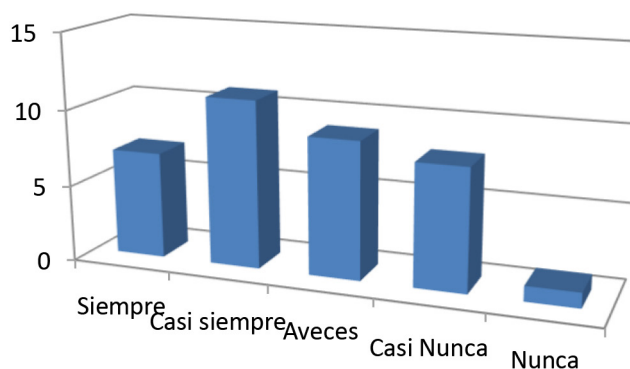
Orientación del desempeño del profesor en beneficio de cada estudiante ítems 12 y 13

- **Ítem 12.** El profesor o la profesora brindan apoyo profesional a los estudiantes cuando estos presentan dificultades personales que afectan directamente su desarrollo afectivo, social, académico y humano.

Tabla 12 Apoyo profesional a los estudiantes

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	7	19,44
Casi Siempre	11	30,55
A veces	9	25
Casi Nunca	8	22,22
Nunca	1	2,79
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 12 Apoyo profesional a los estudiantes

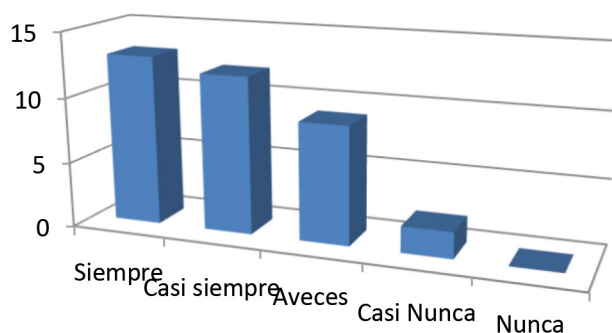
Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

- **Ítem 13.** El profesor o la profesora evalúan el desempeño académico de cada estudiante en forma objetiva.

Tabla 13. Desempeño académico de los estudiantes objetivamente

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	13	36,11
Casi Siempre	12	33,33
A veces	9	25
Casi Nunca	2	5,56
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)



Graf. 13 Desempeño académico de los estudiantes objetivamente

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

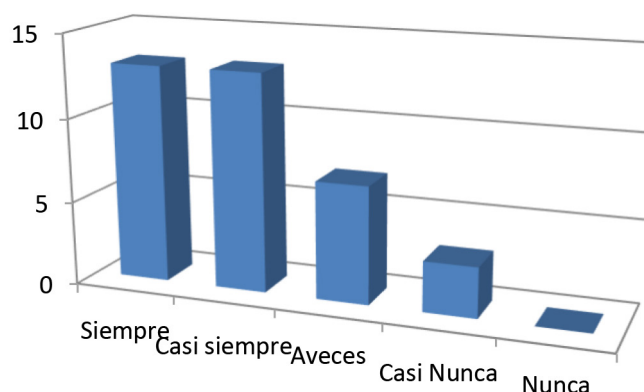
Categoría Comunicación ítem 14

- **Ítem 14.** El profesor o la profesora mantienen una comunicación honesta, asertiva y eficiente con los estudiantes durante sus sesiones de clases.

Tabla 14 Comunicación honesta, asertiva y eficiente con los estudiantes

Escala de estimación	Frecuencia	%
Siempre	13	36,11
Casi Siempre	13	36,11
Aveces	7	19,44
Casi Nunca	3	8,34
Nunca	0	0
Total	36	100

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025).

**Graf. 14** Comunicación honesta, asertiva y eficiente con los estudiantes

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Los resultados obtenidos en la investigación, permitieron realizar el siguiente análisis por categoría de estudio:

- **Categoría lineamientos:** los resultados arrojados demostraron que los profesores de la Facultad siempre al iniciar cada semestre establecen las pautas de evaluación de manera concreta; de igual manera siempre ejecutan cabalmente las funciones asignadas, respetando su autonomía universitaria, su libertad de cátedra.; se evidencia que tiene claridad y como consecuencia favorece el bienestar de toda la Facultad; mostrando la capacidad de ser gerentes universitarios, que dan respuestas a estos tiempos de cambios sociales, tecnológicos y humanísticos.
- **Categoría gerencia:** en relación a los resultados obtenidos, se pudo observar que siempre los profesores de la Facultad aplican mecanismos de control pedagógico hacia los estudiantes y respetan las estructuras jerárquicas en la toma de decisiones dentro de la Facultad de Humanidades y Educación. De mismo modo los profesores ejercen un liderazgo democrático en la toma de decisiones durante las sesiones de clases; evidenciándose que poseen conocimientos teóricos y prácticos relativos a la gerencia y sus procesos o etapas: planificación, organización, dirección, evaluación, supervisión y control; respondiendo efectivamente a la dinámica de estos procesos gerenciales; que influyen en el logro de los objetivos de la Facultad, sin embargo a veces los profesores realizan las solicitudes de reclamo de asignaturas de cada estudiante ante ORE de la Facultad al iniciar cada semestre; siendo importante la participación de cada profesor orientar y agilizar las solicitudes de reclamo realizadas por los estudiantes al inicio de cada semestre.
- **Categoría relaciones humanas:** los resultados obtenidos respecto a las Relaciones Humanas, mostraron que las relaciones de los profesores de la Facultad son cordiales y empáticas con los estudiantes durante las sesiones de clases. Por otro lado, casi siempre se refleja dentro del aula universitaria el grado de aceptación de los profesores como gerentes de cambio e innovación destacándose su autonomía universitaria. Esto indica un excelente manejo de las relaciones humanas, que le permiten fortalecer su gerencia universitaria.

- **Categoría motivación:** los resultados obtenidos muestran que los profesores de la Facultad propician un clima agradable, e inspiran a los estudiantes en sus actividades académicas, casi siempre promueven la retroalimentación para motivar y enriquecer el trabajo realizado; lo que favorece un entorno de bienestar dentro de cada aula universitaria; sin embargo a veces algunos profesores de la Facultad les cuesta motivar a sus estudiantes, afectando posiblemente la consolidación de su proyecto de vida.
- **Orientación del desempeño de cada estudiante:** los resultados arrojaron que siempre los profesores de la Facultad evalúan el desempeño académico de cada estudiante en forma objetiva; y casi siempre brindan apoyo profesional a los estudiantes cuando estos presentan dificultades personales que afectan directamente su prosecución universitaria; dando respuestas oportunas y favorable ante las necesidades expuesta por los estudiantes en cada semestre.
- **Categoría comunicación:** en esta categoría los resultados arrojados mostraron que los profesores de la Facultad mantienen una comunicación honesta, asertiva y eficiente con los estudiantes durante sus sesiones de clases, evidenciándose claramente la parte humana; que valora al ser humano, su dignidad, que prioriza las necesidades, los valores y el bienestar de cada estudiante, hay comunicación eficaz, diáfana y honesta; que beneficia el clima universitario entre los miembros que hacen vida dentro de la universidad, situación favorable para todos.

En base al análisis de los resultados, se presentan una serie de conclusiones; basadas en las categorías gerenciales aplicadas a los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación objeto de estudio:

1. Los profesores de la Facultad suministran directrices gerenciales, dándole la debida importancia a la planificación para llevar a efecto el trabajo dentro de su quehacer diario; tienen un enfoque claro de la gerencia universitaria y su autonomía.
2. Los profesores poseen claramente conocimientos teóricos y prácticos relativos a la gerencia universitaria y sus procesos o etapas: planificación, organización, dirección, evaluación y control.
3. Los profesores poseen un manejo coherente y adecuado de las relaciones humanas, existe aceptación del profesorado como gerente universitario y de cambios transcendentales de la Facultad. Posiblemente por ser una Facultad de Humanidades, los profesores han desarrollado interacciones sociales, siendo el punto de referencia el ser humano, su condición humana como seres bio-psico-sociales-culturales.
4. La motivación, de acuerdo a los estudiantes, existe por parte de los profesores una disposición de querer impulsar en los estudiantes la motivación personal.
5. El personal docente, la mayoría de las veces apoyan a los estudiantes, escuchándolos, dándoles consejos, orientándolos con el fin de brindar apoyo profesional y humano.
6. Los profesores, en su mayoría realizan el proceso de una comunicación asertiva, eficaz, diáfana y clara.

Es este sentido se hace necesaria la propuesta de estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes-Venezuela.

Propuesta

A partir de esta investigación surge la siguiente propuesta sobre estrategias gerenciales para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, 2025.

Presentación

La gerencia universitaria ocupa un papel determinante dentro de las organizaciones, de allí la importancia de la formación de las personas que ejecutan estos procesos gerenciales. Es importante motivar a los profesores de nuestra facultad a introducir cambios en su participación como gerentes, al asumir nuevos enfoques gerenciales que promuevan la integración, el trabajo cooperativo y el desarrollo de las relaciones interpersonales como

valores de la universidad. Tomando en cuenta estos elementos es necesario proponer estrategias gerenciales que mejoren la participación de los profesores universitarios.

Objetivo de la propuesta

Diseñar estrategias gerenciales que permitan mejorar la participación los profesores como gerente universitario.

Justificación de la propuesta

Los motivos que indujeron al diseño de esta propuesta surgen a través del diagnóstico llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación, en el cual se evidenció la necesidad de reforzar en cada profesor de la Facultad las categorías gerenciales tales como: lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y comunicación; con el fin de consolidar el enfoque gerencial, además, adquiera las destrezas, habilidades y valores necesarios en el manejo de los principios y procesos gerenciales, a objeto de dinamizar y mejorar su participación; para el buen desenvolvimiento de los profesores, es necesario se capaciten, formen y se actualicen en lo científico, humanístico y tecnológico, de esta manera, las estrategias gerenciales permitirán mejorar la participación de los profesores; reconociendo sus fortalezas y superando las debilidades que cada día vive en su quehacer dentro de la Facultad.

En tal sentido, la elaboración de esta propuesta surge a partir del análisis e interpretación de los resultados, donde se estudiaron las categorías lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y la comunicación. A continuación se presentan las propuestas gerenciales:

Categoría Lineamientos	
Planificar y presidir junto con los Jefes de Departamento reuniones generales al inicio de cada semestre, indicar los lineamientos, que actividades se deben ejecutar, y las fechas a ser realizadas, surja la sinergia entre todos los miembros de cada Departamento. Las reuniones se constituirán las diferentes comisiones de formación, investigación, logística y desarrollo humano, tales como:	Informar, explicar y orientar constantemente acerca de los cambios curriculares a nivel de la Educación Superior y dentro de cada Escuela de nuestra Facultad.
Informar a todos los miembros del Departamento sobre la elaboración de planes y proyectos, a través de un cronograma de actividades que se llevarán a cabo en cada semestre.	Establecer el calendario de las reuniones de Departamento para aclarar diversos tópicos, entre ellos los acuerdos, los avances de las investigaciones realizadas por cada profesor, el posicionamiento virtual del Departamento haciendo uso de las TICS.
El personal docente debe organizar al comienzo cada semestre, indicando fechas, actividades, estrategias, recursos, entre otros	Desarrollar proyectos que guarden relación con los objetivos, la misión y la visión de cada Departamento; mediante la designación de equipos de trabajo a fin de organizar y agilizar las tareas y para dar solución oportunamente a las necesidades de cada Departamento o Dependencia de nuestra universidad.
Liderar los procesos de elaboración de artículos científicos y humanísticos para la participación de los diferentes profesores en cada Departamento.	Solicitar y revisar la agenda de la Facultad de manera periódica para visualizar avances administrativos y las consideraciones de cada caso expuestos.
Presentar los objetivos, visión y misión de cada Departamento, como herramienta para mejorar el funcionamiento dentro de la Universidad. A través de medios de difusión tales como carteleros físicos y espacios virtuales que mencionen de manera clara y concisa los aspectos antes mencionados, para darle un sentido de pertinencia y arraigo a los valores que identifican a cada Departamento.	Involucrar a decanos y directores en la realización de planes y proyectos, tomando en cuenta el tiempo, la información, las estrategias, las actividades, entre los Departamentos y Decanato.

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Categoría Gerencia

Planificar frecuentemente encuentros en cada Departamento para compartir experiencias didácticas y las estrategias de enseñanza utilizadas por cada docente, a través de un instrumento que verifique su actuación. Esto con la finalidad de afianzar las fortalezas y llevar a la mínima expresión los errores o debilidades que puedan afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios, conservando la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Cada profesor incentivarlo a llevar una bitácora que le permita observar los avances, las fortalezas y aspectos por mejorar en sus acciones diario durante las sesiones de clases.

Los Jefes de cada Departamento deben promover el sentido de la responsabilidad laboral, en primer lugar con su ejemplo del día a día, y por otro lado, entregar una vez por año reconocimientos escritos favorables sobre el modo de obrar y las acciones académicas y de investigación que realiza cada miembro del Departamento, eso motiva y da sentido de pertenencia universitaria.

Solicitar a cada profesor de cada Departamento la entrega de informes de gestión anual; con el fin de llevar un control y seguimiento de las actividades realizadas durante ese periodo.

Jefes de Departamentos deben saber delegar funciones para tomar decisiones enfocadas en el logro de los objetivos de cada Departamento, y evitar ser la única persona que decide por los demás.

Aplicar los conocimientos gerenciales en su actuación como profesor universitario.

Hacer uso de los canales regulares en el manejo de situaciones propias del quehacer cotidiano en situaciones que se presenten en cada Departamento.

Mantener contacto directo con la Dirección de cada Escuela y el Decanato de cada Facultad, con el fin de estar actualizados sobre normativas, reglamentos, entre otros que determinen el accionar académico, científico, tecnológico y humanístico de cada Facultad.

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Categoría Relaciones Humanas

Mejorar la interacción social con todos los miembros de la Facultad desarrollando la amabilidad y respeto, gestos agradables como saludar.

Manifestar cordialidad y simpatía durante la jornada laboral con todos.

Estar dispuesto a atender a los estudiantes de manera amable.

Reflejar empatía y valorar el potencial humano de todos los miembros de la Facultad.

Mostrar afectividad en las acciones que realiza a diario.

Dar importancia a las relaciones humanas, centrando la atención en las necesidades humanas y laborales de cada miembro del Departamento.

Comprender al otro y respetar sus diferencias.

Evitar las preferencias, valorar el potencial de cada ser humano que tiene dentro de cada Departamento, en la medida de lo posible todos deben ser tratados con igualdad e inclusión.

Comprender que la no satisfacción de las necesidades básicas de cada profesor influyen directamente en su rendimiento y bienestar profesional.

Desarrollar la capacidad de escucha al otro, estar dispuestos a ser agentes de orientación humana y de cambios sociales.

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Desempeño del profesor para orientar a los estudiantes

Reconocer la importancia de la formación académica, científica, humanística y tecnológica mediante la promoción y participación en talleres, cursos, seminarios y otros, que están en beneficio de la educación universitaria.

Estar dispuesto elevar el nivel académico y profesional, lo cual garantiza el buen desempeño de sus funciones dentro del aula universitaria.

Estar abierto y flexible a la negociación de horarios de estudio de los estudiantes, bajo la modalidad presencial, semipresencial y virtual, atendiendo a los desafíos sociales que enfrentamos cada día.

Documentarse en materia jurídica y legal, con el fin de conocer los deberes y derechos que tienen los estudiantes, los docentes y demás personal, en relación a su formación académica e integral; que tengan tutela jurídica.

Diligenciar actividades trimestrales o semestrales (dentro de cada Departamento) que permitan fomentar la actualización de los docentes y estudiantes en materia educativa.

Dar a conocer estrategias para atender a los estudiantes con necesidades académicas y personales que lo ameriten.
Solicitar orientación de otros organismos públicos y privados que puedan contribuir con la formación de los docentes y estudiantes universitarios.
Gestionar el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes de todas las Escuelas de cada Facultad.
Organizar jornadas de formación universitaria permanente: se invita a un profesional-especialista de alguna temática, que aborde aspectos en los cuales los docentes necesitan ampliar o profundizar sus conocimientos, y así mejorar su accionar académico con los estudiantes en cada semestre.

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Categoría comunicación
En cada Departamento crear mecanismos y canales de información transparentes que eviten en lo posible la transmisión de rumores, informaciones dispersas, distorsión y retardo en los mensajes y disparidad de criterios entre los miembros de cada Departamento, pues esto desencadena conflictos que desestabilizan el equilibrio dentro del ambiente laboral. Los Jefes de Departamento y demás miembros deben aprender a escuchar y atender las necesidades de cada miembro profesoral en relación a situaciones laborales y personales, que pudieran interferir en el desarrollo y bienestar de cada Departamento. Desarrollar una personalidad y cosmovisión definida, apuntando siempre hacia el logro de los objetivos de cada Departamento. Tener consistencia entre lo que hace y lo que difunde, así evitará perder la confianza de todos los miembros que conforman los Departamentos y evitar generar conflictos que afecten a algún miembro; reforzando de esta manera la credibilidad. Mantener una posición ecuánime, con determinación, lo cual hace posible ganarse la confianza y formar equipos de trabajo que lo apoyen. Comunicar de manera clara y precisa las decisiones tomadas en los consejos técnicos, evitando así los rumores o interpretaciones. Desarrollar un alto nivel de empatía, la habilidad y la capacidad de escuchar. Asegurar que las ideas, informaciones y orientaciones que se deseen comunicar a los miembros de la institución educativa, lleguen a todos por igual; usar canales que garanticen esta difusión, pudieran ser a través de los consejos, breves reuniones carteleras informativas, entre otros. Tratar de ser honesto y sincero durante las conversaciones o en las respuestas emitidas ante cualquier solicitud del personal. Usar un vocabulario acorde a las situaciones comunicativas y al nivel académico propio y del personal a cargo. Mantener discreción cuando se requiera hacer un llamado de atención o amonestación verbal al personal, conservando la individualidad del caso.

Fuente: elaborado por Lucy Quintero (2025)

Consideraciones finales de la propuesta: la aplicación de estas estrategias gerenciales, permitirán mejorar la participación y actuación de los profesores universitarios, ya que involucran a todos los miembros de la comunidad universitaria en la planificación, organización, dirección, ejecución, control, evaluación y retroalimentación, en miras del cumplimiento de los objetivos, la misión y la visión de cada Departamento. Asumiendo un compromiso colectivo, el cual garantice el bienestar de los diferentes miembros de la universidad como la comunidad o contexto socio histórico que está inmersa.

Recomendaciones

La realización de la presente investigación propició la formulación de las siguientes recomendaciones:

- Establecer mecanismos académicos, administrativos y humanísticos que garanticen la idónea ejecución de los programas de administración educacional y de gerencia universitaria vigentes, de modo que tengan impacto tangible sobre la participación de todos los profesores universitarios a nivel nacional con especial atención en aquellos relacionados con los lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y la comunicación.
- Propiciar escenarios educativos-gerenciales favorables a la formación del personal docente en su labor de gerente universitario.

- Promover en los estudiantes universitarios una actitud proactiva para el diseño, ejecución y evaluación de mecanismos que permitan la detección oportuna de la participación y actuación de los profesores, con la finalidad de contribuir a la formación humana, académica y gerencial de los profesores universitarios.
- Ampliar y/o profundizar en los contenidos gerenciales, referidos a los lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y comunicación, que permitan mejorar la participación de los profesores en las universidades del país, a fin de mejorar la calidad de la educación universitaria.
- Realizar un análisis exhaustivo de las posibles causas que están afectando la participación efectiva, eficaz y eficiente de los profesores, con la finalidad de mejorar aquellos aspectos que posiblemente influyen en su desenvolvimiento.
- Desarrollar un programa de gerencia educativa permanente para todo los docentes universitarios, con la flexibilización de horarios a fin de mantener a todo el personal actualizado y adecuadamente formado en aspectos referidos lineamientos, gerencia, relaciones humanas, motivación, desempeño del profesor para orientar a los estudiantes y la comunicación.
- Aplicar y evaluar las estrategias gerenciales propuestas para mejorar la participación de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, 2025. ©

Quintero Alarcón Lucy Enriqueta. Venezolana, pertenece al Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes, está adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Sociología y Antropología. Categoría Asistente, investigadora activa. Articulista y ponente en diferentes eventos nacionales e internacionales.

Referencias bibliográficas

- Borjas Urribarrí, Francisco José; y Vera Guadrón, Luis José. (2008). Las funciones gerenciales del director de las Escuelas Bolivarianas *de la Parroquia Alonso de Ojeda del municipio Lagunilla del Estado Zulia*. Trabajo de investigación. Universidad del Zulia.
- Carrillo Delgado, Noris Alcira y Quintero Alarcón, Lucy Enriqueta. (2011). *Estrategias gerenciales para mejorar la participación de los directivos en las instituciones educativas del Estado Mérida*. Trabajo de grado de Especialista en Administración Educacional. Aprobado con Mención Publicación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Chacón Rosales, Nelly del Carmen y Rosales Manrique, Rosa Elena. (2009). *El desempeño de los directivos en Escuelas de Educación Básica en su labor cotidiana*. Trabajo de grado de Especialista en Administración Educacional. Aprobado con Mención Publicación. Universidad de los Andes. Mérida.
- Chiavenato, Idalberto. (2006). *Administración. Proceso administrativo*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Escamilla Tristán, Sergio Antonio. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para su desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Finol de Franco, Mineira. (2002). *La evaluación institucional como proceso de optimización de la gestión el gerente educativo*. Venezuela: Ediciones Astro Data.
- Grande González, José Libardo. (2017). *Estrategias gerenciales para la optimización del desempeño del personal directivo*. Trabajo de especial de Universidad de Carabobo.

- Huiza, Elis y Lobo Meza, Evants Rafael (2025). Traducción de español a inglés. Estudiantes de la Universidad de los Andes. Educación mención Lenguas Modernas.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (1995). *Comportamiento organizacional*. España: Editorial Ariel.
- Nube, Stephan y Sánchez, Morelys. (2004). *La Gerencia Educativa*. Venezuela: Candidus Editores Educativos.
- Quintero, Lucy (2024). Estrategias gerenciales utilizadas por los directivos en las instituciones educativas de la ciudad de Mérida-Venezuela. Revista Educere N° 91 Año 2024.
- Ruiz, Sabel (1992). *Administración de organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas
- Serna Gómez, Huberto. (1999). *Gerencia estratégica*. Colombia: 3R Editores.

Escribir la tesis doctoral: obstáculos y dilemas que intervienen en el proceso

Writing a doctoral thesis: obstacles and dilemmas involved in the process.

Karen Yeniree Uzcátegui Lares

karenuzcategui34@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5997-9434>

Teléfono: + 58 416 5765226

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Doctorado en Ciencias de la Educación
Estudiante
Mérida, estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 05/10/2025
Arbitraje/Sent to peers: 06/10/2025
Aprobación/Approved: 31/10/2025
Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

Se presenta un ensayo narrativo e interpretativo que pretende abordar los aspectos personales y normativos en los cuales se sumerge un estudiante al escribir su tesis doctoral, de modo que pueda contribuir en la producción de nuevos conocimientos. A partir de una revisión conceptual se define a la escritura académica como un proceso cognitivo, caracterizado por la traducción de pensamientos e ideas, compatibles o no, con referentes teóricos preestablecidos. Además, se analizan los elementos que influyen en la redacción y se culmina con un aporte autobiográfico que descubre la experiencia escritural de la autora de este artículo. Para concluir, se fija el hecho de comprender a la escritura de la tesis como una actividad grata o extenuante, en tanto se cuente, o no, con algunas condiciones. Sin duda, lejos de ser una actividad lineal, la escritura académica es un proceso intermitente de generación y entrecruzamiento de ideas, que solo cobra sentido si el tesista se labra un camino propio, desde una actitud consciente y un enfoque claro hacia la meta.

Palabras clave: Escritura académica; experiencia personal; escritura como proceso cognitivo; tesis doctoral.

Abstract

This narrative and interpretive essay aims to address the personal and normative aspects that a person immerses themselves in when writing their doctoral thesis, so that they can contribute to the production of new knowledge. Based on a conceptual review, academic writing is defined as a cognitive process, characterized by the translation of thoughts and ideas, whether compatible or not, with pre-established theoretical references. In addition, the elements that influence writing are analyzed, culminating in an autobiographical contribution that reveals the writing experience of the author of this article. In conclusion, writing a thesis is understood to be a pleasant or exhausting activity, depending on whether or not certain conditions are met. Undoubtedly, far from being a linear activity, academic writing is an intermittent process of generating and intertwining ideas, which only makes sense if the thesis writer carves out their own path, with a conscious attitude and a clear focus on the goal.

Keywords: Academic writing; personal experience; writing as a cognitive process; doctoral thesis.

Introducción

Escribir puede convertirse en un ejercicio reflexivo capaz de conducir la búsqueda de las respuestas más pertinentes a planteamientos específicos que se presentan en un determinado contexto comunicativo. No obstante, mientras no se tenga un propósito definido de lo que se va escribir, será difícil que, de entrada, se genere un texto que satisfaga las necesidades de quien escribe y, por consiguiente, las de los destinatarios del mensaje que se pretende transmitir. Ocurre con mucha frecuencia que el estudiante de doctorado, al comenzar la elaboración de su tesis, se enfrenta a múltiples desafíos, inicialmente, relacionados con la construcción del proyecto de investigación, y luego, con la confección definitiva del producto académico exigido al momento de finalizar su formación.

En ocasiones, la actividad de producir una tesis doctoral se convierte en una labor estresante, pues hay que cumplir con un programa de estudio que exige la ejecución de metas, en consonancia con las expectativas de realizar una investigación, capaz de aportar conocimientos útiles para una comunidad científica, ávida de soluciones a los problemas que se detecten. Esta tarea se vuelve una encrucijada, ya que hay que fusionar las intenciones de los autores, de los tutores, de los lectores o jurados, y de quienes dirigen los programas de estudio a nivel doctoral y aprueban los protocolos que prefiguran la indagación a realizar.

De este modo, la escritura académica, concebida como proceso de construcción significativa de conocimientos, exige al estudiante de doctorado contar con una serie de competencias lingüísticas y discursivas para expresar de manera clara y coherente lo que sabe. Todo esto, a fin de evitar la ambigüedad o la redacción confusa, que no permite entender de manera pertinente lo que se quiere decir. Estas competencias están ineludiblemente relacionadas con la capacidad para analizar, sintetizar y reflexionar sobre una realidad o contexto determinado. Tales procesos cognitivos, ameritan del dominio de la lengua escrita para codificar, de la manera más diáfana posible, los pensamientos e ideas que se tienen en torno a un problema de investigación.

Durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral se requiere del conocimiento y manejo adecuado de aspectos metodológicos y escriturales que favorezcan la presentación de un trabajo sistemático, ajustado a las necesidades del momento social e histórico en que se vive, de modo que se pueda ofrecer información veraz, estudiada y comprobada a través de la misma investigación. El hecho de comunicar conocimientos no es una tarea fácil, puesto que debe prevalecer una correcta relación de datos y hechos que giren en torno a un eje problemático que se expande poco a poco hasta lograr descripciones, explicaciones y proyecciones para su adecuada comprensión.

Según lo expuesto por Difabio (2013) y Harrington et al. (2020), los estudiantes de doctorado, regularmente, se encuentran sumidos en un proceso de creación de ideas que, algunas veces, no hallan coherencia ni cohesión y, por ende, muestran algunos síntomas de dispersión que repercuten en el sentido global del escrito. Las asesorías y orientaciones que recibe el tesista son fundamentales en la labor de escritura, ya que cuando están bien formuladas, favorecen la conducción en el camino de la investigación, lo que evita posibles desviaciones y mejora la productividad en la escritura.

Es preciso entender que escribir la tesis doctoral es una actividad sujeta a la probable postergación del estudiante, como consecuencia de la imposibilidad de redactarla, en forma rápida y conveniente. En razón de ello, queda claro que cumplir con los estándares de rigurosidad, sistematicidad y coherencia metodológica, requeridos con frecuencia en las normas académicas de los programas de postgrado, puede resultar agotador y demandante. Incluso, puede afirmarse que la tesis ocasiona ciertos cambios en la dinámica vital del investigador.

Esto es así porque la escritura no se lleva a cabo despojada de la condición social, física y afectiva de su autor. Por lo tanto, desde la selección del tema hasta la enunciación del camino metodológico, el proceso de

investigación genera cierta incertidumbre o ansiedad. Al mismo tiempo, el tesista queda influenciado por las actividades laborales y familiares que permean su componente afectivo y motivacional. Lo anterior, puede conducirlo a situaciones agobiantes o potenciar la eficacia, tanto en la escritura como en la investigación. En razón de este planteamiento, es que se pretende abordar en este ensayo los aspectos personales y normativos que envuelven a una persona al escribir su tesis. Con ello, se busca hacer un aporte al estudio y reflexión de la escritura académica vista desde el proceso de redacción de las tesis doctorales en Educación.

Percepciones comunes respecto a la Escritura Académica

Las percepciones que se tienen sobre la escritura académica, sin duda, inciden en la redacción de la tesis doctoral, motivado a que si no se han logrado adquirir las competencias lingüísticas y metodológicas que favorezcan un proceso de construcción adecuado, no se tendrá éxito en la culminación satisfactoria del trabajo. De ahí que, elaborar una tesis compromete la utilización de la escritura académica como procedimiento idóneo para la relación de las ideas y la puesta en escena de las competencias necesarias para hacerse y sentirse investigador.

Para comenzar, la percepción del estudiante de doctorado con respecto al significado de un trabajo de tal envergadura queda atravesada por la existencia del miedo a escribir, por la lucha constante acerca del cómo comunicar las propias ideas, o sumirse bajo los postulados teóricos, establecidos por estudiosos en la materia (Zepeda et al., 2023). En determinados casos, el investigador teme a expresar sus propios pensamientos, por resultar desconectados de las ideas reveladas por un autor experto. En efecto, se requiere que las afirmaciones que se hagan estén basadas en argumentos de autoridad, es decir, en la revisión de fuentes, ya que la consulta de investigaciones previas tiene que permitir la búsqueda de datos que convaliden o contraargumenten los planteamientos sostenidos en el escrito.

En congruencia con lo anterior, Aitchison (2009) y Carter (2011) dejan entrever que el miedo a escribir se presenta ante la posible desaprobación por la pléyade teórica construida a lo largo del tiempo, lo que repercute en la capacidad para precisar con criterio propio una afirmación o contravención de las ideas, comúnmente aceptadas o negadas por la comunidad científica. Un estudiante de doctorado se encuentra en el proceso de construcción de una idea propia, que coincidirá o no con lo que tradicionalmente se cataloga como ciencia o conocimientos, estructurada de manera sistemática y que parte de una suposición verificada o refutada, gracias a la aplicación de métodos y procedimientos científicos.

Este miedo se evidencia en el posible abandono de la escritura de la tesis por el sentido de incompetencia ante los prerequisites arriba mencionados. Debe recordarse que, comúnmente, toda propuesta de trabajo investigativo es sometida al juicio y rigor de un tribunal de expertos. En este punto, es vital entender que esa revisión puede convertirse en una experiencia decisiva para la retroalimentación y aprendizaje y que es capaz de aclarar los pasos a seguir en el futuro inmediato. Con esta visión renovada de la dinámica evaluativa inicial, es posible eliminar esa connotación negativa de los tesistas hacia la actuación de los lectores externos.

Por otra parte, también tienen gran influencia en el proceso las propias percepciones del tesista sobre lo que significa escribir, de acuerdo con lo que ha vivenciado a lo largo de su vida escolar y social. Una mirada desfavorable del escribir puede potenciarse gracias a pensamientos que refuerzan la dificultad cuando se intenta producir una tesis (Rey y Velásquez, 2023). En otras palabras, si un estudiante tiene una apreciación negativa sobre la escritura académica, y no ha desarrollado una capacidad interpretativa y de reflexión a tono con la profundidad del problema de investigación abordado, difícilmente podrá narrarlo y convertirlo en su tesis, de acuerdo con los criterios de claridad y sistematicidad exigidos.

Puede decirse que escribir con atención a pautas de dominio del conocimiento científico es un proceso arduo y sometido a la constante revisión crítica, en la medida en que se sostienen ideas que cuestionan postulados teóricos e intentan expandirlos hacia nuevas rutas de conocimiento. Es un hecho muy notorio que mientras en los programas de postgrado no se fortalezca la escritura como actividad de formación, construcción y comunicación del saber, no se logrará fomentar la producción intelectual que ha de derivar en investigación e innovación.

Es conveniente asumir que la escritura es un proceso de solidificación progresiva de ideas o pensamientos que alcanzan su representación y transformación en la tarea misma de plasmarlos en el papel. Sin la escritura no existiría la historia y las demás ciencias, ni mucho menos el conocimiento humano que tanto ha ayudado en el desarrollo de la vida en el planeta.

Cuando se escribe se realiza un acto de traducción de aquello que se tiene en la mente, se convierte en palabras un mensaje dirigido a un destinatario específico (Rey y Velásquez, 2023). Así, al redactar una tesis se transita por un camino de revisión de conocimientos previos que luego serán contrastados y reformulados hasta convertirse en ideas innovadoras que plantean nuevas situaciones. Para autores como Carlino (2003) y Cassany (1989) escribir es un acto de interacción con un público determinado, que muchas veces exige el acatamiento de normas y estándares, todo ello, para poder establecer contacto con esa comunidad discursiva específica.

En atención a todo lo antes expuesto, es importante recordar que no todas las personas tienen la misma facilidad para escribir de manera clara y precisa. En situaciones límite, propias de la condición humana, es posible renunciar al objetivo de comunicar algo, por la sensación de incapacidad frente a la tarea. En función de ello, puede afirmarse que escribir académicamente es un proceso mental, controlado por la actitud y los conocimientos del autor, pero también es un proceso influenciado por el ambiente social, ya que las redes de acompañamiento afectivo (familia y amigos) y académico: tutores, lectores, compañeros, grupos de investigación, pueden marcar la diferencia y transformar las percepciones negativas sobre el acto de escribir que comúnmente mortifican al tesista doctoral y lo extravían en el laberinto de sus propias insatisfacciones.

La escritura como proceso

Investigadores como Flower y Hayes (1981) abordaron inicialmente el análisis del proceso cognitivo que viven los escritores durante la composición escrita y establecieron que este parte de la planeación, la textualización y la revisión de los textos. Por consiguiente, la escritura es una actividad dinámica y recursiva que permite la activación de procesos mentales para pasar de una fase a la otra y retroceder cuando sea necesario. Aunque este modelo de escritura goza de popularidad en la literatura especializada, no es el único. Existen otros como el planteado por Scardamalia y Bereiter (1992) que parten de lo que el escritor quiere decir y en cómo lo transforma para lograr comunicarlo en el texto.

Al decir de estos autores, un escritor inmaduro o novato escribe lo primero que se le viene a su mente y relata las ideas tal y como surgen. Por el contrario, el escritor experto reflexiona y medita profundamente sus ideas e invierte una gran cantidad de tiempo en su organización. En el caso de “decir el conocimiento”, el escritor redacta, conecta las ideas y produce el texto de forma simple, sin recurrir a la posterior reflexión. En cuanto al proceso de “transformar el conocimiento”, el escritor lucha fervientemente con sus pensamientos, adaptándolos y convirtiéndolos en un proceso creativo que revela el poder de cambiar significados y aportar originalidad al texto resultante, pues trabaja interactivamente desde dos espacios-problemas: qué decir (espacio de contenido) y cómo decirlo (espacio retórico).

Para continuar, Caldera (2003) enfatiza los subprocesos del acto de escribir, explicados desde el modelo cognitivo: planeación, redacción y revisión. Estos subprocesos están directamente relacionados con la concepción de la idea, la producción textual de la misma y el juicio que se le realice al escrito, todo esto ocurre en una dinámica envolvente y reflexiva. Por su parte, Smith (1994) añade que la escritura es una actividad cognitiva, influenciada por la formación sucesiva del individuo acorde con su nivel de conocimientos y experiencias que enriquecen sus capacidades y perfecciona sus habilidades, lo cual se evidencia en la producción de un escrito con ciertas condiciones de comprensibilidad y adecuación a reglas gramaticales específicas.

En otro orden de ideas, Gregg y Steinberg (2016) esbozan que los procesos cognitivos en la escritura radican en la existencia de habilidades comunicativas que servirán para expresar un mensaje de carácter técnico, científico o literario, en consonancia con las aspiraciones que tenga el destinatario. Estos autores avizoran que la escritura suele ser compleja en tanto no se planteen metas claras o se posean pocas competencias para expresar

el pensamiento. No obstante, consideran que la escuela y la universidad deben concebir este acto como un proceso de autoconocimiento de las propias potencialidades.

Según lo mencionado hasta este punto, la escritura es un acto que está unido a la cognición, pues a través de la lengua escrita el individuo integra sus pensamientos y subjetividad, en comunión con las experiencias y saberes logrados a lo largo del tiempo. Por su parte, la escritura académica no solo implica ofrecer un conjunto de saberes metódicamente estructurados para que sean considerados como ciencia, sino transformarlos en el proceso mismo de su creación. Carlino (2004) refiere que escribir exige el dominio de competencias para la presentación de información analizada, sintetizada y reflexionada, mediante el contraste de ideas y la formulación de hipótesis y teorías que sirvan para aprehender los conocimientos. Sin embargo, cuando se intenta escribir de esta manera se suelen experimentar bloqueos u obstáculos que impiden expresar de forma adecuada las ideas para la comunidad discursiva que recibirá los productos de investigación.

Algunos obstáculos en el proceso de escritura

Al escribir, los obstáculos se manifiestan de forma cognitiva, conductual y afectiva. En general, estos constituyen debilidades que se deben superar para vencer la postergación y el constante abandono en la generación de un texto. Tanto Cotterall (2013) como Maher et al. (2014) señalan que en los doctorandos se presentan temores, ansiedad, ambivalencia y pesimismo en la redacción de la tesis. Todas estas emociones actúan como una serie de inhibidores que condicionan la culminación del trabajo y envuelven al individuo en sentimientos de frustración o pérdida del impulso para escribir.

Este comportamiento requiere de estrategias que ayuden a afrontar el reto de construir un texto que reúna las condiciones para insertarse dentro de las convenciones de la escritura académica y del género involucrado, en este caso, el género tesis. Para poder superar los bloqueos es necesario hallar una genuina motivación para escribir, es decir, el escritor tiene que identificar las razones intrínsecas que le permitirán sobreponerse a los obstáculos y a sus propias resistencias para progresar con determinación en su meta.

Estar bloqueado en la labor de escritura consiste en detenerse y postergar la actividad creativa, porque se piensa, falsamente, en que con el transcurrir del tiempo vendrán a la mente grandes ideas que aligerarán la elaboración del trabajo. La procrastinación viene a ser una constante en estos casos, pues inconscientemente se opta por actividades cotidianas, sociales o laborales que requieren un menor esfuerzo y tienen recompensas más inmediatas que la escritura.

En relación a este aspecto, es conveniente entender que la redacción científica no siempre resulta ser una actividad secuencial, carente de desvíos o retrocesos. En ocasiones, resulta ineludible volver al punto donde se comenzó para afinar ideas o para clarificar la formulación del problema. Por tanto, escribir es una lucha constante con el propio pensamiento, en razón de que es fundamental que el escritor funja también como lector crítico de su producto y pueda observar sus errores para proceder a enmendarlos. Así, por ejemplo, la decisión sobre cambios locales en el texto puede afectar su globalidad y demandar reformulaciones más amplias que, en principio, no se vislumbraron.

Autores como Avendaño et al. (2017) han analizado algunas de las dificultades de la escritura académica en el nivel de postgrado, reportadas en algunos estudios ya publicados. En su trabajo exploraron el marco conceptual de las funciones cognitivas y las operaciones mentales en la escritura académica. Los resultados muestran que las diversas dificultades evidenciadas en los procesos de escritura tienen su base en las deficiencias cognitivas presentadas en cada fase del acto mental (entrada, elaboración y salida). Ellos concluyen que las debilidades halladas tienen un vínculo estrecho con funciones cognitivas de las fases de elaboración y salida del pensamiento. El trabajo identifica las dificultades de escritura desde el punto de vista cognitivo en los estudios de quinto nivel. Es indiscutible que estos problemas deben conocerse y abordarse, en tanto que pueden estar relacionados con los obstáculos que inciden en la redacción de las tesis y ocasionan inseguridades, abandono o postergaciones innecesarias.

La elaboración de la tesis: tensiones y problemas derivados del contexto académico

Como es sabido, en el proceso de elaboración de las tesis doctorales se debe contar con la asesoría de un tutor, quien funge como el experto que orienta la indagación en los niveles discursivo, metodológico y disciplinar. Este trabajo requiere tiempo y dedicación, así como de capacidades de observación y análisis crítico, pues su mirada acuciosa y reflexiva se presenta como uno de los referentes fundamentales para el autor de la tesis.

En la mayoría de los postgrados se exige la suficiencia de los tutores y su cercanía al tema que el estudiante decide abordar. Por su parte, los tutores deben ajustarse a las normas administrativas y a los protocolos de investigación que las universidades establecen. Además, deben promover que el estudiante alcance la sinergia entre sus orientaciones como acompañantes del proceso, las demandas institucionales, los aportes de los lectores y su propio posicionamiento como elemento central de la tesis. Todo esto conduce a pensar que la tensión es una sensación compartida entre el tesista y su tutor, solo que el primero es el creador de la idea y, por lo tanto, el principal responsable del modo en el que se articule la dinámica de trabajo.

En función de lo antes expuesto, es conveniente citar a Cotterall (2013) quien exploró las experiencias y emociones presentes en el proceso de elaboración de las tesis doctorales. Para ello, llevó a cabo un estudio longitudinal con seis candidatos internacionales de doctorado en una universidad australiana. El análisis de los resultados reveló que las prácticas de escritura y supervisión se caracterizan por la existencia tensiones, fricciones y desencuentros entre los tutores y estudiantes que, eventualmente, repercuten en la culminación exitosa de los trabajos de investigación.

Las conclusiones de dicho estudio remarcan la conveniencia de mejorar las relaciones sociales entre los tesis-tas y asesores, a través de mecanismos de diálogo y entendimiento de los objetivos que ambas partes desean lograr. Este trabajo plantea entonces una realidad poco discutida en el mundo de la investigación, centrada en ver cómo los problemas de comunicación y entendimiento entre los tutores y los tesis-tas pueden convertir el trayecto compartido en una situación desagradable, cargada de connotaciones negativas. Claramente, esto no solo afecta a las personas involucradas, sino que repercute en el desarrollo global del estudio y sus posibles alcances.

Otro problema que no se pone sobre la mesa es el relativo a la rigidez de las normas académicas para la elaboración de las tesis doctorales que, en muchos casos, rebasan las posibilidades reales de los estudiantes. En ese orden, es común el planteo de instrumentos normativos que ven la composición como uniforme y estandarizada, sin tomar en cuenta las particularidades del proceso de creación de textos académicos, ni las posibles dificultades que se pudiesen experimentar en la elaboración de investigaciones científicas.

En consecuencia, resulta trascendental que, junto con las normas internas de los postgrados, se establezcan políticas de orientación y acompañamiento de los investigadores en formación. Esto minimizaría las amenazas de deserción que continuamente bordean los estudios de cuarto y quinto nivel cuando los estudiantes se sienten incapaces de cumplir con los requerimientos, relativos tanto a la escolaridad como a la puesta en marcha de una investigación científica que los habilite para alcanzar su titulación.

En resumidas cuentas, el tránsito de elaboración de una tesis doctoral sirve para formar a un profesional capacitado para la investigación independiente. Para ello, es imprescindible que el doctorando, no solo desarrolle competencias metodológicas, sino también competencias discursivas, ya que debe registrar su experiencia en el lenguaje académico que le va a permitir ser identificado como miembro de la respectiva comunidad discursiva. Este aprendizaje se logra de forma lenta e intermitente, puesto que requiere de una práctica constante y de una revisión del modo como se plantea cada avance de la tesis doctoral. En este punto, es prudente recordar que el género académico en cuestión reúne secuencias textuales diversas: narración, descripción, explicación, argumentación y justificación, entre otras, y cada una de ellas contiene sus propias exigencias y desafíos cuando se formula de manera escrita.

Mi experiencia personal en cuanto a la escritura académica

Pretendo compartir, en primera persona, mi experiencia como estudiante de un Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPEL-Mérida, al momento de comenzar a escribir mi tesis. Para iniciar, quisiera decir que redactar esta sección del artículo me obligó a repensar cómo he vivido este proceso, muchas veces, envuelta en mis propios miedos e incertidumbres. Mi encuentro con la lengua escrita se ha construido en función de mi paso por los diferentes niveles educativos y, aunque ya elaboré una tesis a nivel de maestría y he escrito algunos artículos académicos que he logrado publicar en revistas científicas, no pude evadir el pánico de estar en la coyuntura de elaborar una tesis doctoral.

Al escribir me enfrenté a un conjunto de dudas y vacilaciones que me hacían ver como imposible el hecho de alcanzar los estándares necesarios. En medio de esta percepción llegó la instrucción de proponer un posible tema de estudio en un seminario de la escolaridad. Debo confesar que llegar a pensar la escritura académica como un asunto problemático resultó un camino arduo, porque si bien existía en mí una preocupación por su abordaje, no estaba suficientemente convencida de que ese fuera un tópico que se pudiera tratar de manera adecuada y que resultara atractivo para el profesor que demandaba un primer borrador del proyecto de tesis.

A su vez, debo reconocer que entre mis falencias podía notar la ausencia de estructura y profundidad en los textos inicialmente demandados en los seminarios de investigación. Por consiguiente, la redacción del planteamiento del problema representó una tarea que me permitió una expansión en cuanto a mis conocimientos iniciales, porque logré acceder a obras importantes, vinculadas al estudio de la escritura académica. Así, comencé a hacerme algunas preguntas en cuanto a lo que deseaba investigar y las implicaciones que el estudio a realizar tendría en mi futuro profesional como egresada de un Doctorado en Ciencias de la Educación.

En muchos momentos llegué a pensar en la adopción de un tema menos complejo y menos denso, que me permitiera respuestas simples a preguntas aparentemente relevantes sobre los tópicos que comúnmente se toman en un proyecto de tesis. Sin embargo, al intentar otros caminos o rutas de pensamiento, puede comprender que cualquier tema o problema va a resultar complejo en la medida en que se aborde con rigor y seriedad, pues en todos los casos es necesario definir unos pasos y un método de investigación que permita el contraste teórico y el nacimiento de un nuevo saber.

Pues bien, una vez sorteados estos primeros seminarios y teniendo elaborado un primer borrador, participé en un seminario sobre escritura académica que me encaminó de un modo mucho más certero. La profesora en cuestión resultó ser una experta en la materia, en razón de ello, una vez cursada la unidad curricular, se convirtió en mi tutora; junto a ella avancé hacia la construcción completa del proyecto de investigación hasta llegar a su aprobación formal. Su influencia en esta parte del proceso fue vital, dado que me orientó con paciencia hacia la búsqueda en fuentes especializadas que han tratado el problema objeto de estudio. Sus constantes revisiones y aportes constituyeron un baluarte para la prosecución del trabajo.

A pesar de este acompañamiento, siempre cercano y preciso, hubo momentos en los cuales experimenté bloqueos, pues me sentía incapaz de avanzar con rapidez. El hecho de interactuar con la tutora y ver cómo escribe y habla del tema de manera sólida y fluida, me llevó a comparar mi desempeño y a sentirme un poco avergonzada. Esto trajo como consecuencia ciertos periodos de abandono del trabajo, pues las demandas laborales como docente en educación primaria, sumadas a mi situación social y emocional como migrante, me condujeron a numerosos episodios de postergación. En esos casos, asumía las tareas cotidianas y del trabajo como urgentes, sin dejar algún espacio para retomar la escritura.

Aunque las ocupaciones laborales sí incidieron fuertemente en la construcción exitosa de los textos evaluados durante la escolaridad y en el proyecto de tesis, debido a que los procesos de reflexión y metacognición quedaban interferidos por la práctica de una escritura hecha contra reloj, sin espacios para la revisión. En ese sentido, para poder avanzar en la actualidad, he tenido que reorganizar mi tiempo y alcanzar una mayor determinación en el cumplimiento de las tareas que la orientadora de la tesis me solicita con base en un cronograma de trabajo que juntas acordamos.

Una de las falencias que recientemente he podido detectar en mi labor de escritura al progresar en la construcción de la tesis, es la dificultad para la generación autónoma de ideas. Por ello, rememoro mi actuación como estudiante y reconozco que me acoplaba a los postulados teóricos y hacía una suerte de parafraseo al escribir, de manera tal que, sin incurrir en plagio, quedaba anclada a las ideas de los autores sin evolucionar en mi postura como escritora. En función de mi experiencia, me atrevo a manifestar que la ausencia de una postura crítica es uno de los problemas a los que más se enfrenta el escritor e investigador en formación, como consecuencia de no hacer el suficiente esfuerzo intelectual para sostener un punto de vista de modo consistente y argumentado.

En los actuales momentos me encuentro en el análisis de los resultados y en los reajustes del marco teórico. El aprendizaje construido a lo largo del último año me ha conducido a una mejora en mi manera de escribir. El rol de la tutora ha sido decisivo en cuanto a este aspecto, pues no se ha limitado a cotejar avances, sino que me ha orientado en cada uno de los pasos que hemos dado, esto me ha permitido reconfigurar mi manera de escribir para aprender del discurso experto. En síntesis, hemos logrado una experiencia de formación y aprendizaje colaborativo en línea, ya que, por encontrarme fuera del país, todo este proceso se ha cristalizado a través de plataformas de interacción remota como WhatsApp, Meet y Zoom.

Para culminar este apartado, me permito decir que mi experiencia de escritura puede ayudar a comprender los problemas que enfrentan la mayoría de los tesisistas doctorales. Seguramente, estos viven un sinnúmero de situaciones que impactan en la persistencia y continuidad durante sus labores de investigación y también en la confección del discurso académico escrito. Muchos de estos problemas se desconocen y, por lo tanto, se transfieren a la falta de formación académica y al desinterés del tesisista por evolucionar en su camino, sin embargo, una mirada reflexiva del asunto conduciría a la identificación de múltiples obstáculos y dilemas que sumergen a los doctorandos en una vorágine de pensamientos, emociones y acciones que no se conectan entre sí.

A manera de cierre

Para el tesisista doctoral resulta frecuente el hecho de encontrarse en un mundo de dubitaciones constantes. Es así como la falta de certezas sobre lo que realmente significa escribir un texto académico puede desviar su camino de la senda correcta. No obstante, este mismo proceso puede iniciarlo en una dinámica de autorreflexión que pone a prueba sus capacidades intelectuales, psicológicas y sociales para hilar con fineza su propia creación. Durante estos momentos es vital contar con distintas redes de apoyo, entre ellas, sobresale la existencia de un tutor que, más allá de recriminar los errores, haga que estos se conviertan en oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento del perfil investigativo del tutorado.

En atención a todo lo antes planteado, es posible concluir que mientras el tesisista no sepa cómo enfrentarse a los retos que suponen el desarrollo de las tareas de escritura en su investigación doctoral, centradas en el cumplimiento de un plan de trabajo y en su autorregulación, el producto que se elabore no estará acorde con las expectativas de la comunidad académica receptora. Frente a estas situaciones deben prevalecer los espacios de comprensión, evaluación formativa, diálogo sincero y retroalimentación que, lejos de menguar la exigencia propia del nivel, van a promover un mejor desenvolvimiento del autor en un contexto pedagógico que lo transformará en un escritor e investigador crítico y competente. ©

Karen Yeniree Uzcátegui Lares. Licenciada en Educación mención Básica Integral por la Universidad de Los Andes (ULA) y Magíster en Gerencia Educacional por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ha ejercido la docencia en Educación Media en instituciones privadas de la ciudad de Mérida, estado Mérida. Actualmente, trabaja como profesora de Lenguaje en un colegio privado de la ciudad de Quito, Ecuador. Además, cursa en la modalidad virtual, el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM-Mérida, Venezuela).

Referencias bibliográficas

- Aitchison, Claire. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916. <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Avendaño, William., Paz, Luisa. y Rueda, Gerson. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión. *Sophia*, 13(1), 132-143. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>
- Caldera, Reina. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, Paula. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carter, Susan. (2011). Doctorate as genre: supporting thesis writing across campus. *Higher Education Research & Development*, 30(6), 725-736. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.554388>
- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cotterall, Sara. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 32(2). Disponible: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680017>
- Difabio, Hilda. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12040/18283>
- Flower, Linda. y Hayes, Jhon. (1981). A cognitive process theory of writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4). <https://pdfs.semanticscholar.org/1b87/33d4ead43f5298891eb38608747ace09dfc6.pdf>
- Gregg, Lee. y Steinberg, Erwin. (2016). *Cognitive processes in writing*. Routledge. https://books.google.co.ve/books?id=sZiuDAAAQBAJ&pg=PT127&lpg=PT127&dq=cognitive+processes+of+writing.+Scientific+articles&source=bl&ots=t6t1b0NBDP&sig=vpI_TyoazjWUVJx0RrUDYve7Ew2s
- Harrington, María., Díaz, Lourdes. y Bolívar, Ana. (2020). Representaciones sociales de las tesis reflejadas en los memes. *Revista Paradigma*, XLI (1), 837-863. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/824/814>
- Maher, Michelle., Feldon, David., Timmerman, Briana. y Chao, Jie. (2014). Faculty perceptions of common challenges encountered by novice doctoral writers. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 699-711. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863850>
- Rey, Marisol. y Velásquez, Eva. (2023). La escritura de la tesis: concepciones, creencias y actitudes de doctorandos en educación. *Innovación Educativa*, 23(92), 1665-2673. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9547640>
- Scardamalia, Marlene. y Bereiter, Carl. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scar-damalia-y-bereiter.pdf>
- Smith, Frank. (1994) *Writing and the writer*. Routledge. <https://books.google.co.ve/books?id=gWb-AQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=reade>
- Zepeda, Pavel., Da Silva, Rayane., Costa, Flavio. y Colauto, Romualdo. (2023). Miedo al éxito y miedo al fracaso: intensidad de los motivos de procrastinación en la elaboración de la disertación y tesis. *Calidad en la Educación*, 58, 5-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9203890>

Prácticas letradas vinculadas a la producción escrita de artículos científicos en profesores universitarios

Literate practices linked to the written production of scientific articles in university professors

Joel Oswaldo Vielma Rondón¹

joelvielma.15@gmail.com

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

Teléfono: + 58 4126494843

Emilia Márquez Montes²

emipau1512@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5386-1643>

Teléfono: +584247114791

Universidad de Los Andes

^{1,2}Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

¹Doctorado en Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Mérida, edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 01/09/2025

Arbitraje/Sent to peers: 01/09/2025

Aprobación/Approved: 25/09/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

Esta investigación se enfocó en la interpretación de los procesos de producción escrita de artículos científicos en un grupo de profesores universitarios. El trabajo se concibió desde el paradigma interpretativo como un estudio cualitativo, con un diseño de estudio de casos. Los informantes clave fueron nueve (09) profesores de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Se incorporaron como instrumentos un cuestionario, un relato autobiográfico y una guía de entrevista. Para arribar a su procesamiento se efectuó un análisis manual de contenido, además, se llevó a cabo un proceso de triangulación. Los hallazgos en torno a los procesos de producción escrita revelaron que los informantes siguen un esquema de trabajo que se corresponde, con algunas variaciones, con las fases de planificación, textualización y revisión. La integración de los resultados permitió establecer valiosas implicaciones prácticas y pedagógicas que son consideradas aportes del estudio. Al dirigir la mirada hacia las prácticas de literacidad académica de los profesores universitarios como escritores, fue posible comprenderlos desde un enfoque que los visibiliza más allá de su evidente responsabilidad como formadores de nuevos profesionales.

Palabras clave: Escritura, estrategias, literacidad, producción de textos.

Abstract

This research focused on interpreting the processes involved in writing scientific articles among a group of university professors. The work was conceived from an interpretive paradigm as a qualitative study, with a case study design. The key informants were nine (09) professors from the University of Los Andes, Venezuela. A questionnaire, an autobiographical account, and an interview guide were used as instruments. To process the data, a manual content analysis was performed, and a triangulation process was also carried out. The findings regarding the written production processes revealed that the informants follow a work scheme that corresponds, with some variations, to the phases of planning, textualization, and revision. The integration of the results made it possible to establish valuable practical and pedagogical implications that are considered contributions of the study. By focusing on the academic literacy practices of university professors as writers, it was possible to understand them from an approach that makes them visible beyond their obvious responsibility as trainers of new professionals.

Keywords: Writing, strategies, literacy, text production.

Introducción

La escritura puede entenderse como un proceso sociocognitivo que involucra variadas funciones y propósitos comunicativos, desde la multiplicidad de prácticas sociales que atraviesan la vida del ser humano. Además, es una actividad lingüística específica que responde a las necesidades de interacción presentes en cada contexto. Aunque la escuela primaria inserta al ser humano en el uso del código escrito, siempre enmarcada en una perspectiva de alfabetización funcional, es preciso recordar que este es un aprendizaje que se construye y se recrea a lo largo de toda su existencia.

Sin embargo, prevalece en el imaginario social la concepción de la lectura y la escritura como habilidades mecánicas, consolidadas en los primeros años de la escolaridad, circunscritas al conocimiento del sistema alfabético, de las normas ortográficas y gramaticales, así como al procesamiento literal de lo leído (Barrios, 2018). Tal consideración arroja a la educación media y universitaria, dado que los profesores que atienden disciplinas distintas al Lenguaje tienden a considerarlo como un saber periférico para la enseñanza (Carlino et al., 2013). En correspondencia con esa visión instrumental de la lengua escrita, es lógico pensar que quien participa de la educación formal puede producir y comprender textos variados con cierta facilidad.

Esta presunción en cuanto a los actos de lectura y escritura, representados como capacidades exógenas, contrasta con las demandas del campo laboral de los egresados a nivel universitario, pues la formación académica recibida no siempre asegura el aprendizaje de las prácticas discursivas que fomentan un buen desempeño profesional. Los profesores universitarios no son ajenos a estas realidades, dado que también vivencian procesos de inserción y participación en las prácticas discursivas propias de sus comunidades disciplinares, enfrentándose a nuevos retos y desafíos.

Lo natural en este contexto educativo es que ellos traten los contenidos de las disciplinas por medio de la lectura y la escritura de textos profesionales y académicos (Moyano, 2018). Así, su cotidianidad laboral está colmada de prácticas de lectura y escritura que responden a ámbitos y destinatarios reales, en consonancia con las exigencias de sus disciplinas (Adoumieh y Díaz, 2022). Es decir, que los profesores no se dedican únicamente a requerir escritos de parte de sus estudiantes, sino que también los deben elaborar, pues esta actividad le aporta significado y relevancia a su papel como integrantes de una comunidad académica.

Es por esta razón que se estima como esencial que en las universidades se empiece a reflexionar sobre las prácticas letradas de sus profesores. Barton y Hamilton (1998), dos de los precursores de los Nuevos Estudios de Literacidad -NEL- (New Literacy Studies -NLS-), conciben a dichas prácticas como “el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y a las cuales ayudan a delinear” (p. 112). Por ello, su activación dentro del espacio académico institucional sirve para conseguir un hibridaje necesario entre los actos de leer y escribir, en aras de mantener y expandir la difusión de nuevos conocimientos en las redes de divulgación destinadas para estos propósitos.

En tal sentido, es urgente dar apertura a procesos de investigación que exploren esas realidades, dado que las experiencias escriturarias de los profesores universitarios están signadas por factores capaces de potenciar o debilitar su porvenir en este campo. Así, se van generando tensiones entre las actividades que entrelazan los procesos de reflexión e investigación con la lectura y la escritura. Lastimosamente, estas cuestiones aún no se posicionan como temas en la investigación, mucho menos, si se interpretan a la luz de la especificidad discursiva de géneros que frecuentemente escriben los profesores universitarios, tal es el caso del artículo científico (Jiménez, 2017).

Pese a la vasta investigación en torno a la lectura, escritura y alfabetización académicas (Aguirre y Negri, 2010; Bañales et al., 2015; Choís et al., 2020; Navarro y Montes, 2021), son escasos los estudios que se ocupan

de los profesores. En otras palabras, hasta ahora existen pocas investigaciones que indaguen sobre los procedimientos que estos ejecutan cuando deben escribir géneros académicos y de investigación (Gordillo, 2019; Bueno et al., 2024).

Al respecto, es conveniente destacar que, en general, la composición de escritos académicos convoca procesos y subprocesos que se han identificado, según las preferencias de sus autores, como etapas o fases. El Grupo DIDACTEXT (2015) propone seis fases flexibles y recursivas. La primera de ellas es la fase de **acceso al conocimiento** referida a la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas para conocer el género discursivo, leer y analizar modelos textuales, buscar e integrar información. La segunda fase es la **planificación** en la que se fija el propósito, el tipo de texto y la audiencia; acá se selecciona la información a utilizar y se esquematiza, además, se define el modelo textual pertinente. La tercera fase es la de **redacción** que envuelve la producción del género discursivo en un primer borrador. Esta fase se ve influenciada por las normas de textualidad y da paso a la elaboración progresiva de frases, oraciones y párrafos que tienen como referente el plan previsto.

La cuarta fase es la **revisión**, que se incorpora para detectar las incongruencias entre el texto que está naciendo y aquel que se planificó, por lo que atiende de manera paralela la superficie y el contenido profundo, durante el proceso, y al final de este. La quinta fase es la **edición** en la que se monitorea la presentación visual del escrito, la articulación de figuras, tablas y texto, así como la formalidad exigida por la instancia donde será consignado. Finalmente, la sexta fase es la **presentación oral**, esta es una actividad habitual en los contextos académicos, cristalizada a través de exposiciones, seminarios, foros, congresos, entre otros eventos.

Escribir textos académicos desde esta visión procesual y dinámica es una labor exigente que influye en el desarrollo intelectual de los profesores universitarios. Sin duda, la escritura pone en relación su experiencia personal y sus conocimientos con múltiples actividades: indagación en contextos reales, revisión y arqueo de información, comparación, contraste y análisis de constructos teóricos (en constante vinculación con posibles resultados) para alcanzar una trama discursiva que dé cuenta de un producto académico serio y riguroso. Solo así podrán hacer perceptible la toma de postura frente al objeto de estudio examinado, dicho de otro modo, es mediante la lengua escrita que podrán fijar y comunicar su voz autoral.

Como ya fue explicado en párrafos anteriores, a nivel internacional la escritura académica y sus implicaciones en la práctica docente han sido estudiadas con amplitud. En el ámbito venezolano, también se les ha concedido un espacio importante dentro de la investigación. Así, se destacan los aportes de Aguirre (2008), Serrano (2010), Duque et al. (2012) y Ceballos (2019). Estas indagaciones procuran el análisis de las debilidades que exhiben los estudiantes cuando afrontan situaciones de escritura que demandan competencias comunicativas y habilidades cognitivo-lingüísticas tales como argumentar, exponer, explicar, describir y justificar. Además, ofrecen secuencias didácticas y propuestas pedagógicas como alternativas de solución mediante la intervención educativa.

Si bien es posible ubicar investigaciones nacionales acerca de la productividad científica de las revistas (Mercado et al., 2023), en relación con el análisis del discurso de los académicos en artículos científicos (Mostacero, 2004) y las convenciones del artículo como macrogénero y los subgéneros que se adhieren a él (Bolívar y Bolet, 2014), se aprecia una marcada tendencia a revisitar los productos ya publicados. De esta forma, no es posible observar estudios que discutan, específicamente, las prácticas letradas que los profesores universitarios despliegan cuando producen artículos científicos como una tarea exigida para consolidar su agencia como académicos e investigadores.

Como la mayoría de universidades de Latinoamérica y el mundo, la Universidad de Los Andes tiene un sistema de promoción y ascenso en la carrera docente profundamente vinculado a las actividades de investigación y publicación, regido por el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI, 1990). Es decir, que la actividad profesoral no solo consiste en dictar clases, cumplir labores de extensión o desempeñar cargos administrativos, pues es vital escribir textos académicos para su posterior difusión en entes que ofrezcan el respaldo científico e institucional.

En consecuencia, los profesores, al menos aquellos que se inician en su recorrido laboral dentro la universidad, deben amoldarse a la complejidad que reviste la producción de artículos científicos, sin contar con espacios de diálogo y reflexión sobre sus dilaciones, temores, dudas, expectativas y modos individuales de actuar, con poca experiencia o sin la pericia de un tutor. Podría decirse que asumen el reto personal en soledad u orfandad académica. En el devenir de estas dinámicas se entrecruzan momentos y situaciones alrededor de sus prácticas letradas, cuyas peculiaridades se desconocen por completo. A partir de esta problemática se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué prácticas letradas lleva a cabo un grupo de profesores universitarios durante el proceso de producción escrita de artículos científicos?

Al abordar el vacío de conocimiento existente en cuanto a esas prácticas se generan nuevas posibilidades para la investigación educativa. Al mismo tiempo, se ayuda a desmitificar a los académicos, quienes comúnmente son percibidos como poseedores de habilidades excepcionales para la escritura (Jiménez, 2023). De hecho, el reconocimiento como escritores académicos es el producto de un laborioso tránsito profesional, ya que hay que inscribir el discurso en coordenadas textuales y disciplinares específicas, provenientes de las comunidades científicas y sus espacios de comunicación. Esto conduce a manifestar que los profesores solo pueden consolidarse dentro de ese rol si se comprometen con la vivencia de las prácticas letradas de géneros de investigación asumidas como tareas habituales, con posibilidades de disfrute y expansión, dentro y fuera de sus instituciones.

Para finalizar esta sección, es importante mencionar que el reporte de investigación desplegado en este artículo expone algunos de los resultados de un estudio más amplio enfocado en la construcción de una aproximación teórica sobre las prácticas letradas de un grupo de profesores universitarios durante la producción de sus artículos científicos. Concretamente, el objetivo del presente trabajo consiste en interpretar los procesos de producción escrita del precitado género discursivo en esos mismos profesores, en función de su adherencia al ámbito institucional antes descrito.

Metodología

En atención a la naturaleza cualitativa, abierta y reflexiva del trabajo realizado, se determinó que el paradigma de investigación indicado para el estudio era el interpretativo. García (2003) explicita que quienes adoptan el paradigma interpretativo “se centran en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados” (p. 39). El marco interpretativo favoreció el acercamiento a la visión de los profesores como autores de sus artículos científicos e integrantes de una comunidad académica específica.

Desde el inicio de la revisión de la literatura se valoró la pluralidad que arroja a las prácticas letradas individuales y se infirió la posibilidad de que estas adoptaran formas particulares de desarrollo, lo cual condujo a vislumbrar al Estudio de Casos como un camino metodológico apropiado. Este diseño sirve para estudiar a un grupo de personas, una institución social, comunidad o individuo con el objetivo de comprender su ciclo vital, los elementos que originan cambios y todo lo relativo al caso elegido (Hurtado y Toro, 2005). Así, se pudo interpretar a cada profesor como un caso para avanzar luego hacia la puesta en común de los significados que trazaron un universo socialmente compartido.

Para acceder a los informantes y consignar los instrumentos se siguieron las fases sugeridas por Coller (2005) en los estudios de casos: selección, acceso a los informantes, recopilación de información y análisis. En lo sucesivo se describen estas fases en atención al contexto específico de la investigación.

- **Fase 1- Selección:** se vinculó de manera preliminar a un grupo de veinte (20) profesores de la Universidad de Los Andes. Estos académicos suscribieron el consentimiento informado y facilitaron información relacionada con el problema en estudio a través de un cuestionario mixto. Esta primera actividad permitió hacer una selección intencional y deliberada de los nueve (09) casos que cumplieran con los tres criterios de selección preestablecidos: **A)** Ser profesores ordinarios y estar ubicados en las dos primeras categorías del

sistema de clasificación docente, es decir, ser profesores Instructores o Asistentes; **B)** Estar iniciándose en la publicación de artículos científicos, y **C)** Tener un proyecto de escritura de artículo científico en pleno desarrollo.

- **Fase 2- Acceso a las informaciones:** una vez establecido el contacto inicial y cumplida la primera entrega por parte de los profesores, se dialogó de forma más detallada acerca del trabajo y sus objetivos con aquellos académicos que fueron finalmente seleccionados como los casos en estudio. Además, se establecieron los acuerdos para la aplicación de dos instrumentos adicionales.
- **Fase 3- Recopilación de información:** como ya se había adelantado la técnica de la encuesta, se procedió de esta forma a incorporar dos técnicas más: la autobiografía y la entrevista no estructurada, encauzándolas mediante un relato autobiográfico y una guía de entrevista como sus respectivos instrumentos.
- **Fase 4- Análisis:** después de reunir todos los insumos se procedió al análisis manual del contenido, ya que la riqueza y amplitud de la información ameritaban de una revisión detallada y cuidadosa. Se llevó a cabo un examen continuo de los materiales, así como su organización y reducción, estableciendo categorías y subcategorías que, conjuntadas, posibilitaron el análisis de los resultados. El tratamiento de la información siguió el orden fijado para los casos, tratándolos a través de un análisis descriptivo-interpretativo (Gutiérrez, 2015) que discurrió según la aplicación sucesiva de cada instrumento. Además, se incorporó la técnica de la triangulación con el objetivo de acrecentar la certidumbre interpretativa de los datos obtenidos (Vargas, 2011), es decir, de verificar su solidez y consistencia interna.

Para arribar a la interpretación de los procesos de producción escrita de artículos científicos en los profesores universitarios implicados, se estableció la categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”, acá se entrelazaron los actos de lectura y escritura activados de manera interdependiente en el proceso de redacción de ese género discursivo. De esta categoría, se derivaron tres subcategorías más específicas.

La primera subcategoría fue: “Planificación del proceso de escritura”, esta concentró todas las acciones y procedimientos efectuados durante la etapa de preparación del manuscrito, habiendo clarificado con antelación el problema, los objetivos y la metodología a seguir. La segunda quedó enunciada como: “Producción textual articulada”, remitiendo a la fase de redacción, con base en la información y recursos con los cuales ya contaban los escritores, y aquellos que incorporaron en el proceso. Por último, se estableció la subcategoría “Revisión y monitoreo del proceso de escritura”, acá se incluyeron todas las actividades efectuadas por los profesores en aras de poder detectar los desajustes en el texto, tanto en la superficie como en su estructura profunda, durante el proceso o al final de la escritura, emprendiendo las acciones necesarias para enmendarlos.

Para proteger el anonimato de los informantes se crearon nombres ficticios al identificar los casos y se enumeraron tal y como se detalla en la siguiente tabla:

Por razones de espacio, solo se exponen en la próxima sección del artículo dos de los casos analizados que, a juicio de los investigadores, son representativos del problema abordado. Se escogieron los casos identificados con los seudónimos de Amelia (caso 03) y Minerva (caso 07). La experiencia de estas profesoras permitirá que los lectores puedan adentrarse en las prácticas letradas que ellas desarrollaron en torno al género artículo científico, para comprenderlas y contrastarlas con su propio camino escritural.

Resultados

Presentación del Caso N° 03

Descripción: Amelia es Licenciada en Administración y Magíster en Gerencia. Ingresó como docente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en el año 2016 y posee la categoría de Asistente. Cursa estudios doctorales en la misma facultad, donde además forma parte de un grupo de investigación. En su trayectoria académica ha logrado publicar cuatro (04) artículos científicos: tres (03) en revistas nacionales y uno (01) en una revista internacional. Para el momento de la recolección de la información tenía un proyecto de artículo en desarrollo, posicionado como un requerimiento de su formación doctoral.

Tabla 1. Informantes clave considerados como casos

Nº DEL CASO	NOMBRE FICTICIO	FACULTAD/ NÚCLEO DE PROCEDENCIA	CATEGORÍA	AÑO DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD
01	Marcelo	Facultad de Ingeniería	Instructor	2022
02	Luisa	Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Táchira)	Instructor	2022
03	Amelia	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Asistente	2016
04	Susana	Facultad de Medicina	Asistente	2016
05	Pablo	Facultad de Arte	Asistente	2014
06	Estefanía	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2017
07	Minerva	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2015
08	Natalia	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2019
09	Elena	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2019

Fuente: datos de ingreso, categoría y adscripción suministrados por los informantes

Categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”

Tabla 2. Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“En primer lugar, llevo a cabo una revisión minuciosa de la literatura disponible (artículos, ensayos, libros), lo que me permite situar mi investigación dentro de un marco teórico pertinente y actualizado”.	“El primer paso fue definir con precisión la pregunta de investigación, sobre el tema que me interesa y hacer un esquema claro de las secciones del artículo”.	“Mi planificación es el producto de haber pensado en un objetivo y ensamblar el esquema a ese mismo objetivo. Yo puntalicé todos los pasos a seguir para cumplirlo, y la revisión bibliográfica me sirvió para guiarme desde el momento en el que comencé”.

Fuente: información aportada por Amelia

Interpretación: mediante las tres fuentes de datos se apreció la subcategoría, sus matices y congruencia, dado que la informante describió procedimientos que se ensamblaron armónicamente en la fase de planificación. En este sentido, tanto en el cuestionario como en la entrevista, enfatizó el acopio de información, seleccionando aquella que se ajustara a las necesidades del tema. No obstante, en el relato Amelia expresó que el primer paso consistió en definir el problema y formular la pregunta de investigación; en función de este esclarecimiento metodológico es que ella procedió a realizar el esquema que pincelaba un esbozo de las secciones que debían concurrir al interior de su artículo. Finalmente, fue en la entrevista donde la profesora comentó que su proceso de escritura respondió a la fijación de un objetivo que se entramó con el plan de trabajo y sirvió como marco orientador de su actividad lingüístico-discursiva.

Tabla 3. Subcategoría: “Producción textual articulada”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“Durante el proceso de redacción, aplico estrategias de organización textual que favorecen la coherencia en los argumentos, como el uso de citas y referencias en formatos estandarizados”.	“Mi enfoque me permitió progresar de manera ordenada, escribiendo poco a poco, mientras el proyecto se desarrollaba”.	“Como tengo una selección previa de información y el apoyo de los esquemas, voy escribiendo con cuidado y sin presión, de manera que el texto cumpla desde el principio con las expectativas mías y las de los lectores”.

Fuente: información aportada por Amelia

Interpretación: los procedimientos referidos por esta informante en la fase de redacción reflejaron un manejo adecuado de estrategias afines con el proceso de escritura académica, ya que monitoreó la adición de citas en correspondencia con el listado de referencias, verificó el cumplimiento de sus objetivos como escritora y la capacidad comunicativa del texto para cumplir también con las aspiraciones de los posibles destinatarios. En ese sentido, ella ha regulado la coherencia, siendo esta una propiedad textual importante. De tal modo que la redacción, planteada con un claro sentido de progresividad, le ha brindado a esta profesora momentos suficientes para reflexionar sobre los avances en el texto y cotejarlos con lo contemplado en la fase inicial. En otras palabras, la informante ha actuado desde un enfoque procesual, dando nuevos pasos de forma segura y ordenada.

Tabla 4. Subcategoría: “Revisión y monitoreo del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“Me apoyo en la revisión por pares y en la autoevaluación crítica, lo que fortalece la calidad del artículo y garantiza su aporte al conocimiento en la disciplina”.	“Esta etapa ha sido fundamental para mejorar la claridad y cohesión del texto, he estado utilizando una técnica de lectura en voz alta, lo que me ha ayudado a identificar frases confusas o redundantes. También he prestado especial atención a las sugerencias recibidas por parte de mis revisores, quienes me han señalado áreas en las que debía ser más precisa, como en la presentación de los resultados y la interpretación de los mismos”.	“En el momento de la revisión, yo he cuidado que me pueda ver reflejada en las ideas que expreso y que el trabajo tenga sentido, que sea claro, coherente y vaya en armonía con el tipo de comunicación. Otra cosa que me ha servido es imprimir los borradores o primeras versiones del trabajo para comprobar que, en efecto, yo he venido mejorando mi escritura poco a poco.

Fuente: información aportada por Amelia

Interpretación: la revisión del manuscrito ha sido una actividad recurrente para esta informante. En el cuestionario y en el relato autobiográfico, enumeró varias acciones que mejoran la escritura de forma evidente, una de ellas fue la revisión por parte de otros colegas adscritos a la misma institución. Esta estrategia le aportó el juicio de personas con mayor experiencia, sin contener la carga evaluativa del arbitraje. De acuerdo con lo dicho por Amelia en la entrevista, la revisión la ha conducido a momentos de reflexión para observar si se encuentra reflejada como autora, es decir, si su voz autoral puede ser percibida. Al mismo tiempo, ella ha prestado atención a la coherencia y la cohesión del texto, y su acoplamiento al contexto de la comunicación académica y científica. La informante ha comparado sus textos en las versiones preliminares; gracias a esta autoevaluación del proceso ha podido identificar sus progresos. De este modo, la revisión pasó a ser una estrategia para adquirir conciencia sobre su propio aprendizaje en torno a la escritura académica.

En síntesis, los procedimientos desarrollados por Amelia ponen de relieve un considerable nivel de experticia en el manejo del discurso académico escrito. La acción ejercida por la profesora al conectar sus prácticas de lectura y escritura académicas con una planificación que operó como marco referencial, ratifica la importancia de asumir estratégicamente el proceso de producción textual para avanzar con más confianza. Además de ello, para vincular las acciones con un proceso de pensamiento profundo que permite expandir el discurso al sumar nuevas posibilidades de desarrollo epistemológico y aportar nuevas miradas en torno al objeto de estudio específico.

Presentación del Caso N° 07

Descripción: Minerva es Licenciada y Magíster en Educación. Labora desde el año 2015 en la Facultad de Humanidades y Educación; su categoría actual es la de Asistente. Actualmente, realiza sus estudios de doctorado en esa misma facultad. Solo ha logrado publicar un (01) artículo científico en una revista nacional y

tiene tres (03) manuscritos en proceso de redacción, con miras a hacer próximos envíos a algunas revistas. El proceso de escritura reportado por esta informante alude a la producción de un artículo científico que forma parte de su formación doctoral.

Categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”

Tabla 5. Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“En primer lugar, hago una extensa revisión bibliográfica sobre el tema para conocer el estado actual sobre la temática de la investigación. Por lo general, utilizo buscadores académicos y filtro la información por años o autores. Siempre intento identificar los autores clave y leer sus ideas para entender de lo que hablan los artículos que se encuentran sobre el tema”. “A medida que voy leyendo, escribo en papel las ideas más resaltantes, aunque el proceso es más largo, cognitivamente funciona mejor si escribo las cosas en papel”.	“Para ello, inicié con la búsqueda de información. Ubiqué a un autor clave que me orientó acerca de lo que quería hacer en mi asignatura y yo lo vinculé con el tema del seminario. Luego de varias lecturas del texto, encontré la manera de explicar ese enlace. Por lo general, al leer hice esquemas de forma manual”.	“Partí de la toma de notas de lo que se decía en el seminario, iba vinculando, iba haciendo como las analogías de lo que yo quería trabajar en ese escrito y así fue naciendo esa idea. Comencé a hacer esquemas, fui enlazando con un autor, y poco a poco fui organizando el plan hasta tener una ruta sobre cómo seguir en ese proceso”.

Fuente: información aportada por Minerva

Interpretación: en la respuesta al cuestionario, la informante describió los pasos seguidos en la fase de planificación de textos académicos y reveló los criterios que tomó en cuenta al buscar información. Según la forma en la que procedió, es posible afirmar que Minerva ya contaba de antemano con un importante conocimiento acerca de cómo hacer consultas en bases de datos especializadas. Aunado a ello, en los tres instrumentos se refirió a la elaboración de esquemas manuales que sintetizaron las ideas que iban surgiendo de acuerdo con las lecturas iniciales. En este caso, por tratarse de un texto que surgió a partir de la asignación de un seminario doctoral, la planificación se fusionó con el registro de sus notas personales en clase como otro recurso para complementar esta fase del proceso de escritura.

Tabla 6. Subcategoría: “Producción textual articulada”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“Después paso a organizar las ideas, eso sí en la computadora, y empiezo el proceso de escribirlas, argumentarlas y referenciarlas”.	“Luego redacté las ideas para enlazarlas y buscar la coherencia en las mismas dentro del texto. Seguidamente, las argumenté apoyándome en los autores que le dan validez o sustento a las mismas. Escribí seis cuartillas alrededor de la teoría que sustentaba lo que quería decir y dos más de interpretación de un instrumento que apliqué, pero me faltó profundizar en el análisis de esos ítems”.	“Bueno, he llevado este proceso al revés, mientras escribía seguí rastreando información, haciendo inferencias de las lecturas, poniéndolas por escrito en notas aparte y al mismo tiempo fui elaborando los párrafos e ingresando las citas, las explicaciones, mis ideas, etcétera”.

Fuente: información aportada por Minerva

Interpretación: la informante expuso en las respuestas a los tres instrumentos que a medida que comenzó a escribir incorporó las citas que le permitieron desarrollar la argumentación, de modo que su discurso adquiriera la solidez necesaria. En el relato autobiográfico comentó que trabajó en la producción escrita de los subapartados introducción y resultados, pero que esta última sección no fue completamente desarrollada. En medio de este proceso siguió buscando información y tomó notas en otro soporte. Este trabajo fragmentado en varios documentos, y en secciones que no son consecutivas dentro del género artículo científico, desfavoreció la conformación de un producto textual que integrara de manera armónica su intención investigativa.

Tabla 7. Subcategoría: “Revisión y monitoreo del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“Finalmente, cuando ya está el texto escrito se entrega. Por cuestiones de tiempo, en ocasiones no tiene un proceso de revisión externo que verifique lo escrito, o de reescritura del texto inicial para mejorarlo. Y esta parte es sumamente necesaria. En esta parte del proceso tengo debilidades”.	“En estos momentos estoy releendo y organizando mi texto para pasarlo a un proceso de escritura más riguroso y extenderme en lo faltante”.	“Al retomarlo, he revisado la coherencia y también la parte gramatical”.

Fuente: información aportada por Minerva

Interpretación: en el cuestionario, Minerva respondió de manera general, sin enfocar el proyecto de artículo, sin embargo, en sus afirmaciones reconoció que no ha prestado atención al proceso de revisión. En la verificación de su avance ha privilegiado la coherencia y la corrección gramatical, en este sentido, ha obviado la posibilidad de cotejar el propósito del texto, la construcción de los párrafos, la pertinencia de las citas o su posicionamiento como escritora. En el relato la informante compartió que se encuentra leyendo ese primer borrador para proceder a su reescritura, mientras que en la entrevista reafirmó cuáles son los aspectos que han guiado la revisión y detección de desajustes que sirven de antesala para su nuevo comienzo. La informante no se ha armado de criterios específicos, discursivos y disciplinares, que alumbren la revisión y potencien sus efectos en la reconducción del manuscrito.

En atención a lo expuesto en las tres subcategorías, es posible resaltar que las prácticas letradas de esta informante se encuentran unidas con la formación doctoral, la docencia y la investigación. No obstante, la profesora reconoció cómo la falta de un trabajo continuado en la escritura imposibilitó que el texto se desarrollara con éxito. Como escritora novel, ella no se ha concedido los lapsos para experimentar la planificación, la textualización y la revisión. No obstante, un aspecto que puede considerarse favorable en su proceder es la flexibilidad, entendida como una característica adherida a la planificación del texto, que la ha llevado a efectuar cambios en una acción recirculante que aún no puede darse por concluida, pero que, adosada a un orden mayor, puede llevarla a la finalización de su texto.

Discusión

Las prácticas letradas conducentes a la producción escrita del género artículo científico develan un cúmulo de acciones, estrategias y valoraciones que permiten comprender el rol que las informantes le adjudican a la escritura académica como un medio para su desarrollo profesional, desde el marco institucional que las arropa.

Una vez analizada la fracción de resultados contenidos en la categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”, fue posible interpretar de qué forma se desarrolla el proceso de composición escrita de este género en los dos casos presentados. En este orden, afloraron en sus respuestas varias estrategias ya señaladas por profesores universitarios en anteriores investigaciones (Jiménez, 2023). Estas estrategias son

congruentes con las fases de planificación, textualización y revisión (DIDACTEXT, 2015) y pueden vincularse a comportamientos que se acercan a las características de los escritores expertos, pero también a aquellos procedimientos que son comunes en los escritores aprendices (Castelló, 2007).

Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

Durante la fase de planificación tanto Amelia (caso N° 03) como Minerva (caso N° 07) llevaron a cabo un arqueó bibliográfico en todas las fuentes disponibles y elaboraron un esquema de trabajo o plan inicial. Sin embargo, solo Amelia reconoció que esta revisión le ayudó a reflexionar sobre su enfoque en la investigación, pues acudió a la literatura disponible para situar su actividad en función de las últimas investigaciones publicadas. Dicha labor, incluida desde la planeación, delimitó el rumbo a seguir dentro del trabajo, respondiendo a la estructura del artículo científico y a su distribución en varias secciones. Por ello, las estrategias activadas por la profesora resultaron adecuadas para sostener un enfoque encauzado hacia la escritura del género discursivo.

Cuando comenzó a escribir, la informante puso en marcha el plan de trabajo inicial, vigilando la correspondencia del texto con sus aspiraciones personales y las aspiraciones de los destinatarios. Tomar en consideración a los lectores, sus conocimientos y expectativas, es una de las características de los escritores expertos, quienes se preocupan por aquellos desde que comienzan a planear sus escritos. A diferencia de Amelia, Minerva mencionó únicamente la maduración de la idea y su organización, relegando las consideraciones sobre el género seleccionado y la posible audiencia. No obstante, los modelos teóricos más recientes sobre escritura académica refieren que en la planificación los escritores deben puntualizar el tema acerca del cual van a escribir, así como la intención comunicativa, definir el género y el público al que van a dirigir el texto (DIDACTEXT, 2015).

Subcategoría: “Producción textual articulada”

En la fase de textualización las informantes revelaron diferentes grados de experticia: aunque ambas siguieron un enfoque procesual, no incorporaron las mismas estrategias ni se fijaron en los mismos aspectos. Así, Amelia (caso N° 03), enfocó sus posibles destinatarios al comenzar a escribir y centró su atención en la adición de citas y referencias. Al abordar la escritura en prosa, condujo la organización de su trabajo hacia el género discursivo que envolvía su actividad y se esforzó en que su manuscrito exhibiera suficiente coherencia. Ambos aspectos están contemplados en el modelo de escritura de DIDACTEXT (2015) para la fase de redacción.

Mientras tanto, Minerva (caso N° 07) se concentró en darle fuerza a sus elaboraciones personales con base en los elementos de orden conceptual articulados en el texto. Para Jiménez (2023), esta “es una etapa que tiene un alto grado de complejidad por la necesidad de lograr un documento claro y coherente” (p. 9). Sin embargo, la dispersión en las acciones: incorporación de nuevas lecturas, citas, referencias o elaboración de notas adicionales, entre otras tareas realizadas, sirven de indicativo para concluir que ella no siguió un orden específico al escribir, tal y como sí lo hizo Amelia, razón por la que no experimentó una labor secuenciada que le permitiera amalgamar su texto y avanzar hacia una progresión temática efectiva y potenciadora de las posteriores acciones en la redacción.

Subcategoría: “Revisión y monitoreo del proceso de escritura”

La revisión se estima como una etapa de reflexión para probar la inteligibilidad de lo escrito. Esto quedó confirmado en las respuestas de las informantes. No obstante, en ninguno de los dos casos se pudo apreciar una revisión hecha por niveles, atendiendo la forma y el fondo en momentos separados (Castelló, 2007). Contrariamente, la revisión se vio reducida en la experiencia de Minerva (caso N° 07) a la evaluación del componente ortográfico y gramatical. Esto contrasta con lo aportado por Amelia (caso N° 03), ya que es preciso recalcar que ella sí juzgó la armonía y la conexión en el discurso, apoyada en la evaluación de pares más calificados que leyeron algunos avances en la preparación del manuscrito.

Esta última estrategia se encuentra reflejada en investigaciones previas acerca del desarrollo de la escritura académica en profesores universitarios (Jiménez, 2023; Bueno et al., 2024) y se evalúa de forma positiva debido a sus valiosos efectos en la adecuada construcción de los textos (Cañedo et al., 2014). Otra estrategia interesante es la lectura en voz alta, emprendida por Amelia (caso N° 03) para evidenciar la lógica interna del texto. Sin duda, la lectura puede interpretarse como una medida para identificar y solucionar problemas textuales (DIDACTEXT, 2015). Aun cuando esta profesora no es especialista en escritura académica, refleja en sus acciones un comportamiento intuitivo cercano al de los expertos, en otras palabras, al proceder de personas con competencias suficientes en el manejo autónomo de la lengua escrita.

Otro elemento considerado novedoso dentro de los hallazgos es el hecho de poder establecer una relación productiva entre la experiencia en la publicación de artículos científicos y las estrategias introducidas durante el proceso de composición. Al respecto, Minerva (caso N° 07), que hasta el momento ha logrado publicar un solo texto exhibió en sus respuestas debilidades en distintos aspectos: dudas en la organización discursiva, dispersión en la toma de decisiones y atención excesiva a aspectos microestructurales. A diferencia de ella, Amelia (caso N° 03), que tiene en su trayectoria cuatro publicaciones en revistas nacionales e internacionales, dejó en evidencia un mayor dominio en la escritura del género implicado.

El contraste entre estas realidades ayuda a comprender aspectos como el aplazamiento o la prolongación innecesaria de la redacción académica, así como la asociación de estas dos tendencias a la falta de dominio del lenguaje escrito en clave científica y disciplinar. En esa misma línea, emergieron otros elementos que, aunque no hicieron parte del foco central del trabajo y no se desarrollan en este documento, merecen ser mencionados dada su marcada influencia en el proceso de escritura, tal es el caso de las emociones y su influencia en la tarea, pues estas son capaces de ralentizar, matizar o impulsar la producción escrita cuando es asumida de modo individual, sin mentoría o grupo de escritura.

Aun sin saberlo, las informantes clave de esta investigación están creando comunidades de sentido, ya que la activación de sus prácticas letradas académicas queda revestida de unas representaciones comunes y unas condiciones de uso que son propias del ambiente laboral y profesional que comparten. Los acercamientos a la experiencia individual trascienden en la comprensión del problema, ya que pueden servir de base para la creación de una cultura institucional capaz de reconocer el valor de la lengua escrita en los procesos de construcción del conocimiento. Este es un asunto que debe ser abordado de forma dialógica y plural, con la participación de toda la comunidad de investigadores y académicos en las universidades y demás entes involucrados.

Dentro de las limitaciones de la investigación es posible mencionar el hecho de no haber accedido a un grupo todavía más heterogéneo de informantes procedentes de más facultades y carreras, pues a pesar de haber consultado a veinte profesores, once de ellos indicaron que no contaban con un proyecto de escritura dentro del género artículo científico. No obstante, el número de informantes clave se consideró apropiado para el estudio de casos. En relación con este último planteamiento, se recalca la idoneidad de este diseño metodológico para estudiar el proceso de escritura académica, entendiendo su origen social, pero también su concreción mediante la acción ejercida por parte de cada escritor desde sus motivaciones personales, sus conocimientos y su propia perspectiva.

Otros asuntos que han quedado pendientes son el hecho analizar qué hacen los profesores en sus aulas para fomentar prácticas letradas académicas, verificar qué actividades plantean, observar cómo las evalúan y, finalmente, conocer de qué manera entrelazan la lectura, la escritura y el aprendizaje del conocimiento disciplinar. Es evidente que estos objetivos escapan de la presente investigación, pero podrían verse reflejados en nuevos estudios que tributen en la renovación y comprensión de la escritura y la alfabetización académica en la universidad.

En atención a las consideraciones expuestas se elaboraron algunas recomendaciones que pueden transformarse en líneas de trabajo para los investigadores interesados en el estudio de las prácticas letradas académicas de la comunidad profesoral:

-Es necesario que continúen las investigaciones sobre la escritura académica desde la perspectiva de los profesores universitarios: los géneros, las funciones y características que esta desempeña en su vida profesional. No puede asumirse a priori que ellos ya saben escribir con fines científicos y divulgativos, pues tal y como quedó reflejado en este estudio, los profesores también tienen dudas, inquietudes, fallas y aciertos que interfieren en esta importante actividad.

-Las universidades venezolanas y el Estado deben ofrecer programas reales de incentivo a la investigación y la publicación que rebasen el terreno del reconocimiento simbólico y se traduzcan en mejoras económicas para los profesores. Asociada a la creación de estímulos financieros, aparece la necesidad de construir e incorporar programas formativos en escritura académica en las universidades nacionales, orientados a los estudiantes y los profesores de todas las áreas y disciplinas.

-A las autoridades universitarias les corresponde el diseño de nuevos mecanismos para reactivar los grupos de investigación y fundar aquellos que sean necesarios. Estos grupos representan una garantía para la articulación de un proceso ordenado y sistemático que brinde soporte a los investigadores noveles y sirva para que los académicos más experimentados modelen su saber y lo pongan al servicio de las generaciones de relevo. Tales circunstancias, potenciarían la organización de experiencias de aprendizaje colaborativo en equipos de alto desempeño.

Conclusión

La realización de esta investigación puso en evidencia que la producción escrita de artículos científicos es una actividad que hilvana múltiples prácticas letradas. En su entramado participan el conocimiento disciplinar, el dominio de la escritura académica, la incorporación de estrategias de composición y la capacidad crítico-reflexiva de los profesores universitarios. Así quedó demostrado a través de los insumos que aportaron las informantes acá presentadas, quienes tuvieron la oportunidad de ser escuchadas, de describir el proceso de escritura y hacer conciencia de él desde sus propias voces. En razón de ello, sus contribuciones representaron una valiosa fuente de información que se encaminó hacia la reconstrucción y explicitación de sus experiencias.

Cabe resaltar, que las informantes reseñadas hacen parte de una nueva generación de profesores que ingresan a la Universidad de Los Andes y se empeñan en hacer vida académica y profesional en medio de unas condiciones realmente desfavorables, debido a la compleja situación política, económica y social del país. Más allá de querer cuantificar su producción científica o establecer correlaciones entre el ingreso, el escalafón obtenido y el número de artículos científicos divulgados, aspectos por demás interesantes y que conducirían a otro tipo de estudios, lo que se buscó fue interpretar los procesos de producción escrita en relación con ese género discursivo.

A partir de las declaraciones reflejadas en los diferentes instrumentos se logró acceder a las prácticas letradas que Amelia y Minerva han incorporado y que denotan cierta congruencia con las fases de planificación, textualización y revisión. De esto se concluye que las informantes han comenzado a vivir, de forma independiente, un proceso de alfabetización académica que conecta unas formas específicas de usar y transformar el lenguaje escrito con el ánimo de construir conocimientos en distintas áreas del conocimiento.

En los casos reportados dentro de este artículo quedó revelada una fusión de prácticas de lectura y escritura mediatizadas por el uso de recursos digitales y analógicos. Este ensamblaje de medios y modalidades de trabajo contribuyó en la realización simultánea de varias actividades: escribir en computadora, escribir a mano, tomar notas en clase, hacer esquemas, organizar archivos, hacer planes de escritura, leer intensivamente, entre otras tareas. Con estos procedimientos las informantes se orientaron hacia la elaboración de un artículo científico como un género profesional que germinó a través de una práctica social situada.

A modo de cierre podría decirse que las informantes clave escriben movidas por intereses académicos, formativos e investigativos. Sin embargo, en la estructura profunda de estas razones pervive la idea de que la escritura académica es un recurso para su realización y les provee rasgos identitarios al permitirles alcanzar

el anhelado reconocimiento dentro de sus campos disciplinares. Aunado a ello, aumenta la posibilidad de encontrarse con otros interlocutores y otras comunidades de investigadores. Queda claro que estas profesoras han adquirido conciencia del rol trascendental de la escritura académica en su labor profesional y por eso han trazado proyectos con miras a alcanzar nuevas publicaciones científicas.

Al analizar el proceso de composición y categorizar las estrategias identificadas, según las distintas fases de la escritura, fue posible advertir singularidades en el proceso relatado por estas informantes, revelando puntos de apoyo y obstáculos, que dan cuenta de sus situaciones individuales al componer un texto académico. En tal sentido, la explicitación de este tipo de experiencias en espacios de diálogo e intercambio conduciría a ponerlas en relación para que los profesores universitarios tengan la oportunidad de resignificar sus prácticas letradas a la luz de nuevos aprendizajes, consolidados desde las comunidades académicas que las instituciones universitarias deben amparar y promover. ©

Joel Oswaldo Vielma Rondón. Licenciado en Educación y Magister Scientiae en Educación mención Lectura y Escritura (ULA). Estudios culminados en el Doctorado en Educación y profesor Agregado adscrito al Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Profesor del Programa de Profesionalización Docente (PPD-ULA) y Coordinador del Postgrado de Lectura y Escritura. Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA) en sus ediciones 2019, 2021 y 2023.

Emilia Márquez Montes. Doctora en Educación por la Universidad de Los Andes. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA). Ha ocupado los cargos de Coordinadora del Proyecto Plan Lector, Fundalectura-Mérida (1994-1998). Asesora pedagógica del Proyecto de Animación Lectora Bibliomulas (Mérida 2018-2022). Fundadora y actual asesora de gestión de proyectos de la Fundación Don Bosco. Editora de la Revista Legenda, publicación periódica adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura, ULA (2015-2016). Sus artículos académicos se encuentran alojados en revistas especializadas del área.

Nota

1. En este artículo se expuso una fracción de los resultados de la tesis doctoral titulada: “Prácticas letradas en contexto. La producción escrita de artículos científicos en profesores universitarios”, realizada por el MSc. Joel Vielma, bajo la tutoría de la Dra. Emilia Márquez, en el programa académico del Doctorado en Educación (ULA).

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, Rubiela. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, (17), 86-95.
- Adoumieh Coconas, Nour. y Díaz Blanca, Lourdes. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/463>
- Barton, David. & Hamilton, Mary. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. In D. Barton y M. Hamilton. (Eds.). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (pp. 3-22). Routledge.

- Aguirre, Luis. y Negri, Silvina. (2010). Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros. En V. Castel y L. Cubo. (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 56-61). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/4293>
- Bolívar, Adriana. y Bolet, Francisco José. (2014). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke. (Comps.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-130). Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela. <https://wac.colostate.edu/docs/books/bolivar-beke/investigacion.pdf>
- Bañales Faz, Gerardo., Vega López, Norma Alicia., Araujo Alvineda, Narciso., Reyna Valladares, Antonio. y Rodríguez Zamarripa, Brianda Saraí. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. <https://n9.cl/5du3v>
- Barrios, Berta. (2018). *Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad* [Tesis de doctorado, Universidad Central de Venezuela]. <https://n9.cl/6cj2i9>
- Bueno, Luzia., Gouvêa Lousada, Eliane. & Mendes Ferreira, Marília. (2024). O artigo científico em um diálogo entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação: a construção de recursos para o agir. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura, RLEE*, 1(2), 1-21. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.05>
- Coller, Xavier. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Castelló Badia, Monserrat. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Graó.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (57), 355-381. <https://n9.cl/ko468>
- Cañedo-Argüelles, Miguel., Castrechini Trotta, Ángela., Estrada Bonell, Ferrán., Gracia Ramos, María del Carmen., Navarro Brión, Miguel Ángel., Pérez-Moneo, Miguel., Pestana Montesinos, José Vicente. y Pujol Dahme, Ana. (2014). *La escritura académica*. Ediciones OCTAEDRO. <https://n9.cl/g6x81>
- Ceballos, María Alejandra. (2019). *Escritura elaborativa y comunicativa como herramientas mediadoras para la transformación del discurso académico en estudiantes de Ingeniería* [Tesis de doctorado, Universidad de Los Andes].
- Chois Lenis, Pilar Mirely., Guerrero Jiménez, Héctor Iván. y Brambila Limón, Rocío. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Duque, Yolimar., Madrid, Alix. y Serrano, Stella. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, (53), 93-108. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf>
- Estatuto del Personal Docente y de Investigación. (1990, 01 de mayo). Universidad de Los Andes.
- García Llamas, José Luis. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Grupo DIDACTEXT (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Gutiérrez Fernández, María. (2015). *Entre el mundo de papel y el mundo digital: relato etnográfico sobre prácticas de lectura académica* [Tesis de doctorado, Universidad de Los Andes].
- Gordillo Alfonso, Adriana. (2019). Factores exógenos, teorías implícitas y procedimientos lingüístico-discursivos en la escritura científica. *Enunciación*, 24(2), 184-198. <http://doi.org/10.14483/22486798.15199>

- Hurtado León, Iván. y Toro Garrido, Josefina. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados C.A.
- Jiménez Rodríguez, Juan Carlos. (2017). La escritura académica como elemento clave en el perfil del docente universitario. *CEDOTIC*, 2(2), 76-95. <https://n9.cl/aqdjh>
- Jiménez Robles, Angélica. (2023). *Los secretos de la escritura académica*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/cuz78>
- Mostacero, Rudy. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 01-16. <https://n9.cl/ubaii>
- Moyano, Estela. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://n9.cl/pqcvo>
- Mercado, Alexis., Vessuri, Hebe., Córdova, Karenia., Sánchez, Isabelle. y Sonsiré, María. (2023). La publicación científica en Venezuela: crisis y transformaciones en pos de la sobrevivencia. *Palabra Clave (La Plata)*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.24215/18539912e184>
- Navarro, Federico. y Montes, Soledad. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *ONOMÁZEIN*, (54), 179-202. <https://10.7764/onomazein.54.05>
- Serrano, Stella. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, (11), 78-97. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article>
- Vargas Beal, Xavier. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. ETXETA.

Epistemología de los laboratorios vivos, la educación ambiental y el currículo: un espacio de encuentro

Epistemology of living laboratories, environmental education and the curriculum: a meeting space

José Vicente Portilla Martínez

josevicenteportilla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8657-6403>

Teléfono: + 57 3163202702

Gobernación del departamento de Santander

Secretaría de Educación de Bucaramanga

Bucaramanga departamento Santander

República de Colombia

Recepción/Received: 10/10/2025

Arbitraje/Sent to peers: 11/10/2025

Aprobación/Approved: 30/10/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

La educación ambiental en Colombia debe incluir sin reparos al entorno natural en sus experiencias de aprendizaje, significar la importancia que tiene en la realidad de las personas y no verla simplemente como un conjunto de acciones repentinas de sensibilización, sino que debe ser un proceso permanente, bien planificado e integral; un tema transversal para comprender a la naturaleza y propiciar las condiciones adecuadas para desarrollar la eco-ciudadanía. El programa pedagógico sugiere la valoración de diferentes aspectos relacionados con la teorización pragmática de la Educación Ambiental, una categoría que aborda otras como: el currículo y la implementación de laboratorios vivos para educar y formar. Es una propuesta de ajuste curricular centrada en la naturaleza, el aula viva y la libertad, que propone dieciocho ejes temáticos en cuatro unidades de estudio aplicadas al área disciplinar.

Palabras clave: Pragmatismo, educación ambiental, laboratorios vivos, adaptación curricular, naturaleza y libertad, sostenibilidad.

Abstract

Environmental education in Colombia must include the natural environment in its learning experiences without objections, signify the importance it has in people's reality and not see it simply as a set of sudden awareness-raising actions, but it must be a permanent, well-planned and comprehensive process; a cross-cutting theme to understand nature and promote the right conditions to develop eco-citizenship. The pedagogical program suggests the assessment of different aspects related to the pragmatic theorization of Environmental Education, a category that addresses others such as: the curriculum and the implementation of living laboratories to educate and train. It is a proposal for curricular adjustment focused on nature, the living classroom, and freedom, which proposes eighteen thematic axes in four units of study applied to the disciplinary area.

Keywords: Pragmatism, environmental education, living laboratories, curricular adaptation, nature and freedom, sustainability.

Author's translation.

Introducción

Es relevante considerar que el presente escrito se gesta a partir de la formulación y ejecución del trabajo de investigación titulado: teorización pragmática de la Educación Ambiental a través de la operatividad de laboratorios vivos en zonas vulnerables, desarrollado en cinco capítulos a partir de los cuales se da un esbozo detallado del proceso investigativo del proyecto, manejado in situ.

El primer capítulo o planteamiento general: Ilustra considerablemente los espacios relacionados con la descripción y formulación del problema, la justificación y los objetivos propuestos.

El segundo capítulo o marco de referencia da cuenta del estado del arte, el marco teórico y el marco normativo ajustados a la investigación.

El capítulo tres, está relacionado con una estrategia metodológica, sobre la cual está centrado el desarrollo de la presente producción académica, expone de manera sucinta, la filosofía, paradigma, tipo, enfoque, método, técnicas, instrumentos, consideraciones éticas de la investigación y expone también, la estructura y contenidos del programa pedagógico naturaleza y libertad, como una propuesta para la educación ambiental en Colombia.

El cuarto capítulo, muestra la estructura y aplicación del programa pedagógico naturaleza y libertad en zonas vulnerables de Bucaramanga, detallando los aspectos inherentes a la población objeto, la metodología de aplicación, recursos y estrategias de evaluación.

En su orden y para finalizar, en el capítulo cinco se reflejan todos los aspectos relacionados con el desarrollo de objetivos, los resultados, los impactos generados y la prospectiva del proceso investigativo.

Análisis epistemológico de los laboratorios vivos y la educación ambiental en Colombia.

Teniendo en cuenta que la epistemología es una rama de la filosofía que se ocupa de estudiar la naturaleza, el origen y la validez del conocimiento, se abordan aquí los fundamentos y métodos del conocimiento científico relacionados con los laboratorios vivos y la Educación Ambiental en Colombia. Para ello, se toman en cuenta factores de tipo histórico, social y psicológico con el objeto de determinar el proceso de construcción de ese conocimiento, su justificación y veracidad.

La teorización pragmática de la educación ambiental a través de la operatividad de los laboratorios vivos en zonas vulnerables sugiere en primera instancia, dar una mirada al ejercicio pedagógico y didáctico desarrollado en el territorio colombiano y como éste debería implementarse desde las posibilidades que puede ofrecer la praxis para el fortalecimiento de los conocimientos disciplinares en los estudiantes. Es una oportunidad para debatir y sugerir sobre la forma adecuada como se puede direccionar la enseñanza y como lograr un aprendizaje significativo desde el área disciplinar.

El problema aquí planteado requiere especial atención, por cuanto el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, se viene impartiendo de forma recurrente, centrado en la transmisión de conocimientos particulares del área (Información) y se evidencia muy poco interés por su aplicación (praxis), como una estrategia que desde los laboratorios vivos permite fortalecer las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes. Lo expuesto anteriormente permite suscitar que el bajo nivel de comprensión del área disciplinar, puede seguir generando bajos niveles de sensibilidad y/o toma de conciencia con relación a la responsabilidad que el conglomerado social debe tener frente al cuidado,

recuperación, protección y manejo adecuado de los recursos naturales y el medio ambiente (Eco-ciudadanía), tema que logra evidenciarse con el marcado deterioro del entorno próximo y lejano, debido a los impactos negativos generados por el hombre a través del tiempo.

La UNESCO (1987), por ejemplo, viene entregando desde el año 2015 el premio Educación para el desarrollo sostenible: “Desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”, el cual tiene como propósito exaltar los esfuerzos realizados por las instituciones educativas que procuren por involucrar las dimensiones social, económica, cultural y medioambiental en el currículo, para fortalecer el desarrollo sostenible de las naciones. Por su parte el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) a partir del año 2015, establece dentro de los lineamientos pedagógicos y curriculares, unos estándares que involucran los denominados Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para cada una de las áreas del conocimiento y en este orden para las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, específicamente.

Allí se contempla la posibilidad de lograr que se explore desde el proceso de Enseñanza – Aprendizaje, el entorno vivo, aula abierta o laboratorios vivos como una alternativa de producción agroecológica y sostenible que permita el cultivo de especies vegetales de pan coger, como: hortalizas, frutas, legumbres, plantas aromáticas, medicinales y otras, que garanticen la subsistencia de las familias de escasos recursos, pero que a la vez sean fuente de conocimiento aplicado a las Ciencias Naturales y lo ambiental. Involucrar la teoría pragmática en la educación ambiental, desde las experiencias obtenidas en campo, como fuente de conocimiento, alternativa de seguridad alimentaria, recuperación de zonas verdes y para el mejoramiento de la calidad de vida de la población en zonas vulnerables afectadas por la pobreza extrema, la disfunción familiar, el pandillismo y la drogadicción, entre otras particularidades.

Por tal motivo, es necesario un ajuste razonable del currículo (entendido como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral del estudiante y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local) para las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental, de tal manera que los estudiantes y profesores logren actuar con libertad para el desarrollo pleno de la praxis en el espacio natural, para articular los contenidos específicos del área de estudio y áreas afines, en lo que se ha denominado por el MEN como la transversalidad en la educación. Un ajuste de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y de contexto, buscando cumplir con la necesidad de formular estrategias novedosas que, desde la implementación de unidades didácticas, ejes temáticos y unidades de clase, se logre transformar el proceso de enseñanza aprendizaje y mejorar el desarrollo de competencias para la vida, con especial favorecimiento para los niños, niñas y adolescentes del país.

Novo, M. (1996), plantea, por ejemplo, que lo central está en el doble papel formativo de la educación ambiental en la escuela: Por un lado, porque su preocupación es formar en los niños y jóvenes, actitudes y procederes responsables, solidarios y comprometidos con el entorno, que se expresen en acciones efectivas. Y de otro lado debe preocuparse por enseñar a pensar a los niños y adolescentes, en forma de relaciones, interacciones y procesos, aplicando la misma lógica de la naturaleza.

De esa manera, la educación ambiental no puede ni debe ser entendida como un conjunto de acciones repentinas o simplemente dedicarse a meras acciones de sensibilización, sino que la Educación Ambiental debe ser un proceso permanente, bien planificado e integral.

Para complementar las anteriores apreciaciones vale la pena destacar que la Educación Ambiental está básicamente orientada a lograr un cambio de actitud respecto al ambiente, y que éste es el espacio donde vivimos e interactuamos, es el espacio geográfico, ecológico, económico y social, pero, sobre todo, que la Educación Ambiental debe considerar la situación real de la sociedad en su conjunto y en especial sus características, fortalezas y problemáticas locales o del entorno.

El presente trabajo busca entonces, desarrollar una valoración de los diferentes aspectos relacionados con la teorización pragmática de la Educación Ambiental, como una categoría importante que requiere el abordaje de otras que están íntimamente ligadas y comprometidas: el currículo por un lado y la implementación de laboratorios vivos para educar y formar, por otro. La articulación o conjeturas de integración de conceptos

cobijan a las diferentes categorías expresadas aquí, para el desarrollo de una propuesta de ajuste curricular centrado en la naturaleza, el aula abierta o aula viva y la libertad, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental.

Antecedentes relevantes, sobre laboratorios vivos en la academia

A partir del arqueo biblio-hemerográfico realizado y estructurado en fichas bibliográficas, se logró consolidar la información básica que, por su relevancia para el estudio, aportó ideas importantes en la estructuración del programa pedagógico Naturaleza y libertad.

La UNESCO, (2019) en su propuesta: “El uso de huertas orgánicas como instrumentos pedagógicos transforma a una comunidad en Uruguay”. Un proyecto orientado a cambiar y mejorar la nutrición en una zona del Uruguay afectada por la pobreza y las enfermedades del ganado podría llegar a aplicarse en todo el país. Allí, la Fundación Logros, es una organización sin ánimo de lucro que utiliza la educación para generar hondos transformaciones culturales orientadas a fomentar una vida sostenible. Desde su creación en 2000, la Fundación ha sido una auténtica historia de éxito en materia de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

Escobar Pérez, C. (2016) en el estudio denominado “El laboratorio de ciencias naturales como recurso didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje del bloque 3 en los estudiantes de sexto año de educación general básica de la unidad educativa municipal Antonio José de Sucre, período 2015-2016” (Bachelor’s thesis, Quito: UCE). El laboratorio de Ciencias Naturales puede generar una enseñanza más activa y promueve el estudio del método científico. Elaborar una guía educativa de prácticas de laboratorio para el bloque tres de Ciencias Naturales que exige aplicación de conocimiento en campo, da la posibilidad de contar con un instrumento de apoyo para el proceso cognitivo y desarrollo de competencias científicas. La ciencia avanza día a día gracias a los estudios que se realizan en los laboratorios, los cuales ofrecen un mundo amplio de posibilidades tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Londoño, C. (2014). “Jardines botánicos: laboratorios vivos para la formación ambiental en la educación básica secundaria (estudio de caso: Jardín Botánico Universidad Tecnológica de Pereira)” (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias Ambientales. Maestría en Ciencias Ambientales). Actualmente se han generado fuertes críticas a los modelos que han regido el pensamiento del hombre en los últimos tiempos y lo han llevado a compartir con una serie de conflictos que amenazan a la sociedad en general y su propio entorno o entorno próximo. Es así como el creciente interés y preocupación de la sociedad por el cuidado del medio ambiente hace que las diferentes organizaciones, entidades públicas o privadas, instituciones educativas, independientemente de su naturaleza, quieran hacer grandes esfuerzos para que sus actividades productivas o de gestión se realicen en armonía con su entorno, de manera que se minimicen las funestas consecuencias que presentan sus actividades, proyectos y productos.

El autor expresa en su trabajo doctoral, que la solución de los problemas ambientales, o al menos la posibilidad de contribuir en gran medida a ella, debe partir de la necesidad de consolidar una transformación cultural, en donde se presente la aparición de nuevos valores fundamentales para iniciar el camino de una reinención colectiva de las formas de relacionamiento entre los individuos y los colectivos de una comunidad y su interacción con el sistema natural, en el cual desarrollan su vida.

Lo anterior se traduce en dos factores que inciden de manera directa o no en la transformación cultural y particularmente en la educación, que actualmente no solo debe cumplir un papel sobresaliente como transmisora de conocimiento, sino que también debería cumplir una considerable función para el desarrollo social y con especial particularidad en las comunidades más vulnerables de los centros poblados urbanos y rurales de la nación. En este contexto, la educación ambiental debe ser reconocida y valorada como un elemento clave, para promover competencias reflexivas y críticas acerca de la realidad, así como impulsar el desarrollo humano integral. En este sentido tiene un papel fundamental en la estrategia de cambio cultural (Bermúdez, 2003), y

en la actualidad se pretende asumir como un proceso transversal en las instituciones educativas de primaria, bachillerato o de educación superior.

Ramírez Orozco, J. (2013), nos presenta su trabajo denominado: “Laboratorios vivos de la ciencia escrita a la ciencia aplicada, agroecología como estrategia de enseñanza” (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia, Medellín) Tesis de maestría. Se trata de un trabajo realizado con estudiantes de básica primaria y secundaria en zona rural del municipio de Marinilla Departamento de Antioquia, Colombia, en donde se pretende aplicar el estudio de contenidos propios de la Ciencia Naturales y la educación ambiental a los contextos próximos de cada Institución educativa (laboratorios vivos, naturales o al aire libre), como una apuesta para fortalecer el conocimiento en áreas como la agroecología y el cuidado del espacio natural. Los niños recibieron orientación conceptual en temas específicos como agricultura sostenible, elementos bióticos y abióticos de los ecosistemas, control biológico y principios de alelopatía, entre otros.

Este tipo de Formación logró que los estudiantes vivieran su propia experiencia con la siembra de plantas medicinales muchas de ellas aromáticas y alelopáticas, con el fin de generar una nueva cultura de interacción con el ambiente, procurando mejorar sus condiciones de vida y aprovechando los beneficios que genera el entorno vivo, reconociendo además los efectos nocivos que encierra el uso inadecuado de pesticidas y la implementación de otras técnicas que generan contaminación y particularmente, la degradación de los suelos.

Llantén, & Eymard, (2013). “La exploración y experimentación del entorno natural: una estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales” (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira). Esta propuesta educativa está fundamentada en la pedagogía activa y el constructivismo. El objetivo principal es el reconocimiento, investigación y la experimentación del entorno natural como estrategia didáctica para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales. En esta investigación, se diseñó e implementó guías didácticas para lograr el aprendizaje significativo de los contenidos científicos del sexto grado del Colegio Limbania Velasco de Santander de Quilichao (Departamento del Cauca, Colombia).

La propuesta nació a partir del bajo rendimiento y la falta de interés o motivación que tienen los estudiantes en la utilización de metodologías tradicionales por parte del maestro para los procesos de enseñanza. La investigación, se desarrolló en tres fases: Fase teórica, Fase de exploración y experimentación, la Fase de socialización y verificación del aprendizaje. Con la implementación de esta propuesta educativa, se mejoró la actitud de los estudiantes, generando en ellos una mayor motivación, interés y participación, lo que les permitió alcanzar un mejor desempeño académico. El trabajo contempla entonces, un abordaje amplio en temas relacionados con el Constructivismo, la pedagogía Activa, el aprendizaje Significativo, el entorno Natural, el uso de guías Didácticas y la resolución de problemas.

Rengifo, Quitiaquez, & Mora, (2012). “La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia”. *XII Coloquio internacional de Geo-crítica. Colombia*. El interés para desarrollar la presente investigación surge a partir de la falta de educación ambiental en el contexto social colombiano. Hoy en día la educación ambiental es un proceso que pretende formar y crear conciencia a todos los seres humanos con su entorno, siendo responsables de su uso y mantenimiento; teniendo en cuenta la ley 99 de 1993 que crea el Ministerio del Medio Ambiente y el Sistema Nacional del Ambiente SINA, en su artículo 5, se crean los planes y programas docentes y el pensum que en los distintos niveles de educación nacional se adelantan en relación con el medio ambiente, en este sentido se debe promover que las personas adopten modos de vida que sean compatibles con la sostenibilidad adquirida, mediante la adecuada exploración, explotación, utilización, y manejo de los recursos naturales.

Uno de los objetivos de la educación ambiental es que los individuos y las comunidades deben comprender la complejidad del ambiente natural y el creado por el ser humano, resultado de este último es la interacción de los factores biológicos, físico-químicos, sociales, económicos, políticos y culturales para que se adquieran los conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que les permitan participar de manera responsable, ética, afectiva en la previsión de la problemática relacionada con el cambio climático; desde esta perspectiva

la educación ambiental contribuirá a desarrollar el sentido de responsabilidad y solidaridad entre diferentes regiones como base de un nuevo orden nacional para garantizar la conservación, preservación y el mejoramiento del ambiente.

Vale mencionar, que en el estudio propuesto se destacan algunos aspectos importantes como: Educación Ambiental, conciencia ciudadana, medio ambiente, sostenibilidad ambiental, responsabilidad social, solidaridad, eco-regiones, conservación del entorno, preservación, mejoramiento y realidad social.

Por su lado, Andino & Andino (2010). "Manual de actividades prácticas de laboratorio, en el componente curricular de botánica general en el tercer año de la mención de Ciencias Naturales Modalidad Sabatina de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades UNAN-León". El trabajo, refiere la Historia Natural como una gran cantidad de fantasías sobre los seres vivos. Los antiguos botánicos no comprobaban sus afirmaciones y por tal razón muchas de ellas quedaron sin sustentación en el espacio académico.

Las Prácticas de laboratorio fueron pensadas como actividades grupales, en las que se incluyen los laboratorios y clases prácticas, el otro sentido, aprehensión del conocimiento para ser aplicado posteriormente en campo para lograr evidenciar las diversas posibilidades de aplicación.

Zambrano, Ortiz, & Quintero, (2008). "Estudio curricular sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en instituciones educativas de Barranquilla". *Estudiositas*, 3(2), 5-21. Lo que el sistema educativo debe hacer está determinado por el marco curricular expuesto en la política del Estado, la práctica curricular del maestro y el currículo. Estos tres procesos curriculares orientan la práctica educativa en las instituciones de la ciudad de Barranquilla. Las características específicas de las instituciones en la construcción del conocimiento científico también deberían considerarse. De la identificación de estas características se ocupa la investigación presentada en el documento, la cual definió dos propósitos: el primero caracterizar la enseñanza de las ciencias en el sistema público de la ciudad de Barranquilla y el segundo, proponer estrategias generales para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental, a partir de la praxis.

Concepciones que dan sustento a la investigación.

En nuestros tiempos, es pertinente destacar que la educación ambiental proyectada a través de la implementación de laboratorios vivos, es un proceso que permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, cultural, política y económica, para que a partir de una realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad, actitudes de valoración y respeto por el medio ambiente, propiciando con ello una mejor calidad de vida desde una concepción de desarrollo sostenible, que de acuerdo con la ONU (2015) propone una agenda que garantice un futuro mejor para todos, incorporando desafíos a los que nos enfrentamos cada día: la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia. Todo ello sugiere implementar una acción pedagógica centrada en el estudiante y en sus propios intereses, con estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje y comprensión de los fenómenos que se presentan en su entorno próximo y lejano, con un programa pedagógico que involucre a la naturaleza y despierte la sensación de libertad para aprender con responsabilidad y pensando en la conservación de su propio contexto.

Metodología

Dentro de este contexto, la estrategia metodológica propuesta para el presente trabajo de investigación se encuentra orientada a los siguientes aspectos:

- **Filosofía de la investigación:** Hernández Sampieri, R. (2013) Desde la metodología de la investigación propone un conjunto de técnicas, procedimientos y herramientas, para el desarrollo del trabajo en el ámbito académico y científico. "Investigar es algo innato, inherente al ser humano."

Mc Millan, J. H. Schumacher (2005) Proponen el dialogo de saberes para avanzar en las discusiones con un sentido crítico. Desde la investigación educativa, es necesario estudiar las necesidades curriculares de un entorno concreto.

Bohórquez, F., Andrade, F., Carrillo, O., & Silva, B. Metodología de investigación: Los paneles de hogar como laboratorios vivos. El documento propone el estudio y aplicación de los elementos más importantes de la metodología de investigación, que se espera, sean trabajados a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, incluyendo la filosofía de investigación, los tipos de investigación, el enfoque de investigación, los métodos de recolección de datos, el muestreo y las consideraciones éticas.

- **Paradigma de la investigación y etapas del proceso investigativo:** De acuerdo con las consideraciones adoptadas por Agoglia, O. (2009) es importante resaltar que en todo proceso investigativo se requiere de una secuencia ordenada de acciones que cumplan con los propósitos trazados. Entre ellas vale la pena destacar cinco momentos: El momento heurístico y definición del marco teórico, el diseño de la estrategia metodológica, la definición de categorías de análisis, la confrontación del análisis teórico desarrollado y finalmente las conclusiones y prospectiva.
- **Tipo de investigación:** La investigación descriptiva, tomada como referente para el presente trabajo investigativo, tiene como propósito especificar las propiedades del fenómeno que se está estudiando, describe situaciones, eventos o una representación precisa y sistemática de la realidad observada. Además, responde a preguntas como: ¿Qué, quién, dónde, cuándo investigar?
- **Enfoque de la investigación:** La investigación cualitativa se ha convertido en la posibilidad única para aplicar al programa pedagógico y en ella existe una multiplicidad de perspectivas como: analizar el rol de la investigación cualitativa, considerar que la realidad del investigador está constituida por múltiples situaciones que son objetos de estudio, estos objetos de estudio son vistos como fenómenos sociales que representan la individualidad desde los colectivos y la masa como representación de la individualidad. La investigación en el campo cualitativa puede ser concebida como una construcción social que puede ser evaluada para una posible re-simbolización.

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

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

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

- **Método de investigación:** Para el desarrollo del presente trabajo se tomó como alternativa el método inductivo, el cual surge como alternativa para aplicar el espacio etnográfico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Técnicas utilizadas:** Se han evidenciado principalmente el análisis documental y observación de campo.
La observación participante es una técnica de investigación que documenta directamente el quehacer de un grupo, comunidad o sociedad. Es típica de la antropología en las etnografías. El investigador se involucra en las actividades diarias del grupo de interés participando por completo en sus relaciones cotidianas. Los datos que se obtienen de estos métodos y técnicas pueden ser clasificados por datos primarios (obtenidos por el investigador directamente) o datos secundarios (los datos son producto de una fuente de investigación). Además, también pueden clasificarse en: cuantitativos (los resultados de una encuesta o el censo) o cualitativos (como la etnografía o la historia vida). Para Greenwood, (2000). Define la Observación participante de la siguiente manera:
La observación participante sólo se define generalmente en la práctica y la literatura analítica sobre el concepto es realmente pobre. Básicamente los antropólogos decimos que la observación participante es la investigación que se basa en vivir con (o cerca de) un grupo de informantes durante un período extendido de tiempo, durante el cual se mantienen conversaciones largas con ellos y se participa en algún grado en la vida local. (P.30).
- **Instrumentos aplicados para la recolección de información:** La entrevista y la bitácora de observación están entre las técnicas más convencionales de la sociología. El investigador prepara un guía de temas o preguntas sobre un tema y directamente interroga al sujeto o grupo de interés. Las respuestas tienen que registrarse (anotarse y/o grabarse) sistemáticamente para su posterior análisis.
El trabajo desarrollado contempla la aplicación de estrategias y técnicas de carácter cualitativo, entre las cuales se destacaron principalmente:
 - a. El análisis bibliográfico y documental, para lo cual se recurre a fuentes primarias (incluyen libros, revistas, informes científicos, tesis, artículos periodísticos) y secundarias (enciclopedias, anuarios, páginas web, manuales, etc.).
 - b. La triangulación de fuentes de información (se recurre a diferentes fuentes de información, considerando diversos posicionamientos teóricos).
 - c. Triangulación de investigadores (confrontación de los argumentos vertidos con el posicionamiento de otros autores).
 - d. Autorreflexión epistemológica (definición y redefinición del objeto de estudio, antes y durante el proceso desarrollado).
- **Consideraciones éticas:** La rigurosidad en la planeación, ejecución y cumplimiento de las diferentes etapas del proceso investigativo, permiten considerar que la indagación de fenómenos educativos y sociales como éste, pueden ser abordados con propuestas que, desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, pueden ser adoptados por las Instituciones educativas públicas o privadas, urbanas o rurales, con un propósito común.

Desarrollo

Estructuración del programa pedagógico para la educación ambiental en la escuela:

De conformidad con las políticas ambientales vigentes y principalmente con las contenidas en la conferencia intergubernamental de TBLISI en 1977, La Constitución política de Colombia 1991, el Sistema nacional ambiental (SINA) creado por la ley 99 del 93, La Ley General de educación 115 del 94, el plan decenal de educación y el decreto 1743 de 1994 que reglamenta los PRAE, los Derechos Universales de aprendizaje (DUA), los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) y demás lineamientos curriculares; y conscientes de la necesidad de apoyar a los docentes en el proceso de implementación de la Educación Ambiental, para lograr la formación en valores ambientales de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y principalmente en los niños y jóvenes, se presenta la propuesta de ajuste curricular para la Educación Ambiental, basada en un proceso de investigación y formación en valores ambientales y de convivencia social.

Con este trabajo se pretende apoyar y enriquecer la formulación y puesta en marcha del proyecto educativo institucional (PEI), en donde la Educación Ambiental debe ser uno de los pilares fundamentales para lograr los cambios que requiere la generación del milenio.

Para obtener los resultados expuestos anteriormente, es necesario proponer y ejecutar los proyectos ambientales escolares (PRAE) y a partir de estos, la ejecución de talleres en la escuela como escenario apropiado para la enseñanza –aprendizaje, relacionados con la teorización pragmática de la educación ambiental en Colombia y la implementación de laboratorios vivos como fuente de conocimiento y de progreso en zonas vulnerables de Bucaramanga, procurando desarrollar acciones que permitan la participación activa de directivos y profesores de diferentes áreas del saber, generando debates de acción participación que permitan conocer y fortalecer una herramienta de adaptación curricular dinámica, integradora, progresiva, gradual y ajustada, a partir de los contenidos programáticos establecidos por el MEN para los diferentes grados y niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, considerando las condiciones del entorno social, cultural y ambiental de los estudiantes, en el marco de un programa pedagógico basado en la naturaleza y la libertad.

De esta manera, la comunidad educativa puede encontrar en esta propuesta pedagógica importantes ideas, directrices, ejes temáticos, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación, actividades diversas e indicadores de desempeño, aplicables a cada nivel de la educación formal. En consideración a la dificultad de muchos centros educativos, principalmente los ubicados en áreas rurales, en cuanto a la disponibilidad de recursos bibliográficos y otras herramientas pedagógicas para la investigación y conceptualización teórica referida a los temas ambientales, aquí se expone el desarrollo de contenidos desde una propuesta de ajuste o adaptación curricular de futuro.

Este programa pedagógico para la educación ambiental requiere de algunos lineamientos curriculares para su desarrollo, por ejemplo:

- a. **Estándares transversales para el desarrollo del programa pedagógico de educación ambiental:** En este espacio es conveniente resaltar que el MEN, propone acciones que deben desarrollarse desde una propuesta curricular ajustada al contexto de cada institución educativa, procurando reconocer los saberes previos de los estudiantes, la aprehensión del conocimiento recibido en la escuela y la construcción de un nuevo conocimiento, a partir de la experiencia obtenida desde la praxis (teorización pragmática), en el desarrollo de competencias para la vida y en la proyección formativa de seres humanos integrales.

Con esa condición y bajo la transversalización de las diferentes áreas del conocimiento en la escuela, se pretende lograr que el estudiante reconozca el fin último de su participación en la construcción de ese nuevo conocimiento, de tal manera que le enriquezcan para participar libremente en los diferentes escenarios de su vida académica y personal. Así entonces y para este caso, es necesario considerar los siguientes estándares transversales para aplicación en el programa pedagógico de **naturaleza y libertad**:

- Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos tenemos características similares.
- Comprendo que los organismos cumplen distintas funciones en cada uno de los niveles tróficos y que las relaciones entre ellos pueden representarse en cadenas y redes alimenticias.
- Identifico condiciones de cambio y de equilibrio en los seres vivos y en los ecosistemas.
- Evalúo el potencial de los recursos naturales, cómo se han utilizado en desarrollos tecnológicos y las consecuencias de las acciones antrópicas sobre ellos.

- b. **Competencias para el programa pedagógico de educación ambiental:** Las competencias esperadas u objetivos proyectados a partir de la formulación de una propuesta de ajuste curricular que pretende fortalecer la teorización pragmática de la Educación Ambiental, a partir de la implementación de los laboratorios vivos en zonas empobrecidas de la ciudad, permitirán el fortalecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje desde lo cognitivo hasta lo procedimental y actitudinal en los estudiantes del milenio. Generar conciencia desde el ámbito educativo es un propósito y más que eso una responsabilidad

del educador y del educando en formación, es desarrollar acciones que permitan mitigar los impactos que han afectado el medio ambiente a través del tiempo, en el contexto global.

La educación ambiental se hace visible a través del desarrollo de ejes temáticos relacionados con el medio ambiente y las tecnologías, pretendiendo que los estudiantes reconozcan la evolución constante de la ciencia. Lo anterior, con base en el logro de tres competencias: Uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos y la indagación.

Esas competencias están alineadas con lo propuesto en los Estándares básicos de competencias (EBC) propuestos por el MEN y permiten trabajar de manera interdisciplinar una serie de experiencias que, aplicadas en el aula viva o regular, puedan constituirse en experiencias reales para la búsqueda y aplicación del conocimiento, orientando el trabajo al desarrollo de tres componentes: **Entorno vivo, entorno físico y naturaleza, tecnología y sociedad**. Estos componentes facilitan el desarrollo del espíritu científico en los estudiantes y en la comunidad, además, son auspicio para la aplicación de una metodología que dentro del programa pedagógico **Naturaleza y Libertad**, pueden generar cambios de pensamiento representativos, en los niños, niñas y adolescentes del contexto educativo.

Esas competencias, se han tenido en cuenta para el fortalecimiento del programa pedagógico y representan una acción pedagógica integral basada en el reconocimiento de la naturaleza y el goce de la libertad. Con ese propósito, es posible destacar las siguientes:

- Identificar, indagar, explicar, comunicar y trabajar en equipo, en torno a la solución de problemáticas sociales y medioambientales.
- Reconocer hasta dónde puede llegar la dimensión social del conocimiento.
- Aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento científico.

- c. **Estrategias pedagógicas:** Proyectar el cumplimiento y evaluación de los objetivos propuestos, con base en la implementación de las actividades rectoras o dimensiones pedagógicas para la educación básica: ellas son **el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio natural**.

Actividades que están íntimamente relacionadas con el logro de competencias en los estudiantes, afines con el saber desde lo cognitivo, el hacer como competencia para la vida, el ser como sujeto ético y socialmente responsable y el convivir en comunidad. En sí, el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, en el marco de un ejercicio pedagógico y didáctico concreto.

De acuerdo con la UNICEF (2021), el fin último del proceso formativo en los establecimientos educativos, es que las nuevas generaciones se encuentren físicamente saludables, mentalmente atentas, socialmente competentes, emocionalmente equilibrados e intelectualmente motivados.

- d. **Unidades de aprendizaje para el desarrollo del programa pedagógico Naturaleza y libertad:** El programa pedagógico Naturaleza y libertad para la Educación Ambiental en la escuela, en donde se contempla un estilo de enseñanza aprendizaje basado en la naturaleza y la libertad, expone cuatro unidades de aprendizaje: una de ellas enfocada en el estudio de los recursos naturales, la segunda destinada al estudio de los factores que generan la contaminación ambiental, la tercera unidad dedicada al estudio de las conductas humanas que afectan el medio ambiente y la cuarta unidad de aprendizaje enfocada en todo lo relacionado con la planificación del territorio.

Cada unidad a su vez describe una dimensión relacionada con las actividades rectoras para la enseñanza aprendizaje de la Ciencias Naturales y el Medio Ambiente. De igual manera, propone los objetivos necesarios para su desarrollo y también los ejes temáticos relacionados, de tal manera que permiten la proyección ordenada de las unidades de clase.

- e. **Contenidos:** A continuación, se propone el esquema sugerido para cada una de las cuatro unidades que hacen parte del programa pedagógico Naturaleza y libertad.

- **Unidad 1: LOS RECURSOS NATURALES.** Estructurada en 6 ejes temáticos: La biodiversidad, Los bosques, El agua, El suelo, El aire y la energía.

- **Unidad 2: LA CONTAMINACION AMBIENTAL.** Con 6 ejes formulados: Contaminación del agua, del aire, del suelo, Extinción de fauna y flora, Energías fósiles e Impacto paisajístico.
- **Unidad 3: CONDUCTAS HUMANAS Y ENTORNO PROXIMO.** Expone 3 ejes importantes: Cultura y medio ambiente, Enfoque del desarrollo sostenible y su relación con la naturaleza, Alternativas de solución desde la educación ambiental.
- **Unidad 4: PLANIFICACION DEL TERRITORIO.** Sustenta 3 ejes básicos: Antecedentes del desarrollo sostenible, Ordenamiento territorial y El plan nacional de desarrollo.

f. **Desarrollo de contenidos:** En este aparte se plantea una estructura específica para cada unidad, en la que se destacan aspectos importantes como el tema de estudio, la dimensión que aplica (el arte, juego, literatura o exploración del medio), los objetivos propuestos, ejes temáticos que conducen a la propuesta para la clase y en cada clase se propone una secuencia que sugiere los contenidos, las competencias (Desempeños e indicadores), las actividades complementarias, la metodología, recursos necesarios, estrategias de evaluación y el tiempo necesario para el desarrollo del tema.

g. **Contexto de aplicación:** La teorización pragmática de la educación ambiental a través de la operatividad de los laboratorios vivos en zonas vulnerables sugiere tener en cuenta en primera instancia, aquellos contextos que por sus condiciones de vulnerabilidad requieren una mayor intervención y muestra de oportunidades que desde la educación formal y no formal, garanticen un mejoramiento en su nivel y calidad de vida, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 de la ONU.

Con ese propósito, se han involucrado dos entidades que desde la educación formal (Institución educativa Campo Hermoso de Bucaramanga) y la educación no formal (Fundación Semillas de Ilusión de la Central de Abastos de Bucaramanga) esperan contar con una propuesta pedagógica que garantice el uso de recursos, espacios disponibles y de un plan curricular que requiere de ajustes sustanciales para su implementación, como garantía de derechos para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de cada contexto.

h. **Población objeto:** El programa pedagógico está dirigido inicialmente a 29 estudiantes, niños y niñas del grado 4º de educación básica primaria, de la Institución educativa Campo Hermoso sede C, de Bucaramanga, por un lado, y por otro a 30 niños y niñas en formación complementaria, de la Fundación Semillas de Ilusión, todos en condición de vulnerabilidad, de escasos recursos económicos, en su gran mayoría pertenecientes a familias disfuncionales, malnutrición, baja autoestima y algunos de ellos objeto de explotación laboral y maltrato. Sus edades oscilan entre los 9 y 12 años y sus condiciones de salud son *priorizables*.

El nivel sociocultural de la población en ambos casos es muy bajo, considerando que sus padres y tutores o acudientes son personas de bajo nivel académico y algunos de ellos iletrados. En lo económico, son familias que viven de la informalidad, no tienen empleo estable y sus ingresos están muy por debajo del salario mínimo mensual legal vigente, lo cual limita sus posibilidades de desarrollo individual y comunitario.

i. **Método:** El ajuste curricular está centrado en la implementación de laboratorios vivos y también de la propuesta pedagógica **Naturaleza y libertad**, constituida por cuatro unidades didácticas, que permiten el desarrollo de la praxis con el aprovechamiento de los espacios naturales disponibles, constituidos como laboratorios vivos, aulas abiertas o aulas al aire libre, para fortalecer el proceso de enseñanza, aprendizaje y aplicación del conocimiento desde la praxis.

Las unidades didácticas promueven el desarrollo y aplicación del conocimiento en aspectos relevantes para la formación y sensibilización desde las Ciencias Naturales y la educación Ambiental, ellos son: Estudio de los recursos naturales, La contaminación ambiental en el territorio, Conductas humanas que afectan el contexto y la planificación del entorno próximo.

Cada una de las unidades didácticas cuenta a su vez con diversos ejes temáticos conformados por unidades de clase que involucran aspectos como: Contenidos, competencias, actividades, metodología, recursos, estrategias de evaluación y tiempo estimado para el desarrollo de cada unidad de clase.

- j. **Recursos:** Los recursos disponibles contemplan lo humano y lo físico principalmente, con una marcada ausencia de lo financiero de acuerdo con las condiciones de vulnerabilidad de las entidades receptoras y de la población objeto. Sin embargo, es posible aprovechar todos los espacios físicos disponibles para la enseñanza y el aprendizaje del área disciplinar desde el entorno vivo presente en cada contexto, del mismo modo se cuenta con los actores principales del trabajo, entre los que se destacan: directivos, administrativos, profesores, estudiantes y padres de familia, como figuras importantes de la población impactada con el desarrollo del trabajo.
- k. **Estrategias de evaluación:** Están orientadas a la participación en todas las actividades propuestas desde cada una de los ejes temáticos y unidades de clase, de acuerdo con la configuración de contenidos, desarrollo de actividades y recursos disponibles.

Resultados

Luego de abordar y desarrollar las cinco etapas propuestas para el desarrollo de la tesis doctoral, es perentorio referir que el planteamiento general o análisis temático del proceso estuvo además representado por una línea principal que es la educación ambiental y tres sublíneas, en su orden:

- Sublínea 1: Laboratorios vivos para educar y formar.
- Sublínea 2. El currículo en la educación colombiana.
- Sublínea 3. El planteamiento de una conjetura de integración para las dos anteriores.

En consonancia con lo anterior, entonces se plantean los siguientes resultados obtenidos durante el desarrollo del trabajo.

- **Resultado 1:** Luego de analizar epistemológicamente la presencia o no de los laboratorios vivos en el contexto educativo y, aplicada una encuesta de opinión dirigida a profesionales del área disciplinar, se logró identificar la necesidad de implementar un programa pedagógico que desde la flexibilización curricular permitiera fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y la educación ambiental a través de la praxis, con el aprovechamiento y/o implementación de laboratorios vivos en el contexto.
- **Resultado 2:** Se concretó la estructuración del programa pedagógico “Naturaleza y libertad”, en cuatro unidades didácticas y 18 ejes temáticos, como una alternativa pedagógica y didáctica para el aprovechamiento de los laboratorios vivos cercanos a la institución educativa, la adaptación del currículo oficial para las Ciencias Naturales y el fortalecimiento de la educación ambiental.
- **Resultado 3:** Fue posible aplicar el programa pedagógico “Naturaleza y libertad” para el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales y la educación ambiental, como estrategia para mitigar los impactos antrópicos sobre los recursos naturales y el medio ambiente, fomentar la eco-ciudadanía y disminuir las condiciones de vulnerabilidad en la población.
- **Resultado 4:** El impacto positivo generado a partir de la implementación del programa pedagógico “Naturaleza y libertad”, se muestra como una alternativa diversa para el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes de contextos urbanos o rurales, convirtiéndose en una potencial prueba piloto para el fortalecimiento de los procesos de educación ambiental en la región.

Impactos generados a partir de la implementación del programa pedagógico, naturaleza y libertad

- **Interinstitucional:** Pretende evidenciar el impacto generado en cada una de las entidades abordadas para el desarrollo del trabajo, categorizando el nivel inicial de los estudiantes desde el desarrollo de competencias, comparativamente con el resultado obtenido con la implementación del programa pedagógico **Naturaleza y libertad**.

- **Educativo:** En este aspecto se busca evaluar la efectividad en la implementación del currículo actual, las estrategias y las metodologías, para establecer prioridades con respecto a la necesidad de implementar una propuesta de adaptación curricular para la enseñanza y el aprendizaje efectivo de las Ciencias Naturales y la Educación ambiental en el contexto.
- **Ambiental:** La implementación del programa pedagógico como una estrategia de educación ambiental en zonas vulnerables, busca crear conciencia frente al cuidado, recuperación, protección y manejo adecuado de los recursos naturales y el medio ambiente, como un propósito de la agenda 2030 de la ONU, frente a los objetivos de desarrollo sostenible.
- **Comunitario:** Los laboratorios vivos permitirán contribuir a cerrar en parte las brechas de pobreza en zonas vulnerables, desde una alternativa de seguridad alimentaria que garantice una mejor calidad de vida para los estudiantes, sus familias y la comunidad.

Conclusiones y recomendaciones

La educación ambiental debe proponer e involucrar al entorno natural en las experiencias de aprendizaje, debe ser un proceso permanente, bien planificado e integral y, además, debe considerar la situación real de la sociedad, sus características, fortalezas y tensiones locales o del entorno próximo.

Debe proponerse un ajuste curricular centrado en la naturaleza, el aula abierta o aula viva y la libertad, para mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental en Colombia.

La flexibilización del currículo y la implementación de laboratorios vivos para educar y formar niños, niñas y adolescentes para el futuro.

Teorizar la educación ambiental desde la implementación del currículo y el manejo de la praxis, favorece ampliamente el desarrollo de competencias en los estudiantes (Habilidades y destrezas).

El diseño e implementación del programa pedagógico Naturaleza y libertad, cumple con las expectativas de la comunidad educativa, en el marco de los estándares y lineamientos curriculares propuestos por el MEN.

Las adaptaciones curriculares para el área de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental generan nuevos espacios para la enseñanza y el aprendizaje significativo con base en los Centros de interés propuestos por O. Decroly (1932).

Los impactos generados a partir de su aplicación del programa Naturaleza y libertad, favorecen considerablemente a los diferentes sectores de la comunidad educativa, desde lo educativo, cultural, social, normativo y ambiental.

La crisis ambiental actual puede ser un factor diferenciador para la construcción de nuevo conocimiento con enfoque territorial, a partir de las unidades didácticas y los ejes temáticos propuestos en el programa Naturaleza y libertad.

El modelo del programa pedagógico Naturaleza y libertad, puede ser adoptado, adaptado y replicado en cualquiera de los contextos vulnerables de la región, con el propósito de generar cambios de actitud favorables frente al cuidado de los recursos naturales y del medio ambiente.

Los objetivos de desarrollo sostenible - ODS propuestos por la ONU, se verán favorecidos en términos de cumplimiento, gracias a la implementación del programa Naturaleza y Libertad en contextos educativos de zonas vulnerables.

De acuerdo con los postulados de la ONU, la justicia social y la ética ecológica podrán retornar a partir de la puesta en marcha de procesos educativos praxeológicos como estos, de tal manera que mitiguen la crisis ambiental del planeta.

Teniendo en cuenta que, la UNICEF propone la necesidad de garantizar que los niños se encuentren físicamente saludables, mentalmente atentos, socialmente competentes, emocionalmente equilibrados e intelectualmente motivados, es necesario implementar procesos educativos innovadores.

Prospectiva: El trabajo realizado y las tesis a las que se llega luego del análisis de resultados, no agotan las posibilidades de que puedan realizarse nuevas intervenciones sobre el objeto de estudio, relacionadas con:

El abordaje de la crisis ambiental considerada como un proceso de transición, desde la concepción de la sociología del conocimiento, el sistema educativo y de la posición de diferentes autores del campo de la ecología política.

Las relaciones que se establecen entre los resultados de las cumbres ambientales mundiales y el contexto sociopolítico en que tienen lugar, teniendo en cuenta su incidencia en las políticas y las líneas de acción implementadas en el campo de la Educación Ambiental.

Los aportes de la sociología de la educación ambiental crítica al campo de las Ciencias naturales y la educación ambiental propiamente dicha.

La justicia social y la ética ecológica a la luz de las nuevas relaciones sociales que surgen del proceso sociopolítico iniciado en Latinoamérica y de los efectos de la actual crisis económica mundial.

El desarrollo de proyectos escolares que favorezcan el rescate de la conciencia ambiental (eco-ciudadanía), en la población estudiantil colombiana con auspicio del gobierno nacional y particularmente del Ministerio de educación nacional, enmarcados bajo la perspectiva de la investigación participativa como estrategia de recuperación de los vínculos sociales. ©

José Vicente Portilla Martínez. Secretaría de Educación de Bucaramanga, Colombia. Técnico profesional en gestión ambiental. Tecnólogo en Ciencias agropecuarias y forestales. Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Naturales y educación ambiental. Magister en gestión de la informática para la educación - UDES. Docente investigador. Ejecutor de proyectos de investigación: Caracterización de residuos sólidos domiciliarios, 2006. Análisis del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de educación básica primaria, 2012. Diseño de un laboratorio móvil de psicopedagogía como medio de atención integral a la población de la primera infancia para contribuir a la paz y la cultura, 2017. Diseño de estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes de básica primaria con NED, 2018. Experiencias formales y no formales de la Educación Ambiental en Colombia.

Referencias bibliograficas

- Agoglia, O. (2009). *Paradigma de la investigación: Etapas del proceso investigativo*.
- Andino, N. D. J., & Andino, M. R. (2010). *Manual de actividades prácticas de laboratorio, en el componente curricular de botánica general en el tercer año de la mención de Ciencias Naturales Modalidad Sabatina de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades UNAN-León* (Doctoral dissertation).
- Bermúdez, O. (2003). Cultura y ambiente: la educación ambiental, contexto y perspectivas. *Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales*.
- Bohórquez, F., Andrade, F., Carrillo, O., & Silva, B. (2018) *Metodología de investigación: Los paneles de hogar como laboratorios vivos*. Guayaquil: Liveworking. Pág. 5-55.

- Escobar Pérez, C. V. (2016). *El laboratorio de ciencias naturales como recurso didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje del bloque 3 en los estudiantes de sexto año de educación general básica de la unidad educativa municipal Antonio José de Sucre, periodo 2015-2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Greenwood, D. (2000). *De la observación a la investigación acción participativa: Una visión crítica de las prácticas investigativas*. Pág. 30.
- Guber, R. (1973). *La etnografía, método, campo y flexibilidad*. Bogotá. Editorial Norma.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista L., P. (2004) Metodología de la investigación. PDF
- Londoño, C. (2014). "Jardines botánicos: laboratorios vivos para la formación ambiental en la educación básica secundaria". Universidad Tecnológica de Pereira.
- Llantén, A., & Eymard, J. (2013). *La exploración y experimentación del entorno natural: una estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira).
- Martínez, M., et al. (2005). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ciudad de México. Editoriales trillas.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, España: Editorial Pearson.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (1994) Propósitos de la Ley 115 General de educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia – MEN (2015) Lineamientos pedagógicos y curriculares DBA, para la educación en Colombia.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: Dos sistemas complementarios. Revista *Iberoamericana de Educación*, OEI.No.11.
- Novo, M. (2003). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Universitat.
- Novo, M. (2009). *La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible*. Revista de Educación. Número extraordinario, 195-217. Recuperado 7 de agosto de 2022 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf
- Organización de las naciones unidas - ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Agenda 2030.
- Ramírez Orozco, J. G. *Laboratorios vivos de la ciencia escrita a la ciencia aplicada, agroecología como estrategia de enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia, Medellín).
- Rengifo, B., Quitiaquez, L., & Mora, F. (2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. XII Coloquio internacional de Geo-crítica. Colombia. Recuperado el 18 de octubre de 2022 en: <http://www.ub.Edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo>
- UNESCO (2019). *El uso de huertas orgánicas como instrumentos pedagógicos transforma a una comunidad en Uruguay*. Recuperado el 21 Septiembre de 2019, en: <https://es.unesco.org/news/uso-huertas-organicas-como-instrumentos-pedagogicos-transforma-comunidad-uruguay>
- UNICEF (2021) Informe del estado mundial de la infancia. Salud mental de los niños, las niñas, los adolescentes y cuidadores en el siglo XXI.
- Zambrano, A. C., Ortiz, R. V., & Quintero, M. M. (2008). *Estudio curricular sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en instituciones educativas de Barranquilla*. Studiositas, 3(2), 5-21.

Cultura conservacionista en estudiantes universitarios. Caso: Universidad de Los Andes, Táchira

Conservation culture among university students. Case: University of Los Andes, Táchira

Natan David Vivas Labrador

natanvivas2553@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-0356-0946>

Teléfono: + 58 414 3761919

Rafael Orlando Labrador Pérez

rafael.labrador1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2843-4316>

Teléfono: + 58 412 9947373

Gusmary del C. Méndez Chacón

gusmarycm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7342-2560>

Teléfono: + 58 412 1208010

Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez"

San Cristóbal, estado Táchira

Venezuela

Recepción/Received: 12/09/2025

Arbitraje/Sent to peers: 12/09/2025

Aprobación/Approved: 30/09/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

La creciente degradación ambiental subraya el urgente fomento de una cultura conservacionista. En tal sentido, se propuso una investigación cualitativa, de tipo fenomenológico y exploratorio para conocer de manera empírica la cultura de conservación ambiental en la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira (NUTULA). Los hallazgos arrojaron generalidades y obstáculos como ausencia de infraestructura adecuada, información y conciencia. Para la promoción de la cultura conservacionista, los datos proyectaron programas educativos, actividades creativas prácticas, mejoras en la infraestructura e incentivos. Se concluye que en el NUTULA se deben robustecer planes y programas, infraestructura y liderazgo institucional compartido con toda la comunidad universitaria para consolidar una cultura de conservación ambiental que trascienda los límites del campus.

Palabras clave: Cultura ambiental, Reciclaje, Educación universitaria, Sostenibilidad, Conservación ambiental.

Abstract

Growing environmental degradation underscores the urgent need to foster a culture of conservation. Therefore, a qualitative, phenomenological, and exploratory study was proposed to empirically understand the culture of environmental conservation at the University of Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira (NUTULA). The findings revealed generalities and obstacles, such as a lack of adequate infrastructure, information, and awareness. To promote a culture of conservation, the data projected educational programs, practical creative activities, infrastructure improvements, and incentives. It is concluded that NUTULA must strengthen plans and programs, infrastructure, and shared institutional leadership with the entire university community to consolidate a culture of environmental conservation that transcends campus boundaries.

Keywords: Environmental Culture, Recycling, University Education, Sustainability, Environmental Conservation.

Introducción

Actualmente es ineludible la preocupante situación del medio ambiente debido a una combinación de factores que están interconectados y que amenazan nuestro equilibrio ecológico y, por ende, el bienestar de nosotros los seres humanos. En tal sentido, la formación de una cultura de conservación ambiental en estudiantes universitarios es un eje estratégico para que enfrentar una serie de problemas evidenciados a nivel mundial como el cambio climático, la degradación y el abuso al que están sometidos nuestros ecosistemas. Una parte importante y crucial de esta cultura es la gestión de desechos sólidos que permite preservar el medio ambiente y conservar los recursos naturales, por tanto, el reciclaje es un tema crucial en toda discusión sobre el futuro ecológico. Las instituciones educativas universitarias desempeñan un papel fundamental; se asumen como actores estratégicos en la promoción de la cultura de conservación ambiental en combinación e integración con distintos factores. La Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (en adelante NUTULA) reconocida por su compromiso con la calidad educativa por medio de la formación integral de sus estudiantes pretende formar futuros agentes de cambio, multiplicadores de prácticas sostenibles como el reciclaje, con impacto en la conservación del ambiental y rescate de valores promotores de conductas ecológicas que coadyuven a mitigar el coste ambiental.

Referentes teóricos

La cultura ambiental

La cultura ambiental es la manera como las personas se relacionan con el ambiente, esta relación está determinada por su comportamiento hacia el entorno, basada en ciertos valores, creencias actitudes y comportamientos ecológicos que se van desarrollando al poner practica su interacción con la naturaleza. Todo lo anterior indica que la cultura ambiental no es solo conocimiento sino una relación activa, no estática y se desarrolla a través de la experiencia con el entorno natural, cuyos componentes fundamentales son los valores, las creencias, las actitudes y los comportamientos ecológicos (Bayón y Morejón, 2005). En el contexto universitario se comprenden estos elementos como fundamentales para promover practicas sostenibles y responsables con el ambiente.

Los valores ambientales

Los valores ambientales son considerados como los principios éticos que intervienen como guía del comportamiento de cada persona en los entornos naturales. Estos valores se fundamentan en acciones sostenibles con profunda sensibilidad ambiental que permiten establecer un balance entre lo que se necesita para sobrevivir y el cómo se obtiene. En este sentido, el NUTULA se promueve el desarrollo de valores ambientales por medio de jornadas y acciones educativas, investigativas y de formación como profesionales líderes ambientalistas, promotores culturales y con compromiso social. En publicaciones periódicas como la Revista Ecología Verde, unos de los valores ambientales más importantes son: la austeridad, el respeto, la solidaridad, la co-responsabilidad, la empatía, la coherencia, entre otros. Como se puede entender, los valores mencionados son los valores idénticos para con las personas, extrapolados a la naturaleza, es decir entendiendo la naturaleza como un semejante, es decir, un ser vivo.

Las creencias ambientales

En palabras de Milbrath (1990), las creencias o pensamientos acerca de cómo funciona el mundo determinarían las relaciones que los seres humanos establecemos con la biosfera, es decir con la capa conformada por la vida del planeta tierra. En este sentido las creencias ambientales son estructuras cognitivas que reflejan la percepción de las personas sobre la relación entre los seres humanos y el medio; funciona como un conjunto

de esquemas mentales que guían el cómo es interpretada y cómo se toman decisiones respecto a la realidad ambiental.

Las actitudes ambientales

En el marco de la psicología ambiental, Holahan (1991) define las actitudes ambientales como “los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del ambiente físico o hacia un problema relacionado con él” (p. 15). Por lo tanto, la formación de actitudes ambientales positivas es crucial para activar comportamientos amigables con el medio ambiente y mitigar sus problemas. Al enfocar la mirada en la educación universitaria, esta es parte responsable en la promoción y desarrollo de actitudes proambientales en los estudiantes a través de la enseñanza de valores y el conocimiento para el cuidado y conservación de la naturaleza, por medio del uso de todos los recursos disponibles como programas con fines pedagógicos, uso de tecnologías, trabajo cooperativo, así como también la capacitación a toda la comunidad universitaria para el fomento de conductas proambientales en los futuros profesionales.

Los comportamientos ambientales

Los comportamientos ambientales o ecológicos son actuaciones concretas que reflejan cómo las personas interactúan con el medio ambiente como consecuencia de sus saberes, percepción, creencias, valores y motivaciones del individuo frente a temas de índole ambiental.

La cultura de conservación

La cultura de la conservación se establece como una especialización conceptual de la cultura ambiental. Si bien la cultura ambiental engloba la interacción humana con el entorno, la de conservación se distingue por su énfasis en la acción directa y proactiva. Este constructo no solo aborda el conocimiento y la valoración del medio ambiente, sino que se centra en el compromiso tangible manifestado a través de la preservación activa, el cuidado meticuloso y la rehabilitación de los recursos naturales. En esencia, trasciende la mera conciencia para erigirse en un marco que guía comportamientos específicos orientados a la protección y restauración ecológica. Según Alemán (2004):

La conservación ambiental, es una actividad humana, concebida por el hombre, para el hombre, en virtud de ello, conservar significa: garantizar, asegurar los beneficios permanentes y sostenidos, tangibles o intangibles que los seres humanos derivamos del usufructo del ambiente y sus recursos naturales, lo cual solo es posible a través del mantenimiento de la armonía de las interrelaciones entre los componentes del conjunto (p.48).

Según lo descrito anteriormente, la conservación ambiental no es un fin en sí mismo, sino una construcción humana de carácter antropocéntrico, diseñada para el beneficio y la supervivencia de la propia humanidad. Conservar, bajo esta óptica, trasciende la idea de una protección intangible de la naturaleza y se enfoca en la gestión racional y sostenible del entorno y sus recursos. El objetivo primordial es asegurar que las generaciones presentes y futuras puedan continuar derivando los beneficios vitales, tanto tangibles (como alimentos, agua y materias primas) como intangibles (como el bienestar, la recreación y la inspiración), que el ambiente provee. Por lo tanto, la conservación se convierte en un acto pragmático que exige el mantenimiento del equilibrio en las interacciones ecológicas, no por un valor intrínseco de la naturaleza aislada, sino porque de esa armonía depende directamente la perpetuidad del bienestar humano.

En este sentido, una práctica sostenible proambiental y a favor de la cultura ambiental para la promoción de conductas ambientalistas es el reciclaje. El reciclaje, a pesar de ser una práctica de gestión de residuos, se manifiesta como un pilar fundamental dentro de la concepción de la cultura de conservación ambiental. Su relevancia radica en su capacidad para realizar acciones concretas que van a causar un impacto directo y significativo en el cuidado y preservación de los recursos, así como también a la mitigación del deterioro ecológico.

El reciclaje

El reciclaje es concebido desde la revisión de la literatura especializada como una práctica esencial para la reducción de residuos y conservación de recursos naturales que trae como beneficio la disminución de la contaminación ambiental e implica una serie de prácticas culturales y sociales que promueven el uso eficiente de los recursos. Reciclar elementos como papel, plástico, vidrio, entre otros, se contribuye a mantener el equilibrio natural pero muy delicado del cual dependen los seres vivos para su existencia, entendiendo que los seres humanos forman parte de ese fundamental equilibrio.

Así mismo, el reciclaje genera acciones que impactan no solo lo ambiental, sino también lo cultural y social lo cual promociona y pone en evidencia valores ambientales que contribuyen con el cambio de configuración conductual que tienen los seres humanos con su relación con la naturaleza. En el escenario educativo, específicamente en el contexto universitario, concienciar a la población estudiantil con el diseño y manejo de los recursos naturales bajo enfoques y acciones conducentes a la sostenibilidad orientadas al equilibrio ecológico para preservar y cuidar el lugar en se hace vida. Programas ambientales como el de la facultad de ingeniería mecánica y eléctrica (FIME) en México han demostrado que la clasificación de residuos fortalece habilidades técnicas y conciencia ecológica, dando lugar a distintos campos interdisciplinarios; estas experiencias trascienden al mostrar que es un desafío el fomento de la cultura del reciclaje que ofrece como beneficio no solo a cuidar el medio ambiente, sino la sensibilidad y conciencia ecológica y el compromiso con las futuras generaciones.

La educación ambiental

La educación ambiental es un campo pedagógico e interdisciplinario que ha venido cambiando y evolucionando en los últimos 20 años; abarca diversos aspectos que van desde la construcción de conocimientos hasta la promoción de valores, actitudes y prácticas que fomenten la conciencia ecológica y el cuidado del ambiente, con diferentes enfoques desde los más conservacionistas hasta enfoques más integrales que incluyen aspectos como la justicia social y la equidad.

Las instituciones de educación superior como agentes de cambio tienen el papel preponderante de formar a futuros profesionales con compromiso hacia la sostenibilidad y el cuidado ambiental; la educación ambiental debe ser considerado un tema transversal en los currículos universitarios de forma interdisciplinaria y con carácter práctico. Además, es un área de investigación que debe impulsar el desarrollo de proyectos que involucren toda la comunidad universitaria con la comunidad en general para estimular la toma de decisiones informadas y el pensamiento crítico para enfrentar desafíos como el cambio climático. A nivel intramuros, las universidades también deben implementar prácticas sostenibles en su recinto universitario y colaborar con otros sectores de la sociedad para robustecer la cultura ambiental y social que trasciendan los muros.

En función de lo anterior, La responsabilidad de la academia en la formación de profesionales comprometidos con su entorno trasciende el ámbito puramente curricular. No basta con la inclusión de la sostenibilidad en los planes de estudio; es imperativo que las universidades encarnen estos principios en su quehacer diario, actuando como modelos institucionales cuya práctica diaria refleje y valide el discurso pedagógico que promueven Ciegis y Gineitiené (2006).

Por lo tanto la universidad juega un rol importantísimo no solo como un centro de conocimiento, sino como un laboratorio viviente de sostenibilidad. No basta con que la malla curricular incluya la “sostenibilidad” como una asignatura aislada; el verdadero impacto radica en que la institución encarne estos principios. Esto significa que la infraestructura, las políticas de gestión, el uso de recursos y hasta la cadena de suministro deben reflejar un compromiso tangible con la conservación ambiental. Solo cuando la universidad se convierte en un modelo institucional, su discurso pedagógico adquiere legitimidad y credibilidad. De esta forma, la enseñanza deja de ser teórica y se transforma en un aprendizaje por ósmosis, donde los estudiantes no solo aprenden sobre la conservación, sino que la experimentan a diario, interiorizando sus principios y preparándose para ser agentes de cambio en sus futuros entornos profesionales

Lo metodológico

La presente investigación es de tipo fenomenológico, con propósito exploratorio, de naturaleza cualitativa. La construcción de los resultados se ha fundamentado en el método inductivo, es decir, se inició con observaciones empíricas en un espacio natural y no es una construcción hipotética o artificial; posteriormente se diseñó y se aplicó un instrumento de recolección de datos cualitativo para llegar a conclusiones. Durante el análisis se identificaron patrones recurrentes en los informantes contrastados con el marco teórico referencial, hasta llegar a resultados apegados a la realidad en estudio.

Durante el curso de la investigación se aplicaron los principios de la investigación fenomenológica, es decir, se mantuvo como propósito explorar y comprender las experiencias de los informantes por medio de representaciones subjetivas como primer criterio, antes de ser comentadas y soportadas con la teoría de referencia.

La investigación se desarrolló en el NUTULA, ubicado en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Participaron 27 estudiantes de la Unidad Curricular Estudios de la naturaleza, carrera Educación, mención Idiomas extranjeros, Español y Literatura y, Biología y Química, matriculados en el primer semestre, periodo A-2024, con edades comprendidas entre los 17 y 36 años, sexo predominantemente femenino. El tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico, los informantes fueron seleccionados al azar dadas las características de la investigación sin pretender que sean representativos en una población. A los efectos de los principios éticos y de confidencialidad de los informantes, no se consideró relevante algún dato de índole personal.

Durante el acopio de los datos se empleó, por un lado, la observación participante, considerada una de las primeras técnicas de acercamiento al contexto de estudio y, por otro lado, un cuestionario de respuesta abierta.

Los datos acopiados demandaron un ordenamiento con rigor metodológico para poder ser analizados e interpretados posteriormente, en consecuencia, se asumió la postura de Martínez (1998), es decir, se construyeron categorías de la unidad de análisis; esta metodología se aprovechó como la manera cuidadosa, ordenada y válida de clasificar, comprobar, relacionar categorías, de las cuales emergieron planteamientos teóricos que impactan en la realidad con credibilidad e integridad. Emergieron para dar tratamiento a los datos se enuncian en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Categorización de la unidad de análisis

Unidad de análisis	Categoría	Código
El reciclaje es concebido como una cultura de conservación ambiental que reúne valores, conocimientos, hábitos y prácticas sociales orientadas a la promoción de prácticas sostenibles en los individuos y las comunidades, con el objetivo de preservar el medio ambiente y cuidado de los ecosistemas y la biodiversidad para las generaciones presentes y futuras. La cultura del reciclaje precisa de la educación ambiental en los escenarios educativos como promotora de cambio de conductas responsables y de compromiso colectivo con el entorno.	Noción del reciclaje	NR
	Formación para reciclar	FR
	Promoción del reciclaje	PrR
	Obstáculos para reciclar	OR
	Cultura del reciclaje	CR

Fuente: proceso de investigación

Hallazgos

El análisis de los datos obtenidos durante proceso de investigación ha ofrecido la comprensión de un conjunto de nociones que demandaron la confrontación con las consideraciones teóricas referenciales asumidas en este trabajo. Bajo esta rigurosa exigencia, se razonaron nociones, prácticas, necesidades, suposiciones, para delinear concepciones y costumbres de los informantes en relación con el reciclaje y sus procesos y, para definir las relaciones multicontextuales que se observan en la dinámica universitaria. Todo este proceso de análisis e interpretación se inscribe en la idea de Martínez (1998) para quien “La visión del todo da sentido a las partes y la comprensión de ésta mejora la del todo” (P. 90).

Categoría 1: Noción del Reciclaje

Existe una comprensión generalizada entre los estudiantes que el reciclaje implica la reutilización de materiales y tiene como objetivo principal la reducción de la contaminación y el cuidado del medio ambiente. La mayoría de los encuestados asocian el reciclaje con la protección del planeta y la sostenibilidad. Sin embargo, la profundidad de este conocimiento varía.

Los estudiantes tienen la noción que el reciclaje es la “*reutilización de materiales*” (I11); es la “*preservación de objetos para reusarlos y así cuidar el medio ambiente*” (I16); es el “*segundo uso que se da a un objeto con el fin de no volverlo contaminante al ambiente*” (I18). Algunos informantes enfatizan su impacto en la “*reducción de la contaminación global*” (I14, I22, I23), y en la “*conservación del medio ambiente*” (I6).

Un aporte importante en los resultados de los informantes es que el conocimiento adquirido proviene de la formación académica previa a la universitaria, es decir, desde preescolar como lo indicó el I15 o, en la educación primaria y media (I23). Un elemento común encontrado en los datos es la mención de los materiales que pueden ser reciclables, siendo los más recurrentes el plástico, vidrio, papel y cartón; así lo expresaron 24 informantes (11,16,18,14,22,23,6,1,10,12,17,19,2,20,21,24,25,26,3,4,5,7,8,9). Sin embargo, se hizo mención a los “*metales/aluminio*” (I22, I6, I1,I25, I4); el caucho como las “*llantas*” (I12); la “*madera*” (I13); “*ropa/textiles*” (I22, I25, I13); “*bolsas*” (I14, I20, I21, I24); “*cables*” (I20, I21); “*piedras*” (I20, I21); y “*residuos orgánicos*” (I6).

Los elementos no comunes encontrados en el análisis de los datos incluyen la noción que el reciclaje es el reflejo de valores y cultura, la conexión con el entorno y la capacidad de regeneración (I8). También se observa una noción de la clasificación de los residuos (I2, I24) y, la realización de manualidades para reutilizar (I21).

Las respuestas de los estudiantes se alinean con la definición teórica del reciclaje como una “*práctica esencial para la reducción de residuos y conservación de recursos naturales que trae como beneficio la disminución de la contaminación ambiental*”. La conciencia de que el reciclaje ayuda a “*mantener ese equilibrio natural*” y que el ser humano es parte de la naturaleza se refleja en las afirmaciones sobre el cuidado del medio ambiente. La mención que el conocimiento se ha adquirido a lo largo de la formación académica desde edades tempranas sugiere que la educación ambiental ha tenido un impacto inicial en la cultura ambiental de los estudiantes, aunque la profundidad de esta formación sea un punto a explorar en la siguiente categoría.

De esta categoría se concluye al afirmar que los estudiantes poseen unas nociones elementales y fundamentales acerca del reciclaje; este es entendido como una acción beneficiosa para el medio ambiente. Este conocimiento elemental se asume como una base sólida sobre la cual se puede construir una cultura de conservación más robusta. Para el NUTULA, es crucial profundizar en este conocimiento mediante programas que no solo expliquen el qué y el cómo del reciclaje, sino también el por qué desde una perspectiva más integral, con énfasis en el impacto cultural y social y su relación con la cultura de conservación. Se deben destacar los beneficios tangibles, como la reducción de la presión sobre vertederos y la preservación de la biodiversidad, y los intangibles, como la formación de una conciencia ciudadana activa, participativa y responsable hacia la creación de una fuerza laboral verde.

Categoría 2: Formación para Reciclar

Los datos obtenidos contrastados con la formación académica recibida acerca del reciclaje son diversas, en algunas ocasiones contradictorias. Mientras que la mayoría afirma haber recibido información, una parte significativa de los estudiantes considera que esta formación ha sido escasa, superficial o nula, específicamente en la Universidad. La mayoría de los estudiantes afirman haber recibido información sobre el reciclaje en su formación académica (Informantes 11,18,14, 22, 23, 6, 1, 10, 19, 20, 24, 7, 8, 9, 21, 13, 15, 17). No obstante, un número considerable de informantes califica esta formación como “*muy poca*” (I25); “*no tanta*” (I26); “*solo una clase vacía durante el liceo*” (I2); “*nula y bastante pobre*” (I4); o, simplemente “*no*” (I16, I12).

Informantes como el 15 y 21 mencionaron que fueron experiencias específicas y prácticas: “*en el colegio implementaban contenedores*” (I15) o, incluso tuvieron “*una materia dedicada al reciclaje que incluía manualidades*” (I21). El I8 destacó que la información recibida le “*abrió los ojos*” sobre el reciclaje como un “*deber ambiental*” y una forma de “*contribuir al bienestar de futuras generaciones*”.

El marco teórico subraya el rol de las instituciones de educación universitaria en la promoción de una “educación holística, completa del estudiante” que integre la sostenibilidad en sus funciones principales y busque “generar cambios en el comportamiento, así como también actitudes y valores”. La disparidad en las respuestas de los estudiantes sugiere que, si bien hay una base, el NUTULA “enfrenta una realidad difícil de no contar con [...] programas actuales de sensibilización que integren a la comunidad universitaria”. Esta falta de “información y organización” se manifiesta en la percepción de una formación insuficiente pero mejorable, lo cual limita el desarrollo de “actitudes ambientales positivas” y “comportamientos ambientales”.

Es evidente que la formación en el tema del reciclaje no es uniforme ni suficientemente profunda en el ámbito universitario. Esto representa una oportunidad clave para la educación ambiental en el NUTULA. En función de los hallazgos, se recomienda:

- Hacer adaptaciones curriculares para incorporar temas transversales con contenido ambiental que integre la temática del reciclaje en diversas disciplinas, no solo como una materia aislada, sino como un enfoque transversal que impregne todas las funciones universitarias.
- Ofrecer actividades y/o eventos formativos tales como talleres educativos y conversatorios de forma regular que complementen la teoría con la práctica, como las “manualidades” o actividades de clasificación de residuos.
- Capacitar a los docentes para que puedan fomentar activamente las actitudes y los valores ambientales en los mismos docentes y en los estudiantes, con el propósito de generar un sentimiento de cuidado y entendimiento por la naturaleza.

Categoría 3: Promoción del Reciclaje

La mayoría de los estudiantes mostraron disposición para participar en actividades de promoción para el reciclaje en la universidad. Sin embargo, esta voluntad a menudo está condicionada por factores como la disponibilidad de tiempo o la modalidad de participación. Un pequeño grupo no mostró interés en participar.

Una mayoría abrumadora expresó un “sí” absoluto a desear participar en actividades de promoción del reciclaje (Informantes 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 18, 20, 23, 24).

Algunos informantes como el I16, lo estima como una “*experiencia bastante agradable*”; el I8, I16 y el I8 dicen estar “*convencido de que, juntos, podemos inspirar a más personas a adoptar prácticas sostenibles*”. Otro grupo de informantes expresaron una disposición condicionada: “*mientras tenga tiempo puede que sí*” (I13); “*solo en días donde este libre*” (I2); “*mi participación podría verse afectada por el tema de qué trabajo*” (I17); o, “*puede ser*” (I3, I19).

El I21 le gustaría participar “*haciendo lo que me gusta, que es reciclar haciendo manualidades*”, mostrando una preferencia por una forma específica de participación. El I25 presenta una dicotomía: “*Sí y no. Sí, porque ayudaría un poco a solventar el problema de contaminación en la universidad. No, porque no tengo tiempo demás*”. Solo dos estudiantes de los analizados directamente respondieron “No” (I11, I14). El I15 no participaría “*activamente*” pero sugiere otras formas de implicar a los estudiantes.

La disposición mayoritaria de los estudiantes para participar confirma lo señalado en el marco teórico, se “observa en los estudiantes universitarios las ganas de colaborar, contribuir y a su vez fortalecer esta cultura ambiental y sus ganas de participar activamente en prácticas como el reciclaje”. La “participación y acción” es un pilar de la educación ambiental contemporánea. La universidad tiene un “rol importante” en canalizar estas “ganas de colaborar” a través de “programas y actividades que incentiven y motiven a los estudiantes”,

en la transformación de la buena voluntad en “comportamientos ambientales concretos”. Las condiciones manifestadas tales como tiempo, tipo de actividad, sugieren que los programas deben ser flexibles y atractivos. La alta disposición a participar es un recurso invaluable para la Universidad de Los Andes. Para capitalizar este interés, se debería:

- Diseñar programas de promoción diversificados que incluyan actividades que se ajusten a las disponibilidades de tiempo y preferencias de los estudiantes, desde la participación activa en jornadas de limpieza hasta proyectos más creativos como “transformar botellas de plástico en macetas” o “manualidades”.
- Fomentar la creación de “clubes de reciclaje” o “grupos” liderados por estudiantes, para que sientan la iniciativa como propia y fortalezcan el “sentido de comunidad y colaboración”.
- Asegurar la comunicación efectiva entre la comunidad universitaria de las actividades, para que todos estén informados y, por ende, surja la motivación a participar.

Categoría 4: Obstáculos para Reciclar

Los estudiantes identificaron una serie de obstáculos para el reciclar en la universidad; estos se agruparon en tres grandes áreas: a. ausencia de infraestructura; b. falta de información/conciencia y c. actitudes/comportamientos de los propios estudiantes. Se evidenció en el análisis de los hallazgos una gran convergencia en estas percepciones.

- a. La ausencia de infraestructura. Este obstáculo se observó recurrente: “*falta de potes de basura de diferentes objetos*” (I14); “*no hay suficientes recipientes*” (I22); “*los potes de basura no tienen clasificación de materiales*” (I16); “*falta de depósitos para dejar el material*” (I2); “*medios para el reciclaje*” (I7). El informante 17 directamente señaló que no ha visto “*contenedores apropiados*”.
- b. Falta de información/conciencia/orientación. Esta es el criterio más citado. Los estudiantes mencionaron la “*falta de conocimiento, conciencia o desinterés*” (I1); “*falta de interés por parte de los estudiantes*” (I10); “*falta de consciencia*” (I11); “*falta de concientización y compromiso*” (I15); “*falta de orientación sobre el tema*” (I18); “*falta de conciencia e información hacia los estudiantes*” (I19); “*poca información*” (I4, I2); “*desinformación en los estudiantes*” (I23); “*falta de información y recursos adecuados*” (I24); “*falta de información sobre su beneficio*” (I9).
- c. Actitudes y comportamientos de los estudiantes. Se señalan la “*pereza*” (I12); la “*inconciencia de la gente*” (I6); la “*falta de empatía*” y la mentalidad de “*si él no lo hace, yo tampoco*” (I23) y que “*nosotros mismo los alumnos, por lo general no nos preocupamos por cosas como reciclar*” (I26). El informante 20 también mencionó a “*las mismas personas que no saben acerca del valor del reciclaje*” (I20).

Por otro, los hallazgos mostraron obstáculos no comunes, el I21 mencionó la “*ocupación de personas en la universidad (Invasores)*” que impiden ver cuáles zonas pueden destinarse al reciclaje. Se añade a esto lo aportado por el I2, la “*falta de consecuencias por no reciclar*”. El I8 de manera muy perspicaz, vinculó la “*falta de recursos y apoyo institucional*” con la “*situación económica de Venezuela*”, pues se cuenta con limitados presupuestos e infraestructura y, por ende, limitación en campañas promocionales.

Las percepciones de los estudiantes se aproximan de manera textual a los desafíos que el marco teórico sustenta. Se le atribuye al NUTULA “no contar con contenedores adecuados para la separación de residuos y a su vez programas actuales de sensibilización que integren a la comunidad universitaria, lo cual conlleva a una situación que limita la participación activa de los estudiantes”. También se menciona la “falta de información y organización” como elementos desmotivadores.

Opiniones como la “*falta de conciencia*” y la “*pereza*”, reflejan la necesidad de fortalecer los valores, creencias y actitudes ambientales que son componentes fundamentales de la cultura ambiental. La educación ambiental debe generar cambios en el comportamiento y superar la visión distorsionada de la relación entre los seres humanos y el entorno natural que promueve el consumismo.

Los obstáculos identificados son claros y multifactoriales, requiriendo un enfoque integral. Para el NUTULA, es crucial las siguientes premisas:

- Priorizar la inversión en infraestructura para el reciclaje. Instalar recipientes para la basura con su respectiva clasificación, siendo ubicados estratégicamente en zonas de alto tránsito de población estudiantil.
- Promover movimientos de sensibilización y conversatorios educativos para el abordaje de información y fomento de la conciencia ambiental. Estas acciones deben ser creativas e inspiradoras para lograr el interés de los jóvenes.
- Desarrollar estrategias para combatir la indolencia y la falta de compromiso en la comunidad universitaria, por medio de incentivos o actividades que demuestren el valor y la factibilidad del reciclaje en la vida diaria.
- Crear alianzas y apoyos institucionales en organizaciones locales, para la gestión de programas sostenibles.

Categoría 5: Cultura del Reciclaje

Esta categoría revela una visión más panorámica y profunda de las nociones que tienen los estudiantes acerca de una cultura de reciclaje y cómo creen ellos que se puede fomentar. Las sugerencias abarcan desde lo educativo y práctico hasta la creación de una mayor cohesión comunitaria y un sentido de responsabilidad colectiva, en tal sentido predominan los programas educativos tales como:

- Educación y concientización. Diseño y difusión de talleres y charlas educativas” (I10); “*charlas*” (I11); “*información y contenedores*” (I19); “*pequeñas clases*” (I2); “*brigadas ecológicas para brindar la información necesaria*” (I23); “*talleres, charlas*” (I24); “*concientización*” (I6).
- Actividades prácticas y creativas. “involucrar a los estudiantes en proyectos de limpieza y realizar campañas” (I1); “*clasificar residuos cotidianos*” (I12); “*reciclar de forma creativa*” (I14); “*actividades creativas*” con competencias” (I20); “*manualidades*” (I21); “*limpieza recolectando toda la basura*” (I22); “*actividades recreativas*” (I9).
- Infraestructura visible y organizada. “*colocar potes de basura con su respectiva clasificación*” (I16); “*poner lugares de almacenamiento de basura adecuados*” (I17); “*un contenedor de reciclaje*” (I26).
- Incentivos. “*darles 4 puntos en la materia más baja por ayudar a recoger los plásticos*” (I6); “*se le recompensará con puntos a la materia que llevará más baja*” (I22).
- Organización y liderazgo. Creación de un “*comité involucrado en el tema*” (I15); “*clubes de reciclaje*” (I25); un “*grupo que se llamara reciclaje*” (I21); “*un movimiento compuesto por universitarios*” (I7).
- El reciclaje ayuda a la “*conservación de los recursos naturales y manteniendo el espacio universitario limpio*” (I1). Es importante “*reutilizar los materiales aquellos necesarios para evitar la contaminación y no ser parte del problema*” (I13). Mejora el “*aspecto a la universidad Físico y mental de toda la población*” (I4). Es “*imprescindible que en todos los ámbitos se pueda realizar énfasis en lo importante que es valorar el regalo tan generoso que tenemos en el mundo que Dios diseñó como nuestro hogar*” (I15). “*Es muy importante reciclar en la universidad, ya que, es un área rica en naturaleza y sería triste ver perder esta, es parte de lo que le da belleza a la universidad*” (I16).

El reciclaje puede crear un “*cambio positivo para las personas en donde se acostumbren a reciclar tanto para el bien de la universidad como para nuestros hogares y hasta en las calles, ya que así cuidamos al planeta*” (I20). “*Crear sentido de pertenencia y también crear en cada estudiante conciencia y compromiso para hacer el cambio*” (I23). “*Fomentar un sentido de comunidad entre los estudiantes, podríamos trabajar en equipo crear un ambiente más sostenible y responsable en nuestra universidad*” (I24). Cuando “*el oxígeno nos lo cobren, el ser humano aprenderá a valorarlo*” (I25). El reciclaje “*afecta todo el medio ambiente que nos rodea, el que nos da muchos beneficios y si nosotros no lo cuidamos quien más lo haría*” (I26).

Las propuestas de los estudiantes para el fomento de una cultura del reciclaje están en correspondencia con los principios de la educación ambiental y la cultura de conservación descritos en el marco teórico. La educación

ambiental procura en sus acciones y principios generar cambios en el comportamiento de los estudiantes, así como también actitudes y valores, en tal sentido, las sugerencias que hacen los estudiantes como talleres, charlas y campañas de concientización son instrumentos directos para lograrlo.

La premisa “*fomentar el amor por ese mundo natural*” y el desarrollo de “*valores ambientales*” se refleja en las respuestas que enfatizan el cuidado de la naturaleza como un “*regalo*” o el equilibrio y armonización ambiental de la universidad.

La promoción de “*comportamientos ambientales*” se ve en las propuestas de actividades prácticas como la clasificación de residuos, jornadas de limpieza y el reciclaje creativo.

La aspiración de los estudiantes por crear un “*sentido de pertenencia*” y “*comunidad*” a través del reciclaje es un reflejo del “*impacto social y cultural*” del reciclaje. Esto se alinea con la visión que la universidad debe ser un “*modelo de sostenibilidad a seguir*” y fomentar una “*conciencia crítica y una ética de responsabilidad*”. El concepto “*Transformación social*” también se ve reflejado en la idea que la cultura del reciclaje debe trascender al ámbito universitario y aplicarse en hogares y calles.

Los estudiantes demuestran una visión integral de lo que implica una cultura del reciclaje, en el entendido que va más allá de la simple separación de residuos y trascender en la promoción de valores, comportamientos, actitudes, conductas, es decir, una conexión profunda con el entorno. Para el NUTULA esto significa:

- Adoptar un enfoque holístico de la cultura de conservación. Implementar planes, proyectos o programas que combinen la teórica con la práctica; promover talleres *in situ*, jornadas de limpieza, concursos, entre otros.
- Fomentar el liderazgo estudiantil. Delegar responsabilidades específicas a los estudiantes y comunidad en general para que formen parte activa de la solución, con la creación de comités o brigadas ecológicas que no solo recolecten desechos, sino que también eduquen y promuevan la cultura del reciclaje dentro y fuera de la universidad.
- Asumir el reciclaje como un valor institucional. Los programas ejecutados tengan como misión y visión el fomento de una comunidad sostenible, y que estas acciones sean asumidas como un pilar fundamental de la identidad de la universidad, un compromiso social, ético y un modelo para la sociedad en general.
- Crear un “laboratorio vivo de sostenibilidad”. La universidad puede ser un espacio donde los estudiantes no solo aprenden sobre reciclaje, sino que lo viven y lo experimentan; las proyecciones de la formación con conciencia ecológica en los futuros profesionales sean una “*mentalidad necesaria para abordar los desafíos ambientales más apremiantes*”.
- Liderazgo institucional. La universidad debe ser el primer ejemplo, con la puesta en escena del compromiso visible y continuo con la sostenibilidad, lo que inspirará a la comunidad a adoptar estas prácticas no solo dentro del campus, sino en sus vidas cotidianas.

Al abordar estos puntos, el NUTULA no solo mejorará su gestión ambiental, sino que también cumplirá su rol fundamental de formar a las próximas generaciones de líderes, docentes, científicos e innovadores (Agenda 2030), con la consolidación de las habilidades y la conciencia necesaria para enfrentar los desafíos ambientales del futuro y para construir una universidad sostenible y una sociedad más responsable. ©

Natan David Vivas Labrador. Licenciado en Educación mención Biología y Química (Universidad de los Andes- Táchira); Especialista en Laboratorio Clínico (Universidad de los Andes-Táchira); Estudiante de la XIII Cohorte de la Maestría en Evaluación Educativa (ULA-Táchira). Personal Docente y de investigación de la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrito al departamento Biología y Química. Dirección laboral: Avenida Universidad, sector Paramillo, San Cristóbal, Táchira, Venezuela. Dirección de habitación: Barrió Alianza calle principal, nro. 1-74. San Cristóbal, Venezuela.

Prof. Gusmary del Carmen Méndez Chacón. Licenciada en Educación Básica Integral. Universidad de Los Andes-Táchira; Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura. Universidad de Los Andes - Táchira); Máster en Formación del Profesorado en Docencia e Investigación para la Educación Superior (UNED-España); Estudiante de la IX Cohorte del Doctorado en Educación (ULA-Mérida). Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Pedagogía. Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autora de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de la educación, práctica profesional, escritura académica, neurociencias y educación. Miembro del Consejo Técnico de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA-Táchira) y del Proyecto ORACLE “Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica”. Directora de la Revista Acción Pedagógica, evaluadora en revistas científicas nacionales e internacionales. Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Dirección laboral: Avenida Universidad, sector Paramillo, San Cristóbal, Táchira. Venezuela. Dirección de habitación: Barrio Bolívar, calle El Alto, parte baja, No 60, San Cristóbal, Táchira, Venezuela.

Prof. Rafael Orlando Labrador Pérez. Médico Cirujano (Universidad de Los Andes, ULA-Venezuela), Magíster Scientiae y Doctor en Neurociencias (Universitat Autònoma de Barcelona-España) con más de 25 años de experiencia en Docencia, Investigación y Desarrollo. Profesor titular de las cátedras: Neurofisiología en pregrado y postgrado, Medicina (ULA; Venezuela); Fisiología, Neurociencias, Neurología y Psiquiatría en pregrado, Medicina (Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) y Universidad Olmeca (UO), México). Profesor invitado de Morfología-Neurociencias y Psicofármacos del Doctorado en Consejería Clínica y Salud Mental (Universidad Evangélica Nicaragüense (UENIC), Nicaragua). Asesor Mayor en el área de Neuropedagogía, desarrollador del producto Elementos Neurofisiológicos Constructores de Conducta en Niños y Adolescentes (Asesores en Neurociencia Aplicada, ANA; México). Asesor Mayor en el área de Confiabilidad Humana para Proyectos en la Industria Petrolera, del Gas y Afines, siendo desarrollador principal del producto Confiabilidad Humana con Enfoque Integrado (R2M; México). Profesor invitado de Confiabilidad Humana, para el postgrado Confiabilidad Integral de Sistemas Industriales (Universidad Simón Bolívar, USB; Venezuela). Oficial voluntario para la Organización de Naciones Unidas (Instituto de Estudios Humanitarios, IEH, Nodo San Cristóbal; Venezuela). Ponente en Congresos nacionales e internacionales. Autor de publicaciones en revistas arbitradas e indizadas, nacionales e internacionales, en los campos de Reparación y Plasticidad Neural, Neurofisiología de la Conducta Humana, Confiabilidad Humana, Neuropedagogía y Desarrollo Social-Comunitario. Miembro Corresponsiente Regional (Academia de Medicina del Táchira; Venezuela). Dirección laboral: Avenida Universidad, sector Paramillo, Edificio de Medicina, San Cristóbal, Táchira. Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Alemán (2004). La Protección del Medio Ambiente y los Recursos Naturales en la Nueva Constitución del Perú. Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Ingeniería Geológica, Minera, Metalúrgica y Geográfica.

- Bayón, P. & Morejón, A. (2005). Cultura ambiental y la construcción de entornos de reproducción social en Cuba: un reto para el siglo 21. Instituto de Filosofía, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 1-6.
- Ciegis R. y Gineitiené D., (2006). The Role of University in promoting sustainability. *Engineering Economics*, 48, 3, pp. 56-62
- Holahan, C. J. (1982). *Environmental Psychology*. New York: Random House. Traducido al castellano en 1991, *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México: Limusa.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*, 3a ed. México: Trillas.
- Milbrath, L. W. (1990). Encountering the Environmental Gaea. S. E. W. S. (Ed.), *Environmental politics and policy in the 1990s*. pp. 23–44.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Planificación y práctica docente: un análisis desde el currículo de Educación Inicial (2005)

Teaching planning and practice: an analysis from the initial education curriculum (2005)

Dione Magdalena Rojas Mendoza

dione1998.dr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7366-5613>

Teléfono: 58 424-7497314

Annyulie Rodríguez Carrero

annyulierc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6234-2629>

Teléfono: + 58 426-3772275

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Departamento de Educación Preescolar

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 30/07/2025

Arbitraje/Sent to peers: 31/09/2025

Aprobación/Approved: 16/10/2025

Publicado/Published: 01/01/2026

Resumen

La **planificación docente** es un pilar fundamental para asegurar la calidad educativa debido a que permite organizar los contenidos y estrategias en función al logro de los objetivos, por esto se llevó a cabo una investigación que permitió analizar **la planificación del docente de Educación Preescolar y su relación con el Currículo de Educación Inicial 2005**. Con un enfoque **cualitativo-descriptivo**, se realizó un trabajo de campo en dos instituciones públicas que incluyó la aplicación de una entrevista semi-estructurada a 17 docentes, la revisión de las planificaciones realizadas y la observación de la jornada diaria en el aula. Los resultados revelaron que el **94.1% de las docentes considera la planificación esencial**, pero solo el **58.8% la desarrolla de manera oportuna**. La principal dificultad (70.58%) proviene de los **lineamientos ministeriales**, lo cual sugiere **reconsiderar dichas directrices e invertir en la actualización docente**.

Palabras clave: Planificación, docente, currículo.

Abstract

Teaching planning is a fundamental pillar for ensuring educational quality. For this reason, research was conducted to analyze preschool teachers' planning and its relationship with the **2005 Early Childhood Education Curriculum**. Using a qualitative-descriptive approach, fieldwork was carried out in two institutions (17 teachers). This included applying semi-structured interviews, reviewing institutional lesson plans, and non-participant observation of daily classroom routines. Results revealed that 94.1% of teachers consider planning essential, but only 58.8% apply it consistently. The main difficulty (70.58%) stems from ministerial guidelines, perceived as a "political burden," which suggests reconsidering these directives and investing in teacher professional development.

Keywords: Planning, teacher, curriculum.

Introducción

En Venezuela, se reconoce el preescolar como una etapa educativa obligatoria, dado que es en la primera infancia cuando el niño comienza a aprender de su entorno, su familia y el mundo, adquiriendo las herramientas necesarias que propician su desarrollo integral. Teniendo en cuenta que éste es progresivo, se debe velar por establecer las bases del conocimiento y las habilidades necesarias, encargadas de dar pie a la siguiente etapa.

Según lo anterior, la práctica educativa en el preescolar refleja relevancia en cuanto al ejercicio de la profesión docente, el cual incluye la planificación, la evaluación y los elementos fundamentales establecidos por el Currículo de Educación Inicial 2005 para llevar a cabo el hecho educativo. Considerando la planificación como un componente esencial, se han encontrado ciertas problemáticas que influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando origen a la siguiente investigación.

Planteamiento del Problema

Educar no se limita a la transmisión de conocimientos, quienes estudian la docencia deben comprender que esta visión tradicionalista, centrada en un docente activo que imparte información y un estudiante pasivo que la recibe, ha sido superada por enfoques pedagógicos más actuales y efectivos.

En este sentido, se reflexiona que al hablar de educar no se hace referencia a enseñar que 2+2 es 4, educar es enseñar **por qué** 2+2 es 4. El educador tiene una de las responsabilidades primordiales para el desarrollo de la sociedad. Él es quien motiva, orienta y forma en gran medida al ser humano, especialmente en la etapa Preescolar.

Por consiguiente, la planificación docente juega un papel crucial. Según Carriazo, Pérez y Gaviria (2020) su importancia “radica en la necesidad de organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula” (párr. 20). Dejando claro que uno de los objetivos principales del docente es consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se reafirma la idea de que es una herramienta fundamental, pues orienta las acciones pedagógicas brindando a los niños experiencias que persigan aprendizajes significativos acordes a sus necesidades e intereses.

Considerando lo anterior, y como requisito de la asignatura Práctica Profesional Docente III, se realizó durante cinco meses un acompañamiento a una docente de aula perteneciente a una institución pública del municipio Libertador, estado Mérida, en el que se observó la jornada diaria de la educadora y los niños.

Al presenciar la misma, se identificaron problemáticas significativas en relación a la planificación, principalmente, en el diseño y elección de estrategias, así como en la implementación de actividades creativas alineadas con los objetivos y fundamentos de la Educación Preescolar, evidenciando una tendencia a la improvisación, aplicando métodos de enseñanza inclinados al conductismo, mostrando una interacción docente-niño esporádica, ejecutando tareas mínimas, entre otras características, contradiciendo así lo expresado por el Currículo de Educación Inicial (2005) donde se indica que “el/la docente planificador, es un adulto activo que media, facilita, propicia, coordina, evalúa y planifica el proceso de aprendizaje, lejos de ser un simple intermediario que busca el aprendizaje por producto” (p.75).

Ante la situación descrita, esta investigación propone reflexionar si se trata de un caso aislado o una realidad constante, pues si los docentes a cargo de las aulas no son conscientes de la importancia que tiene el desempeño eficiente de su rol, esto puede repercutir en la sociedad.

Por ello, se establece como objetivo principal analizar la práctica pedagógica de 17 docentes pertenecientes a dos instituciones públicas, planteando así las siguientes interrogantes: ¿cuál es el concepto que tienen las docentes sobre la planificación y su importancia? ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan las do-

centes al elaborar sus planificaciones? ¿Qué elementos del currículo de Educación Inicial 2005 se encuentran presentes en planificaciones realizadas por las docentes de aula?

Objetivo General

- **Analizar la planificación docente** en Educación Preescolar y su **relación con** el Currículo de Educación Inicial 2005, en dos instituciones públicas del Municipio Libertador, estado Mérida.

Objetivos Específicos

- **Determinar el concepto** que las docentes de Educación Preescolar tienen sobre la planificación.
- **Identificar las principales dificultades** que enfrentan las docentes de Educación Preescolar en el proceso de planificación.
- **Comparar la coherencia y pertinencia** de la planificación docente con las orientaciones pedagógicas del Currículo de Educación Inicial 2005.

Bases Teóricas

Si bien existen estudios que han demostrado la importancia e influencia de la planificación docente en la calidad educativa, son pocos los que se han centrado en analizar la práctica de ésta en el contexto de la Educación Preescolar, específicamente en instituciones públicas de Venezuela.

Por ello, este estudio pretende aportar evidencia al respecto, en primera instancia analizando qué aspectos de las planificaciones se ajustan a los objetivos, contenidos y metodologías establecidos en el Currículo de Educación Inicial 2005, para posteriormente indagar las causas de las discrepancias presentes entre la teoría y la práctica.

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, existe la necesidad de definir los siguientes conceptos:

Docente de Educación Preescolar

El Currículo de Educación Inicial (2005) hace referencia a aquel profesional universitario que se dedica a la educación integral de niños de 0 a 6 años. Por otro lado, para Vygotsky (1978), el docente es un facilitador que brinda al niño las herramientas necesarias para propiciar su máximo desarrollo, por esto se espera que el docente posea habilidades didácticas, comunicativas, reflexivas y de evaluación que le permitan diseñar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje significativas congruentes con la etapa en la que se encuentra educando, propiciando así el desarrollo integral de los niños en un ambiente de juego e interacción social.

Se debe considerar en todo momento que el desarrollo de las planificaciones depende tanto del Currículo Nacional como del buen desempeño docente. Para ello, la **capacitación constante del educador es fundamental**. Guevara (2020) lo evidenció al diseñar un programa de formación basado en un estudio previo que identificó el **desconocimiento como una problemática clave en la práctica docente**, obteniendo resultados positivos tras su aplicación.

Currículo de Educación Inicial (2005)

Es un documento que establece las orientaciones pedagógicas y los lineamientos generales en Venezuela para la educación de niños desde el nacimiento hasta los 6 años, sustentado, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007), “en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que define la educación como un derecho humano y un deber social para el desarrollo de la persona” (p. 159), considerando siempre las necesidades y características propias de la primera infancia.

Un aspecto relevante de este documento es que se encuentra basado en teorías del desarrollo como las de Piaget y Vygotsky, con un enfoque constructivista, planteando la idea de que los niños aprenden a partir de

sus propias experiencias. Además, se considera lo suficientemente flexible para ser adaptado a las necesidades de cada contexto educativo.

Planificación Docente

Diversos teóricos han contribuido a definir la planificación, desde su concepto general hasta su papel crucial en la educación. Kaufman (1977) concibe la planificación de forma general como “un proceso para determinar a dónde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y más eficaz posible” (p.17). Por otro lado, Lorda, Prieto y Kraser (2013), la acercan más a la educación, expresando que es una “actividad que realiza el docente para organizar la tarea didáctica, sobre la base de la toma permanente de decisiones, que, de manera abierta y flexible, orientan la construcción del conocimiento del alumno” (p.3), dejando en evidencia su relevancia en el proceso educativo.

Así mismo, el Currículo de Educación Inicial (2005) la contextualiza como “un proceso dinámico que parte de la necesidad de una mediación educativa activa, planificada e intencional” (p.74), contemplando también que es un “proceso complejo en el que intervienen numerosos aspectos” (Carrión, 2020. p.39).

En este orden de ideas, se plantea la planificación como un proceso llevado a cabo por el docente, siendo éste más que un requisito administrativo, busca contribuir a la consolidación del aprendizaje, teniendo presente factores como el tiempo, recursos, estrategias y contenidos, así como los conocimientos previos, el contexto social, las necesidades de los alumnos y sus intereses.

Se entiende entonces que la planificación permite al educador **establecer metas claras, seleccionar contenidos pertinentes, diseñar estrategias efectivas y anticipar posibles desafíos**, asegurando el uso eficiente de los recursos y con ello, la eficacia, la relevancia y la pertinencia de la enseñanza.

Adicionalmente, la Educación Preescolar se caracteriza por ser flexible, coherente, integral, equilibrada, contextualizada, continua y progresiva (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2019). Asimismo, según el Currículo de Educación Inicial 2005, en nivel Preescolar se pueden llevar a cabo tres tipos de planificaciones, las cuales a su vez, ameritan diferentes procesos, estas son: los planes diarios, semanales y/o quincenales, los cuales priorizan las potencialidades de los niños. Los planes especiales, basados en las efemérides, fechas o eventos relevantes. Y los proyectos didácticos, que parten de los intereses temáticos del grupo, cuando éstos son constantes y capaces de expresarlos verbalmente (pp. 165-166).

Aunque son procesos diferentes, tienen elementos en común, los cuales el currículo considera indispensables en la elaboración y ejecución de una planificación efectiva. Estos son:

- **Diagnóstico:** Permite identificar las necesidades e intereses de los niños con el fin de contribuir a su desarrollo integral, adaptando los métodos de enseñanza al grupo, asegurando así un aprendizaje significativo.
- **Objetivos:** Guían la intención pedagógica estableciendo el “para qué” de la planificación.
- **Áreas de aprendizaje y componentes:** El currículo sugiere que “en todo plan o proyecto se incorporen todas las áreas de aprendizaje, seleccionando aquellos componentes que el/la docente considere adecuados” (p. 166), teniendo en cuenta el hecho de que se vela por el desarrollo integral del niño.
- **Aprendizajes esperados:** Describen lo que se espera que los niños puedan hacer, sentir y/o comprender tras la ejecución de las actividades.
- **Estrategias y actividades:** Describen el “cómo” se concretan los aprendizajes, éstas son claves para brindar las experiencias significativas. El currículo sugiere que las estrategias diseñadas incluyan los distintos momentos de la jornada, la organización del ambiente, el equilibrio entre actividades que generen mucho o poco gasto de energía por parte de los niños y trabajar con la familia y la comunidad.
- **Recursos:** Son todos los elementos humanos, materiales, tecnológicos y/o de espacio y ambiente necesarios para el desarrollo de las actividades.

Evaluación: Es el proceso continuo que permite analizar el desarrollo y aprendizaje de los niños, así como la efectividad de la práctica docente.

En resumen, el currículo funciona como un marco de referencia con el fin de asegurar que la planificación docente, descrita como una “herramienta técnica” (p. 164), pueda ser llevada de la teoría (lo establecido por el Currículo) a la práctica (el día a día en el aula).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se infiere que, al analizar la práctica pedagógica de las docentes de Educación Preescolar, no sólo se contribuye al desarrollo de cada individuo, sino, adicional a ello, organiza el trabajo diario, involucrando la triada familia-escuela-comunidad, alineando los objetivos con las estrategias, evitando así la improvisación y logrando un aporte significativo a la sociedad.

Sin embargo, la preocupación sobre la correspondencia entre la planificación curricular y la práctica pedagógica de los docentes es un tema recurrente, como lo expone Delgado (2024), tras analizar trabajos tanto a nivel global como a nivel regional. Este autor evidencia una escasa relación entre los lineamientos curriculares y la práctica docente en países como Suecia, Indonesia, Colombia y Venezuela, lo que hace necesario explorar la problemática a profundidad en nuestra localidad.

Bases Legales

La práctica pedagógica y la planificación docente en Venezuela se enmarcan en un sólido cuerpo legal que establece deberes y responsabilidades. En este sentido, la investigación se fundamenta en los siguientes instrumentos normativos:

- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPRODO - 2000), el cual establece las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión docente en Venezuela (Art. 1). Dicho documento establece como deber, el “Cumplir las actividades docentes conforme a los planes de estudios y desarrollar la totalidad de los objetivos, contenidos y actividades, establecidos en los programas oficiales” (Art. 6, nro. 2), así como “Planificar el trabajo docente y rendir oportunamente la información que le sea requerida” (Art. 6, nro. 3). Esto subraya la obligatoriedad de la planificación y la ejecución curricular.
- Ley Orgánica de Educación (LOE - 2009) establece los principios, valores y normas que rigen el sistema educativo venezolano, estableciendo “la educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano” (Art. 4.) y reconociendo la educación inicial como aquella etapa obligatoria que brinda atención educativa a los niños de 0 a 6 años de edad (Art. 25). Asimismo, la LOE destaca la importancia de la formación docente permanente (Art. 38) y establece que el incumplimiento reiterado de las obligaciones legales o la inasistencia en funciones de evaluación escolar constituyen “faltas graves” (Disposiciones Transitorias, Primera, nro. 5, lit. i y d), lo que fundamenta la relevancia de la planificación y el cumplimiento curricular.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA - 2007), garantiza a todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) que se encuentren en el territorio nacional el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, entre ellos, el derecho a una educación gratuita y de calidad (Art. 53). La planificación docente se convierte así en una herramienta crucial para asegurar el respeto de éste y otros derechos, como la libertad de expresión, la participación en el proceso educativo y la protección contra el maltrato en el aula.

Metodología

La presente investigación, con **enfoque cualitativo**, busca **describir y comprender en profundidad las experiencias y perspectivas de las docentes** (Taylor y Bogdan, 1994). Se indaga el concepto que tienen sobre la planificación, las dificultades que enfrentan y la coherencia de sus prácticas con lo establecido en el Currículo de Educación Inicial 2005.

El diseño de esta investigación es **descriptivo**, lo cual, conforme a Sabino (1992), implica la **caracterización detallada de una situación particular en una población específica**. En este estudio, permite abordar las

particularidades de las planificaciones docentes y el **contexto** en el que se desarrollan sus prácticas pedagógicas.

Dicho esto, al definir la población como un “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (Arias, 2012, p. 81), se selecciona para el estudio 31 docentes de Educación Preescolar del municipio Libertador, estado Mérida-Venezuela. Así mismo, siendo la muestra un “subconjunto representativo de un universo o población.” (Morles, 1994, p. 54), se escogen a 17 docentes de aula que se encuentran ejerciendo actualmente en dos diferentes instituciones de índole público, las cuales presentan los siguientes datos:

Tabla 1. Datos sociodemográficos

Institución Educativa	Código Docente	Edad (años)	Formación Académica	Años de Experiencia	Nivel de Preescolar	Matrícula
1	D1.1	48	Lic. EP	22	1er. Nivel	15
1	D1.2	56	Lic. EP	17	1er. Nivel	15
1	D1.3	41	TSU EL	18	3er Nivel	13
1	D1.4	39	Magister	20	3er Nivel	13
1	D1.5	49	TSU EL	20	2do y 3er Nivel	12
1	D1.6	45	TSU EL	19	2do Nivel	11
1	D1.7	37	Lic. EP	2	1er. Nivel	10
1	D1.8	36	Lic. EP	9	3er Nivel	10
1	D1.9	35	Lic. Pedagogía	8	2do Nivel	10
2	D2.1	57	Lic. EP	7	3er. Nivel	18
2	D2.2	46	Lic. EP	18	3er. Nivel	18
2	D2.3	27	Lic. EP	0.7	2do Nivel	16
2	D2.4	58	Lic. EP	23	1er. Nivel	12
2	D	Fuente: Elaborado por Rojas y Rodríguez (2025)			1er. Nivel	12
2	D2.6	45	Lic. EP	22	3er Nivel	16
2	D2.7	44	Lic. EP	23	2do y 3er Nivel	19
2	D2.8	30	Lic. EP	4	1er. Nivel	9

Fuente: Elaborado por Rojas y Rodríguez (2025)

Para llevar a cabo el estudio, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada a los participantes, la cual según Arias (2012) es una conversación guiada por una serie de preguntas establecidas previamente, esto con el fin de profundizar en las experiencias y opiniones de las docentes.

Igualmente, con el consentimiento de las docentes, se realizó una revisión del contenido de las planificaciones exigidas por la institución, recopilando las copias digitales para analizarlas, identificando los elementos presentes y comparándolas con el currículo.

Aunado a esto, se empleó la **observación no participante**, la cual consiste en el registro sistemático y detallado de la situación en estudio para su posterior análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), asentando la información recolectada en un **diario de campo**, lo cual permitió valorar la práctica pedagógica.

Análisis de Resultados

El trabajo de campo de esta investigación se abordó desde tres perspectivas diferentes: la entrevista semiestructurada, que permitió el acercamiento con las docentes; la revisión del contenido de las planificaciones, que evidenció los elementos del Currículo presentes; y la observación no participante que demostró la realidad del trabajo de aula. La aplicación de estos instrumentos a la muestra seleccionada arrojó los siguientes resultados:

Primera Etapa: Entrevista semiestructurada

Para esta fase de la investigación, se realizó una entrevista semiestructurada de forma individual y privada con cada docente una vez finalizada la jornada de observación, la cual fue revisada, corregida y aprobada por tres expertos.

Al estar compuesta por 10 preguntas abiertas, fueron agrupadas en función a los objetivos planteados en esta investigación, con el fin de facilitar el análisis de los resultados, obteniendo la información descrita a continuación:

Tabla 2. Concepto y la Importancia de la Planificación

Preguntas	Análisis
1. ¿Cómo definiría usted la planificación docente en el contexto de la Educación Preescolar?	El 94.1% de las docentes definen la planificación como una herramienta indispensable que permite organizar y darle intención al trabajo de aula, demostrando tener dominio conceptual alineado con lo establecido por Kaufman (1977). El 5.88% restante manifiesta estar “familiarizándose con ella”, este representa el caso de una docente recién incorporada tras 20 años de no haber ejercido.
2. ¿Cómo cree que la planificación influye en la calidad de su enseñanza?	El 94.1% la describe como “indispensable”, sugiriendo que existe una conciencia generalizada, comprendiendo su valor pedagógico, hallazgo que refuerza los postulados teóricos de Lorda, Priedo y Kraser (2013) sobre su influencia en la calidad educativa.
3. ¿Con qué frecuencia elabora sus planificaciones? ¿Cuáles emociones o pensamientos le genera este proceso?	El 88.23% reconoce los diferentes tipos de planificación, lo que refuerza la idea de que poseen un conocimiento sólido, sin embargo sólo el 58.8% manifiestan utilizarlos de manera oportuna y coherente, es aquí donde se evidencia la brecha entre el saber y el hacer. Casi un tercio de las docentes que los conocen no los aplican adecuadamente en su práctica. Esto evidencia la presencia de la situación advertida por Delgado (2024) en su estudio sobre la implementación de la planificación curricular. Con respecto al 29.41% que no los utilizan, el 23.52% alegan haber recibido lineamientos directivos donde se les indica realizar únicamente planificaciones quincenales, argumentando que en el primer nivel “las planificaciones deben ser cortas” y en el tercer nivel “se necesita nivelar a los niños para el 1er grado. Decisión que parte de la inconformidad de los padres”, esto revela una discrepancia entre las orientaciones curriculares (que promueven la flexibilidad y diversidad de la planificación) y las prácticas administrativas, sugiriendo una influencia significativa de factores institucionales y comunitarios sobre la autonomía pedagógica del docente. Aunado a esto, 5.88% declara planificar “a medida que avanza la semana” debido a la expectativa de cambios en los lineamientos ministeriales subrayando la inestabilidad y la falta de claridad en las políticas educativas. Esta incertidumbre genera una práctica menos proactiva, afectando la calidad de la planificación. Por otro lado, el 11.76% restante considera no tener la formación académica necesaria para desarrollar los diferentes tipos de planificación, lo cual corrobora la importancia de la formación inicial y continua, necesaria para el desarrollo de la planificación, tal como lo enfatiza Guevara (2020) en su modelo de formación profesional docente.
4. ¿Cuáles elementos considera esenciales al elaborar una planificación?	El 82.35% identifica los elementos básicos de la planificación, siendo indicador de que, al menos teóricamente, manejan la estructura de una planificación efectiva establecida por el Currículo de Educación Inicial (2005).

Fuente: Elaborado por Rojas y Rodríguez (2025)

Tabla 3. Dificultades que Enfrentan

Preguntas	Análisis
5. ¿Qué dificultades enfrenta al momento de elaborar sus planificaciones?	El 70.58% de las docentes expresan incomodidad y disgusto ante los lineamientos dictados constantemente por el Ministerio de Educación. Este es, con diferencia, el problema más prominente y preocupante. Declaran que se sienten limitadas, atropelladas, sin autonomía en el aula, lo cual indica una percepción de que las directrices ministeriales cohiben su capacidad para tomar decisiones pedagógicas adaptadas a la realidad de su aula y sus estudiantes, invalidando las características de la planificación en la Educación Preescolar establecidas por la OEI (2019). Si bien estas docentes ejercen en instituciones públicas, por lo cual deben someterse a las políticas nacionales, estas respuestas sugieren que los mismos lineamientos ministeriales contradicen lo establecido por el Currículo (2005). Adicionalmente, el 35.29% señala la falta de tiempo como una barrera, proponen que exista un espacio dentro del horario laboral que permita dedicarse a esta tarea del ejercicio de su profesión. El 29.41%, casi un tercio de las docentes, identifican la escasez de recursos (materiales didácticos, infraestructura, entre otros) como una dificultad. Esto se relaciona directamente con la calidad de las actividades que pueden planificarse e implementar. Asimismo, el mismo porcentaje manifiesta estrés laboral. Estas dificultades identificadas, propician la desmotivación, hecho que limita la capacidad del docente de desarrollar las habilidades didácticas, comunicativas y reflexivas necesarias para cumplir con el rol descrito por Vygotsky (1978). Igualmente, el 29.41% consideran como una dificultad importante las adaptaciones curriculares que deben realizar constantemente ante la inclusión de niños neurodivergentes en las aulas regulares. Planificar para la diversidad requiere tiempo, formación especializada y recursos adicionales, que a menudo no están disponibles.
6. De no tener que enfrentarse a estas dificultades, ¿cuáles cambios implementaría en el proceso de planificación y ejecución de las actividades?	El 70.85% opinan que los lineamientos ministeriales ocasionan que se dejen de lado los intereses y necesidades de los niños, ésta crítica insinúa que éstos son percibidos como rígidos y descontextualizados, impidiendo un enfoque pedagógico centrado en el niño, contradiciendo así la estructura de la planificación efectiva la cual parte de un diagnóstico de aula. Comentarios como “tienen mucha carga política” y “es más un requisito que una actividad realmente provechosa”, denotan una desconfianza y un sentimiento de que la planificación se ha desvirtuado de su propósito pedagógico para convertirse en un trámite político. La percepción de que “en muchas ocasiones son temas complejos que no dejan consolidar los aprendizajes”, apunta a que el contenido impuesto por los lineamientos no son adecuados para el nivel de desarrollo de los niños preescolares. El creer que “el sistema se preocupa más por aparentar que por realmente tener calidad educativa” es una dura crítica a la efectividad de las políticas educativas actuales. Sin embargo, las docentes afirman que con creatividad y paciencia intentan sobrellevar la situación, lo cual habla de la resiliencia docente, pero también de una carga adicional, ya que deben ingeniárselas para mitigar los efectos negativos de estas directrices. Creen que, aunque no implementarían cambios significativos en el proceso de planificación, sí podrían ejecutar su trabajo de forma más eficiente.
7. ¿Siente que cuenta con la formación adecuada para elaborar planificaciones efectivas? ¿Por qué?	El 17.64% reconoce carecer de experiencia y/o formación, lo cual repercute en el proceso de planificación, al igual que los bajos salarios. La mención de esto último es crucial, ya que la precariedad económica puede afectar la motivación, la disposición para la formación continua e incluso el compromiso con tareas que requieren tiempo y esfuerzo extra como la planificación detallada.

Fuente: Elaborado por Rojas y Rodríguez (2025)

Tabla 4. Currículo de Educación Inicial 2005

Preguntas	Análisis
8. ¿Qué tan familiarizada está con el Currículo de Educación Inicial 2005? ¿Es un referente en su práctica docente?	Según lo expresado por las docentes, el 100% afirman conocer y utilizar constantemente el Currículo de Educación Inicial 2005.
9. ¿Considera que sus planificaciones reflejan los objetivos, contenidos y metodologías propuestos en el currículo? ¿Por qué?	El 58.82% considera que existe coherencia entre lo establecido por el Currículo y la práctica en aula, esto indica que, para este grupo, el currículo todavía sirve como guía efectiva o que logran adaptar su práctica para cumplir con él, a pesar de las dificultades. Sin embargo, el 17.64% lo niega, sugiriendo que para este grupo, el currículo no se alinea con la realidad de su aula, lo que podría llevar a la frustración o a una desconexión entre la teoría y la práctica. Por otra parte, el 23.52% cree que sí existe pero “puede mejorar”, evidenciando que si bien el currículo tiene valor, necesita ajustes para ser completamente relevante y aplicable. El grupo de docentes recomienda invertir en la actualización de la práctica, con talleres de calidad enfocados en la Educación Inicial, subrayan una necesidad de una formación continua que sea relevante y práctica, reafirmando una vez más lo dicho por Guevara (2020).

10. ¿Tiene alguna sugerencia para mejorar la coherencia entre las planificaciones docentes y el currículo?	El 41.16% sostienen la idea de que el Currículo de Educación Inicial de 2005 es obsoleto, manifestando que "20 años de antigüedad es demasiado". Argumentan que "los niños de hoy son muy diferentes a las generaciones anteriores". Esto implica que las orientaciones, los aprendizajes esperados y quizás incluso las áreas de desarrollo del Currículo no responden a las características, necesidades e intereses de la niñez actual, marcada por un contexto socio-tecnológico muy distinto al de dos décadas atrás. Aunado a esto, manifiestan la necesidad de que exista un apartado con relación a las adaptaciones curriculares requeridas en el aula. Esta una demanda muy concreta y directamente relacionada con la dificultad previamente identificada sobre la inclusión de niños neurodivergentes. Refuerza la idea de que el currículo actual no ofrece las herramientas suficientes para abordar la diversidad en el aula.
--	--

Fuente: Elaborado por Rojas y Rodríguez (2025)

Segunda Etapa: Revisión del Contenido de las Planificaciones Institucionales

Para este momento, se solicitó a cada docente de aula la última planificación realizada, recolectando de manera digital todos los documentos presentados para así analizarlos detalladamente. La información obtenida complementa y, en algunos casos, confirma las percepciones y dificultades expresadas por las docentes en las entrevistas.

Del 100% de la muestra, se reunió la información del 94.11%, ya que el 5.88% restante no tenía la planificación a su alcance, cabe destacar que se le solicitó en dos oportunidades más donde la respuesta siguió siendo la misma, esto sugiere que algunas docentes podrían no estar planificando de forma regular o manteniendo un registro de sus planificaciones, también puede ser indicativo de que no considera esencial tener la planificación a la mano, viéndola más como un requisito administrativo más no como una guía de trabajo diaria como lo establece Kaufman (1977).

Luego de observar la documentación, se determinó que el 58.82% de las planificaciones evidencian partir de un diagnóstico, esto significa que casi la mitad de las planificaciones no se basan en un conocimiento profundo de las necesidades, intereses y características de los niños en ese momento. Esto es fundamental, ya que el diagnóstico es el pilar para una planificación contextualizada y centrada en el niño, tal como lo establece el Currículo de Educación Inicial (2005). Por otro lado, el 35.29% se limita a describir situaciones a modo de justificación, como la mención de los lineamientos dados por el Ministerio o la Institución, validando lo que las docentes expresaron en las entrevistas: que la planificación a menudo se percibe como una respuesta a directrices externas más que como un proceso interno derivado de las necesidades del aula. Esta "justificación" puede ser un indicio de una planificación que cumple formalmente con un requisito, pero que carece de una base diagnóstica sólida para orientar la práctica real.

Así mismo, sólo el **70.58% toma en consideración los elementos indispensables** al momento de planificar. Aunque más de dos tercios lo hacen, esto deja a casi un tercio de las planificaciones que no integran adecuadamente estos componentes esenciales del currículo, apuntando al **desconocimiento o interpretación errónea** de los ejes curriculares y elementos indispensables, así como de **dificultad para integrar** estos elementos en la práctica diaria, evidenciando una vez más la necesidad de una capacitación continua (Guevara, 2020).

Por otro lado, sólo el 58.82% diseña estrategias y actividades para diferentes momentos de la jornada, incluyendo las actividades al aire libre, considerando la finalidad y los objetivos de la Educación Inicial propuestos por el Currículo, reforzando el hallazgo de las entrevistas donde solo el 58.8% de las docentes utilizaban los tipos de planificación de manera "oportuna y coherente". Es una clara señal de la falta de variedad en los métodos de enseñanza, contradiciendo el concepto establecido del docente de Educación Preescolar (Vygotsky, 1978) y dejando de lado la idea de que los niños aprenden a partir de su propia experiencia.

Tercera Etapa: Observación No Participante

En esta fase del trabajo de campo, se le realizó un acompañamiento no participativo a cada docente durante una jornada completa, con el fin de poder recolectar la información necesaria para determinar su actuar pedagógico en función a desarrollo y ejecución de su planificación. Los datos revelan la **calidad de la práctica**

pedagógica y la **existencia de brechas significativas** en la aplicación de un enfoque centrado en el niño en el preescolar.

Tras esto, se determinó que el 70.58% de las docentes poseen habilidades didácticas, comunicativas, reflexivas y de evaluación (Vygotsky, 1978), las cuales son pilares para una enseñanza efectiva y un ambiente de aprendizaje positivo. Demostrando que la mayoría cuenta con competencias fundamentales para el ejercicio de su profesión.

Sin embargo, el **29.41% no emplea lenguaje infantil, no realiza acompañamiento pertinente y usa amenazas y adjetivos calificativos negativos, hechos que son** preocupantes, pues exponen una **falta de formación o conciencia en comunicación efectiva y manejo conductual adecuado para la primera infancia**. El uso de frases como “no saldrán al parque”, “te portas mal”, “no sabes hacer nada”, “eres muy lento” no solo es perjudicial para el desarrollo emocional y la autoestima del niño, sino que también es contrario a los principios de respeto y afecto que sustentan la educación preescolar y el Currículo de Educación Inicial. Este porcentaje de docentes representa un área crítica de intervención.

De igual forma, sólo el **64.70% demostró llevar a cabo experiencias significativas y congruentes con la Educación Preescolar, ofreciendo actividades más allá de un papel y realizando lo plasmado en la planificación**. Este dato es clave porque demuestra que una porción significativa de las docentes logra transformar su planificación en una práctica rica y vivencial, que se alinea con la metodología activa y lúdica propia del nivel inicial (Currículo, 2005), evitando el exceso de fichas o tareas repetitivas, y priorizando el juego, la exploración y la interacción.

Por el contrario, el 35.29% evidenció limitaciones con el diseño y elección de estrategias, realizando en su mayoría actividades de transcripción sin salir del aula, predominando el uso de una metodología tradicional y desactualizada, dejando de lado los diferentes espacios de aprendizaje como lo son los espacios al aire libre, los cuales son vitales para el desarrollo motor, sensorial y social de los niños (Currículo, 2005). Igualmente, se observó que en ocasiones dejan de lado las actividades plasmadas en la planificación, cayendo en la improvisación.

Finalmente, se contempló que el **70.58% de las docentes respetan y llevan a cabo en lo posible la jornada diaria**, esto muestra un apego general a la estructura de la rutina del preescolar, mientras el 23.41% tienden a evadir momentos importantes como la reunión de grupo, el parque o el recuento. Cabe destacar que estos momentos no son meros “rellenos”; la reunión de grupo fomenta la socialización y el lenguaje, el parque es vital para el desarrollo motor y la exploración, y el recuento para el desarrollo cognitivo (Currículo, 2005), evadirlos implica una **comprensión limitada de su valor pedagógico** o una **incapacidad para gestionarlos adecuadamente**, lo que directamente resta calidad a la jornada educativa.

Conclusiones y Recomendaciones

La **triangulación de datos** revela una **marcada discrepancia entre el concepto teórico de la planificación docente y su aplicación práctica** en Educación Preescolar. Aunque la mayoría de las docentes reconoce su valor, la implementación es inconsistente y carece de un diagnóstico sólido y estrategias significativas.

Las principales **dificultades** provienen de **lineamientos ministeriales rígidos y un Currículo de Educación Inicial 2005 percibido como obsoleto**, lo cual desmotiva y resta autonomía al docente de aula. La **falta de tiempo, recursos y formación continua** también son obstáculos críticos que limitan una planificación de calidad y la atención a la diversidad.

Esta situación se traduce en **prácticas pedagógicas limitadas y desactualizadas**, priorizando actividades de transcripción y restringiendo el espacio de aprendizaje, lo que impacta negativamente el desarrollo integral de los niños.

Por lo tanto, se concluye la **necesidad de revisar y actualizar las políticas educativas y el Currículo de Educación Inicial en Venezuela**. Esto implica **flexibilizar lineamientos, invertir en formación docente continua y contextualizada**, garantizar recursos y promover el trabajo colaborativo para asegurar una planificación efectiva y, por ende, una educación de calidad.

Los docentes de Preescolar son las encargadas de sentar las bases del aprendizaje y el desarrollo integral, y a pesar de todas las circunstancias expuestas, en Venezuela aún existen quienes ejercen esta profesión con amor, vocación y una sonrisa en el rostro, recordando siempre que:

“La educación del niño pequeño es la que más perdura en el corazón.”

María Montessori ©

Dione Magdalena Rojas Mendoza. Estudiante del último semestre de la carrera de Educación Mención Educación Preescolar en la Universidad de Los Andes. Experiencia laboral en Instituciones Educativas Privadas de atención convencional y no convencional tales como: Preescolar Instituto Zea y Crea Kids, Centro de Aprendizaje Especializado.

Annyulie Rodríguez Carrero. Tutora. Profesora de Didáctica y Práctica Profesional Docente de la Licenciatura en Educación Mención Preescolar, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida. Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Administración Educacional. Experiencia laboral adicional: 20 años de experiencia docente en Educación Preescolar.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (6ta ed.). Editorial Episteme.
- Carriazo, C; Pérez, M. & Gaviria, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25, nro. 3, pp. 87-95.
- Carrión, M. (2020, Julio). *Educación Inicial y sus Metodologías en el diseño de Planificación*. Polo del Conocimiento, 5, nro. 7, pp. 31-42.
- Delgado, M. (2024). *Planificación curricular y práctica pedagógica en docentes de nivel inicial de la Red 10 San Juan de Lurigancho 2024*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/154253>.
- Guevara, Y. (2020). *Capacitación pedagógica para mejorar el desempeño de los docentes de educación preescolar en la competencia planifica la enseñanza aprendizaje*. Educare et Comunicare, 8, pp.14-24
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Intagon Web, SA.
- Kaufman, R. (1977). *Planificación de los sistemas educativos*. Trillas. México.
- Lorda, M; Prieto, M. & Kraser, M. (2013). *La organización de la tarea didáctica: La planificación*. Geograficando, 9, núm. 9.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). *Proyecto Simoncito: educación inicial de calidad política de atención integral para los niños y niñas entre cero y seis años*. Educere, 11, núm. 36, pp. 156-167
- Ministerio de Educación y Deporte. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Grupo Didáctico 2001, C.A. Caracas, Venezuela.

- Morles, V. (1994). *Planeamiento y análisis de investigaciones* (8va ed.). Editorial El Dorado.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Guía de Apoyo a la Planificación y Evaluación Docente*. Yamasá, República Dominicana.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.496. Consultado el 30 de marzo de 2024.
- República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No 5.859. Consultado el 30 de marzo de 2024.
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 2635. Consultado el 30 de marzo de 2024.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.
- Taylor, S. y Bogan, R. (1994). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. (J. Piatigorsk, Trad., 2.^a ed). Editorial Paidós. (Trabajo Original Publicado 1934).
- Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA Harvard University Press.

Diseño de aula en Educación Inicial Inclusiva a través de los ambientes de aprendizaje

Classroom design in Inclusive Early Education through learning environments

Yercy Gabriela Escalona Corredor

Gabrielaescalona110@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9100-2495>

Teléfono: + 58 416-3002271

Annyulie Rodríguez

annyulierc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6234-2629>

Teléfono: + 58 426-3772275

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Departamento de Educación Preescolar

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 29/09/2025

Arbitraje/Sent to peers: 30/09/2025

Aprobación/Approved: 03/11/2025

Publicado/Published: 00/00/2025

Resumen

El siguiente trabajo ofrece una propuesta didáctica en educación preescolar, derivada del trabajo realizado en las prácticas profesionales docente III, este artículo se fundamenta sobre un estudio de caso con el paradigma cualitativo, aplicando un diseño de acción, su enfoque cíclico y participativo, bajo la modalidad de observación participante en un aula de preescolar. La propuesta diseñada cumple con las adaptaciones correspondientes para atender el caso de un niño diagnosticado con TEA, fue implementada en un aula de educación inicial con 17 niños, entre ellos uno con necesidades educativas especiales. Los resultados evidenciaron la viabilidad y beneficios para todos, incluyendo al niño observado, superando los objetivos planteados, estableciendo un alto grado de motivación, inclusión y compromiso a través de diversas estrategias didácticas aplicadas en el aula.

Palabras clave: Autismo, Socialización, Aula inclusiva.

Summary

The following paper offers a didactic proposal in pre-school education, derived from the work carried out in the Professional Teaching Practices III. This article is based on a case study with a qualitative paradigm, applying an action design with a cyclical and participatory approach, under the modality of participant observation in a preschool classroom. The proposal was designed by incorporating the appropriate adaptations to address the case of a child diagnosed with ASD, and it was implemented in an early education classroom with 17 children, including one with special educational needs. The results demonstrated the feasibility and benefits for everyone, including the observed child, surpassing the objectives set, and establishing a high level of motivation, inclusion, and engagement through various teaching strategies applied in the classroom.

Key words: Autism, Socialization, Inclusive classroom

Introducción

En la actualidad la educación presenta desafíos, a ello se le suma el creciente número de niños con diversas necesidades especiales en las aulas de clases, así como la variedad de diagnósticos clínicos que apuntan a TEA o TDAH, entre otros. Es por ello, que este artículo de investigación se basó en el diseño de un aula inclusiva, para el caso particular de un niño con autismo. Con esta finalidad se crearon recursos y materiales necesarios para su proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la rotulación de: espacios de aprendizaje, normas de convivencia, pictogramas para tareas específicas, esta última estrategia les resulta de gran apoyo, pues la mayoría de estos niños son de tipo visual.

De igual forma, los niños con TEA tienen mucho que aportar a sus compañeros, la maestra y a la sociedad, en general, en el preescolar deben de incluirse en las distintas actividades para que puedan desarrollar su atención, la creatividad, la permanencia en períodos cortos, además de la socialización.

En este sentido, se establecieron espacios flexibles y dinámicos, que permitieron a los individuos explorar de acuerdo a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje. También, se brindaron métodos, apoyos adicionales como: materiales visuales y sensoriales, con el fin de garantizar que los involucrados tengan la oportunidad de desarrollarse de manera plena.

En la siguiente investigación se propuso diseñar, de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, un aula para fortalecer el cumplimiento de la rutina diaria y mejorar el desarrollo socioemocional, a su vez organizar el aula de manera que aportará inclusión, igualmente, que promoviera el aprendizaje para el nivel de preescolar. Lo anterior no solo ayudará a futuro a éstos niños en particular, sino que fortalecerá la socialización de todos los integrantes del aula.

Planteamiento del problema

En la actualidad se observa cada vez más niños con diagnósticos de TEA en las aulas escolares. Este aumento representa un desafío para el mundo, así como para los distintos niveles de la educación, por lo tanto, las instituciones de educación preescolar no escapan a esta realidad, cada vez se hace más compleja.

En sentido, se debe tomar en consideración que las personas con TEA experimentan de diferentes maneras el procesamiento de la información recibida, la comunicación con sus pares y maestras, las habilidades sociales básicas y el comportamiento dentro y fuera del aula, lo cual puede afectar su capacidad de participar plenamente en el entorno de aprendizaje diario, adicionalmente en el cumplimiento de normas, el seguimiento de la rutina diaria, y en los procesos de socialización.

En las aulas de Educación Preescolar, se encuentra gran diversidad de niños y niñas, algunos con diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otros con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA). Los maestros ven esta situación con profunda dificultad, dado que ofrecer la debida atención a los niños con estas características, que implican cuidado y realizar adaptaciones curriculares acordes a cada necesidad, les exige un tiempo extra, que no siempre tienen o quieren, debido a las propias actividades del docente dentro y fuera de casa.

Por otro lado, es importante distinguir que la neurodiversidad es un término que se usa para referirse a aquellas personas que su cerebro se desarrolla o evoluciona de forma diferente, en este término encontramos: Trastorno del Espectro Autista, Dislexia, Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Discalculia, entre otros,

Es evidente que, si se brinda el apoyo adecuado estos niños recibirán una educación de mejor calidad, desarrollarán sus capacidades y aprenderán a relacionarse de manera efectiva con su entorno. Por lo tanto, es

fundamental que los maestros cuenten con las herramientas necesarias, el conocimiento y las estrategias, para enseñar de manera inclusiva y garantizar el desarrollo pleno del potencial de cada uno de los niños que tendrán en sus salones de preescolar, sin exclusión, y sin establecer mayores diferencias.

Por otra parte, los docentes y compañeros de los niños autistas, suelen tener dificultades al momento de socializar y garantizar una interacción con quienes tal vez no posean las capacidades o habilidades para comprender y aceptar las diferencias de sus compañeros, el rechazo puede conducir a situaciones como discriminación y exclusión social, también esto, puede afectar el proceso de comunicación entre los niños de una misma aula.

En la actualidad, la mayoría de los preescolares carecen de los recursos necesarios para brindar educación inclusiva y de alta calidad a todos los niños. La falta de personal capacitado, materiales especiales y espacios acordes, dificulta que se proporcione para ellos una educación óptima. En este contexto, es necesario realizar estrategias para garantizar la inclusión y desarrollo integral de los niños en el ámbito educativo, es fundamental promover la creación y adecuación de aulas inclusivas para superar necesidades individuales y colectivas, específicamente problemas de conductas de los niños. Estas aulas tienen como propósito permitir un aprendizaje significativo donde se promueva la colaboración y cooperación entre los integrantes, conformada por alumnos unidos por el tiempo compartido, confianza, y afecto con un propósito en común que es aprender.

Los espacios de aprendizaje en la educación preescolar como lo son: “expresar y crear”, “armar y construir”, “experimentar y descubrir” y “representar e imitar”, juegan un papel fundamental en la Educación Inicial permiten explorar y descubrir el mundo que les rodea de manera activa y significativa. Sin embargo, en muchas instituciones educativas aún no se le da la importancia necesaria al trabajo y acondicionamiento de estas áreas de aprendizaje, carentes de material para el desarrollo de las actividades, que no solo requieren su utilización en los niños autistas sino también los niños con patrones neurológicos típicos dentro de la sociedad.

Adicionalmente, la falta de organización e incluso la ausencia de señalización de los espacios, es una problemática resaltante en los salones de clases que desfavorece a todos los niños del aula, por lo tanto, se considera como una herramienta indispensable en la educación que permite incentivar al niño a realizar actividades de rutina. Los ayuda en la ubicación de cada uno de los espacios dentro y fuera del aula y los inicia al reconocimiento de diversos modelos gráficos. Al preparar los espacios de aprendizaje del preescolar, se garantiza la participación y la inclusión de todos los niños.

En la presente investigación se diseñó un aula inclusiva en un preescolar público del municipio Campo Elías, para llevarla a cabo se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan las instituciones y docentes del preescolar ante la inclusión de niños autistas? ¿De qué forma se puede incluir el uso de rotulación y pictogramas en el aula de preescolar? ¿Cómo influye el aula inclusiva en el aprendizaje y socialización en el niño autista?

Objetivos

General

- Diseñar un aula de preescolar inclusiva a través de las áreas de aprendizaje.

Específicos

- Determinar las problemáticas que enfrentan las instituciones y docentes del preescolar ante la inclusión de niños autistas.
- Establecer estrategias pedagógicas para incluir el uso de rotulación y pictogramas en el aula de preescolar.
- Evaluar los espacios físicos accesibles y adaptables en el aula de educación preescolar para niños con autismo.

Fundamentos teóricos

Autismo

Está relacionado con el desarrollo del cerebro afectando principalmente la socialización y comunicación; de igual forma hay que resaltar que el autismo anteriormente se conocía como el síndrome de asperger siendo considerado como el periodo final leve del TEA según García y Huitrado (2024) menciona a

Hans Asperger, pediatra y psiquiatra austriaco, caracterizado por sus investigaciones sobre la neurodiversidad específicamente en niños, en 1944 publicó por primera vez el término del síndrome de Asperger, denominando al patrón de características de sus pacientes como “psicopatía autista”. Refiriéndose a aquellas conductas repetitivas. En estas se incluyen aquellos movimientos sin ningún propósito en específico carentes de interacciones con otros. (Pág.351)

Por otra parte, el autismo es detectado en los primeros años de vida, resaltando la dificultad que tiene el niño de interactuar con la sociedad, escuela, comunidad, se puede evidenciar cuando el infante tiende al rechazo del contacto visual, y físico, no acatan llamados por su nombre suelen ser introvertidos, pierden habilidades ya adquiridas como el habla, siendo más notables a partir de los dos años.

Académicamente estos niños se pueden caracterizar por tener un alto o bajo rendimiento escolar también pueden llegar a ser muy o poco comunicativos, carecen de expresiones faciales y suelen hacer uso del juego solitario, es importante mencionar que algunos niños con el menor grado tienden a llevar una vida normal a través del tiempo. El trastorno del espectro autista se caracteriza por ser de origen biológico en los seres humanos, que se van observando en los primeros años de vida mediante conductas repetitivas. Al respecto, según Hervás (2016):

En el autismo asociado a discapacidad cognitiva, en la edad preescolar se evidencian alteraciones propias de la discapacidad intelectual, como el retraso psicomotor, la poca curiosidad por su entorno, la escasa funcionalidad en el juego y, en general, los déficits generalizados en las diferentes áreas del desarrollo y en la adaptación funcional (p. 11).

Por esta razón, las adaptaciones tanto de las áreas como de los espacios deben resolver las necesidades mínimas de funcionalidad.

De igual forma es recomendable que todos los niños con TEA accedan a una institución que trabajen con un programa de acuerdo a sus necesidades sociales, educativas y conductuales con el que pudieran obtener la ayuda necesaria e individualizada para su efectiva incorporación en un ambiente escolar convencional.

El autismo no es una enfermedad, es una condición que se evidencia por el comportamiento del individuo es diferente por no seguir las normas dentro de la sociedad, y se encierra en un mundo solitario aislándose de la realidad. Por ello, existen leyes, que permiten la obligatoriedad de incluir legalmente en diversas áreas.

Según la ley para la atención integral a las personas con trastorno del espectro autista publicada en la Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela:

Su objetivo es garantizar la atención integral a todas las personas con trastornos del espectro autista con el fin de promover un diagnóstico temprano, fomentar la formación y capacitación de las familias, comunidades e instituciones, promover la atención y desarrollo de programas dirigidos a todas aquellas personas con dicho trastorno, garantiza la protección ante cualquier situación de vulnerabilidad o violación de sus derechos. La protección de la salud y una educación inclusiva en todos los niveles de capacitación. (**Ley para la atención integral a las personas con trastorno del espectro autista**, 2023, p. 1-2).

El estado tiene el compromiso de velar por los derechos que le corresponden a todas las personas con algún diagnóstico, asegurando la participación activa dentro de la sociedad como integrante de la misma.

Las aulas inclusivas

Se considera a los espacios dentro del aula para los niños con o sin necesidades específicas, para estimular las condiciones físicas, cognitivas, emocional entre otras. En estas se motiva a los niños a participar, aprender y crecer en un ambiente seguro, enfocado desde el respeto de cada uno de los integrantes del aula.

En este orden Acosta M. (2021) expone lo siguiente:

El aula puede marcar la diferencia en la vida de un alumno con problemas graves de conducta. Esto sucede cuando el docente comprende que el comportamiento disruptivo del alumno se debe a las carencias personales que tiene, carencias que le impiden manejarse con éxito en las relaciones y no a una falta de respeto, desprecio, prepotencia, etcétera. (pág. 44)

Las aulas inclusivas se crean con el objetivo de incluir a todos los niños sin importar condición, raza, o sexo. El docente es el pilar fundamental para el aprendizaje de los niños aplicando estrategias para lograr el éxito, según Sussan y Stainback (2007) considera que “el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase” (pág. 28) es decir que en un aula inclusiva debe de existir un apoyo secundario de docentes, psicólogos, terapeutas de lenguaje entre otros según sea el caso, para llevar a cabo la atención individualizada de los niños.

Un aula inclusiva se caracteriza por considerarse un lugar seguro sin discriminación alguna según Acosta (2021) considera que:

Un espacio seguro es cuando todos sus alumnos se sienten mirados y tenidos en cuenta, donde todos pueden funcionar con eficacia emocional y cognitiva donde el docente muestre una actitud de calma, aceptación, regulación y empatía (pág.47).

Las cualidades que el docente demuestre hacia sus alumnos ayudaran a conformar este espacio de mayor agrado así mismo fortalecerá distintas habilidades para el desenvolvimiento del niño, algunas de ellas son la cooperación, resolución de conflictos, curiosidad e imaginación que será el pilar fundamental para el aprendizaje significativo a través de estrategias didácticas que estimulara el lenguaje y motricidad fina y gruesa, la aceptación de ideas aumentara la confianza, autonomía y es así como se constituye el aula inclusiva en las escuelas.

La socialización

Es un proceso donde que se caracteriza por la interacción entre diversas personas dentro de una sociedad, donde se logra adoptar patrones de comportamientos seguidamente de las normas del espacio.

Siguiendo el razonamiento de Berger y Luckman (1995):

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Estos mediatizan el mundo para él, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de las idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (pág. 164).

La socialización se inicia en el contexto familiar siendo el primer agente que influye en este proceso, la escuela es considerada como el escenario para el reforzamiento de patrones sociales y culturales donde el niño internaliza hábitos, normas, valores que en la sociedad se practican.

Según el Currículo de Educación Inicial (2005) “el elemento esencial del proceso de socialización es el propio niño, su capacidad para relacionarse con el entorno e ir accediendo gradualmente a niveles de mayor conocimiento y de nexos sociales cada vez más complejos a través de una interacción dinámica”. (pág. 24). El niño va adquiriendo la socialización a través de las interacciones dentro del espacio, al compartir con los demás niños de su entorno fortalece el aprendizaje significativo y autodidáctico.

Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son considerados como los espacios que los padres, docentes o adultos significativos organizan para el niño, desde su nacimiento con doble intencionalidad para enriquecer el crecimiento y desarrollo del individuo.

En el ámbito educativo los ambientes de aprendizaje construyen los aprendizajes de los niños relacionando los valores como el respeto y colaboración entre el grupo, así mismo conforman una serie de recursos que transmiten información valiosa que ayudan a aplicar todo lo aprendido dentro del grupo incluyendo al docente o adulto significativo.

Según García, P. et al (2023) Los ambientes de aprendizaje

Son generadores de habilidades motrices en Educación Inicial ya que a través de los mismos podemos conocer lo importante que son para los niños, puesto que trabaja su motricidad y no solo les ayuda a desarrollar sus habilidades motrices sino también a desarrollarse cognitiva, emocional y afectivamente (pág.51).

Los ambientes de aprendizaje se caracterizan por promover el aprendizaje significativo, autonomía y el pensamiento crítico, además motiva a cada uno a participar en él. Según Zabalza (2010) “Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña” (pág. 50). Los ambientes de aprendizajes están conformados por cuatro dimensiones relacionadas entre sí, en ella encontramos:

- **Espacio Físico:** según el currículo (2005) “se refiere al espacio físico, materiales, mobiliario, la organización y distribución del mismo” (pág. 121) es importante que este espacio garantice al niño la seguridad, recreación y el fortalecimiento de las necesidades básicas. Así como también todo material que se halle en el aula debe de cumplir un propósito de acuerdo a la edad y necesidades de los niños.
- **Funcional:** los recursos existentes en el aula deben de estar al alcance de los niños de acuerdo a su estatura, que permita la interacción conforme a las planificaciones del maestro. Es importante acotar que se deben establecer normas para una buena convivencia en el espacio como también debe de estar respectivamente identificados.

Los niños deben de tener un lugar para guardar sus pertenencias, un sitio donde pueda colocar en práctica explorar y construir con distintos materiales de diferentes texturas. El rincón de actividad lúdica para la recreación de los mismos, utilizando el juego simbólico, imitación y representativo que facilite al niño reflejar acontecimientos significativos del contexto social en el que habita. El experimentar con los sentidos (tacto, vista, olfato, gusto y oído) para el desarrollo de diversas expresiones, ofreciéndoles diversos materiales para la elaboración de actividades que fortalezcan cada una de las necesidades. El ambiente exterior es importante en que exista en las instituciones para el desarrollo de la motricidad gruesa, el contacto con el ambiente para descubrir y aprender es fundamental el lugar para cumplir las necesidades básicas como dormir, comer y fisiológicas.

Metodología

La investigación se enmarca en una investigación cualitativa, según Taylor y Bodgan (1984) “investigación que produce y analiza los datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas”. (pág. 19) es decir, que la investigación cualitativa se centra en cada una de las cualidades del grupo a estudiar.

El diseño de esta investigación es un estudio de caso, según Eisenhardt (1989). citado por Martínez (2006) describe un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, (pag.174). El estudio de caso tiene como principal función la

determinación de una problemática dentro de un contexto y plantear un objetivo específico para la resolución del mismo.

La población Según Tamayo y Tamayo, M (1997), “se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (P.114) en esta oportunidad la conformo un preescolar del Municipio Campo Elías Parroquia Matriz con 56 niños. La muestra Según Tamayo, y Tamayo, M (1997), afirma que la muestra “es el grupo de individuos que se toma de la población, para estudiar un fenómeno estadístico” (pág. 38) por consiguiente corresponde a un niño con el trastorno de espectro autista grado 1.

De tres aulas con las que cuentan en la institución educativa, se seleccionó el salón donde se encuentra el niño para la creación de un aula inclusiva, que promueva el aprendizaje para niños autistas a través de los espacios de aprendizaje en el salón de Educación Preescolar,

Para la realización del estudio de caso se usaron diferentes técnicas e instrumentos entre ellas: la observación directa permite una mejor recopilación de datos para utilizarlo en el análisis y estudio Yuni y Urbano, (2014). La fotografía como herramienta fundamental en la investigación, ya que nos permite usarla en distintas facetas como registro, organización y clasificación.

El cuaderno de campo es un instrumento utilizado para el registro de observaciones, interacciones y reflexiones del investigador en su proceso de estudio de campo. Se considera como una herramienta clave en la investigación cualitativa considerado como un recurso fundamental para el registro diario de las interacciones con los niños con necesidades en el desarrollo de las actividades en los espacios de aprendizaje, ya que con dichos registros se permiten obtener los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos del estudio.

Escala de estimación consta de una serie de indicadores que permite cuantificar de manera descriptiva los comportamientos identificados dentro de la observación.

Análisis de resultados

Durante el período de observación se realizaron una serie de sesiones individualizadas por jornada diaria a un niño de cinco años con el trastorno del espectro autista grado 1, a continuación, se presentan algunos indicadores deducidos de las observaciones realizadas

Tabla 1. Escala de estimación

Indicadores	Iniciado (I)	En proceso (E.P)	Consolidado (C)
Demuestra independencia dentro del aula			X
Regula emociones y sentimientos para lograr adaptación social en el aula		X	
Controla progresivamente sus emociones		X	
Comparte objetos con sus compañeros y adultos		X	
Se integra progresivamente al grupo de pares.		X	
Relaciona sus experiencias con lo escuchado y leído en textos familiares.			X
Brinda y pide ayuda cuando la necesita.			X
Expresa verbalmente deseos, experiencias, necesidades, expresiones y sentimientos.			X
Identifica mensajes visuales y orales.			X
Comenta ilustraciones imágenes, paisajes y otros.			X
Maneja adecuadamente procesos respiratorios y relajación.		X	
Interactúa con sus pares			X

Fuente: Escalona, Y y Rodríguez, A (2025), Elaboración propia.

Durante las sesiones de observación, se logró evidenciar que el niño se le dificulta la socialización con sus compañeros y maestros, en diversas ocasiones al momento de aplicar la ronda el niño se excluía buscando una hoja, lápices y colores y procedía a realizar dibujos, en ellos plasmaba figuras referentes a dinosaurios. En diversas ocasiones se le anima a integrarse al grupo, pero su repuesta es siempre negativa, demuestra también hipersensibilidad auditiva con los cantos de los niños por ende suelen ser abrumadores para el individuo según Acosta (2021) “el ruido y las paredes sobrecargadas provocan nerviosismos innecesarios” (pág. 89). el niño realiza la acción de taparse los oídos para equilibrar sus estímulos sensoriales

Según Yubero (2004) “La socialización exige, por tanto, adoptar unos patrones sociales determinados como propios, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que nos permita una cierta independencia a la hora de adaptarnos a las expectativas de la sociedad” Pag (p.01). La socialización es un proceso en el cual el niño principalmente se apropia de normas de convivencia de la sociedad, es la escuela uno de los principales agentes, pero el más importante para el reforzamiento de este contexto, siendo promotor de la formación de sujetos autónomos para la vida en convivencia.

Así mismo al momento de dirigirse a los espacios de representar e imitar el niño tiende a reproducir junto a sus compañeros diversos gestos y movimientos de dinosaurios, detectando en distintas situaciones que el niño siente atracción por esta temática.

Según Bandura (1925) citado por Osorio (2007) afirma:

El ser humano desarrolla destrezas y conductas de manera operante e instrumental y que entre la observación y el refuerzo interviene factores cognitivos que permiten al individuo decidir si lo observado se imita o no” Bandura afirma que los niños aprenden nuevos comportamientos observando e imitando nuevos modelos. Entre ellos están padres, maestras, amigos y héroes de la televisión (pág. 91).

Siguiendo con el mismo orden de ideas, se apodera de juguetes y materiales, de los cuales no comparte con sus compañeros un ejemplo constante en el que se logró evidenciar fue en el espacio de armar y construir, el niño elige primero los tacos y al acercarse a sus demás compañeros se expresa con un tono de voz fuerte: ¡no me toque eso, yo lo tome primero!

Se evidencia que el niño se le dificulta el compartir los juguetes y materiales con los demás infantes manifiesta ira y prefiere el juego solitario, por más que la docente lo invite a participar con sus pares se niega en hacerlo. Landeira (1998) manifiesta que:

El niño juega por placer, disfrute y diversión, es decir, para satisfacer sus deseos, por tanto, tiene una finalidad intrínseca, no se buscan unos resultados, sino que el propio objetivo es el juego en sí mismo, la actividad lúdica se lleva a cabo por la propia iniciativa del niño, quien tiene que tener un compromiso activo (pág. 4).

En la edad preescolar los niños suelen refugiarse en el juego para fortalecer su desarrollo cognitivo y social. Es importante que el niño aprenda a controlar la ansiedad por medio de la actividad lúdica, así mismo el docente debe promover técnicas que permitan el desarrollo de la conciencia emocional tales como la empatía que es la capacidad de ayudarse entre si y de cooperar con otros, habilidades sociales que abarcan la resolución de problemas y el respeto del punto de vista de los demás y por último la autonomía en los niños que comprenden las consecuencias de una conducta y adquirir conciencia de la responsabilidad personal. .

Contexto y descripción de la propuesta

En una institución pública ubicada en el Municipio Campo Elías, Parroquia Matriz del Estado Mérida- Venezuela, conformada por: dirección, comedor y cocina, nueve aulas de primaria de 1ero y 6to grado y por último tres secciones de preescolar

Se destina una de ellas para la realización de la investigación, allí se encuentra un niño con el trastorno del espectro autista en el tercer nivel de preescolar. En un primer instante la docente de aula se negó a aceptar la

presencia de la investigadora en dicho espacio; puesto que el niño resulto ser pariente cercano de la misma. Es así, donde la docente de aula integrada interviene directamente con la madre del niño para pedirle su autorización para proceder con dicha investigación. Así mismo se procede al estudio de caso con el permiso de la misma. Además, la madre manifestó que el niño asistía a otras actividades fuera del plantel tales como:

Atención por parte del CAIPA (Centro de Atención Integral Para Personas Con Autismo) se caracteriza por una atención especializada con personal calificado la cual permite educación de acuerdo a la necesidad del individuo.

Psicopedagogo es la figura que hace un acompañamiento pedagógico y de reforzamiento junto a las docentes del aula, Según Espinoza.R. (2019) “se enfoca en las necesidades que pueden presentar los estudiantes y que invitan al profesional psicopedagogo a situarse en espacios comunes del aula” (pág. 4). Por lo general es un asesoramiento beneficioso para el niño, puesto que ayuda a detectar y dar solución con estrategias innovadoras para el proceso de aprendizaje mejorando el rendimiento académico.

Equinoterapia según Falke, G. (2009) “Consiste en aprovechar los movimientos multidimensionales del caballo para estimular los músculos y articulaciones de los pacientes”. (pág.16)

Para las personas con autismo esta terapia suele ser de ayuda para el desarrollo cognitivo, físico y social a causa de que presenta un nivel de relajación y estimulación. Al momento de visualizar el aula se logra detectar algunas necesidades por parte de la docente como identificación de los espacios de aprendizaje según Iglesias, citado por Zabalza (2001): se concibe como una “estructura de cuatro dimensiones que se relacionan entre sí” (pág. 124) donde los niños aprenden a socializar entre sus pares. La rutina diaria según el Currículo de Educación Inicial (2005):

La organización de la rutina se debe llevar a cabo de manera estable, secuencial y predecible y a la vez flexible, respetar el ritmo de los niños y niñas el tiempo de juego, de aprendizaje activo y la atención de sus necesidades básicas. (Pag.70)

Esto indica que con la repetición de actividades los niños suelen aprender normas y sobre todo se adaptan a una rutina dentro del aula que es fundamental para el desarrollo de una jornada satisfactoria. La rotulación para los niños en edad preescolar ayuda a ubicar al niño en cada uno de los espacios llamando la atención y la curiosidad de cada uno de los integrantes, así mismo para los niños con necesidades educativas especiales los ayuda a recordar informaciones puesto que ellos suelen ser muy visuales.

La propuesta para el aula inclusiva estuvo dividida en dos etapas:

Primera etapa

Por medio del trabajo de campo se logró evidenciar que el aula se encontraba carente de varios aspectos, entre ellos la rotulación por la cual se toma la iniciativa de llevarla a cabo, puesto que esta es una técnica que su principal objetivo es captar la atención de un grupo de personas sobre algún tema en específico, así mismo están elaborados por colores e imágenes llamativas para facilitar la interiorización de información de manera didáctica.

Se ejecutó la reorganización de los espacios, colocando unos carteles con su respectiva identificación y con una temática en específica para toda esta actividad, siendo como protagonistas los dinosaurios donde el niño demostró fijación por estas imágenes, en el autismo es mejor conocida como estereotipia según Sánchez (2020) afirma que son “patrones de movimiento sin funcionalidad aparente tienen un papel de especial relevancia en niños con autismo con un grado mayor de severidad ya que emplean gran parte de su tiempo en estos comportamientos y suelen resistirse a abandonar dichas conductas” (pág. 9).

Cuando se hace mención de estereotipia se asocia con solo movimientos, pero también incluyen a las fijaciones por algún juguete, imágenes entre otros, en el que el niño busca el refugio para equilibrar sus necesidades sensoriales. Así mismo hay que resaltar que la organización del aula influye en la inclusión de estos niños según Acosta (2021) “el aula estará estructurada de forma clara y sencilla, combinando diferentes formas de agrupamiento y evitando la sobreestimulación visual y auditiva” (Pág. 89) Tomando esto a favor para moti-

varlo a ser participe en cada uno de los ambientes así mismo la rotulación de mesa y silla para crear un sentido de pertenencia y ayudar a los demás niños con la escritura de sus nombres.

A continuación, se presenta el antes y el después del aula.



Fuente: Escalona, Y. (2025). Reorganización y rotulación de aula. [Fotografía]

Segunda etapa

Esta etapa tuvo como propósito la elaboración y aplicación de un álbum sensorial lo cual Acosta (2021) sostiene que esta estrategia “permite al alumno el uso de “material de manos multisensorial” (pelotas, botones multifunciones, anillos inquietos) para que puedan reducir su estrés mientras aprieta las mano, estira los objetos, modela etc “(pág.91). este estuvo constituido por distintas técnicas (ensartado, pintura sobre acetato, secuencia numérica, orden de vocales y abecedario, identificación de colores, modelado) con el propósito de captar el tiempo de atención del niño y estimular de la motricidad fina y coordinación ojo-mano.

La interacción del niño con el recurso en primera instancia despertó curiosidad en él, lo observo detalladamente durante unos minutos antes de empezar a realizar cada una de las actividades planteadas. De igual forma, sus compañeros de aulas se acercaron para visualizarlo, el niño toma la iniciativa de enseñarles y explicarles cada una de las actividades según sus conclusiones y sus conocimientos de los diferentes tipos de dinosaurios existentes en el recurso. Esta estrategia tuvo influencia en cuanto a la interacción del niño con las demás personas del aula, tuvo la iniciativa de pedir materiales para la elaboración de las actividades propuestas captando por un poco más de tiempo su atención.



Fuente: Escalona, Y. (2025). Interacción del niño con el álbum. [Fotografía].

Conclusiones

En el contexto educativo de hoy en día se encuentran docentes con un índice de desmotivación laboral bastante alto, siendo como principal afectado los niños autistas, puesto que las docentes suelen realizar sus planificaciones y actividades aisladas a la realidad, olvidando las necesidades existentes en el aula.

Los niños con autismo suelen ser personas que ameritan de una serie de actividades y ambientes específicos para el desenvolvimiento físico, social, cognitivo y emocional. La rotulación es una de las principales estrategias innovadoras y creativas anudada con los pictogramas según Herruzo (2008) considera que “se utilizan los pictogramas y/o ideogramas para suplir todas aquellas situaciones que requiere el lenguaje escrito, al que aún no han accedido los niños y niñas de estas edades” (pág. 256)

Dicha estrategia requiere el refuerzo para la captación de información importante para los niños, por medio de las imágenes se pueden ubicar en un contexto determinado, Según Acosta (2021) “Es tarea del docente estudiar qué tipo de cambios estructurales debemos realizar en el aula para convertirla en un espacio seguro donde todos los alumnos, incluso los que presentan trastornos graves de conducta, pertenezcan y se sientan importantes” (pág. 92). El docente es el encargado de organizar los espacios para que logren influir en los aprendizajes de todos los niños, por medio de esta estrategia se puede adquirir ventajas para diversas conductas que se logren encontrar en el aula.

Para el diseño de un aula inclusiva, es importante que el docente reorganice su espacio: carteles de selección, ambientes de aprendizajes, rotulación de espacios, entre otros, desde el inicio del año escolar igualmente esto ayudará a los niños a sentirse en un ambiente seguro colaborará con la socialización e inclusión de todos y cada uno de los niños.

El estudio de caso tuvo como objetivo la propuesta de un aula inclusiva para niños autistas a través de los ambientes de aprendizaje que conlleva a la reflexión y sensibilización por parte de los docentes hacia esta necesidad existente en las aulas de clase de hoy en día.

Es a través de los ambientes de aprendizaje que los docentes logran el fortalecimiento de valores y normas de convivencia dentro del aula, permitiendo así dar la oportunidad de reducir cualquier conducta o comportamiento de alta intensidad.

Al crear espacios adecuados para niños autistas en el aula de educación preescolar, se proporciona un ambiente adaptado a sus necesidades específicas se favorece su desarrollo integral, permitiendo que aprendan a comunicarse y expresarse con las personas a su alrededor. De este modo aprenderán a autorregular sus emociones, creando un lugar de disfrute y tranquilidad.

Los espacios de aprendizaje en el aula de educación preescolar, desempeñan un papel relevante en el proceso educativo de los niños, aprovechando sus recursos, los mismos deben ser diseñados de manera que al desarrollar diferentes actividades se logre la participación activa de todos, ofreciendo experiencias de aprendizaje significativas en la diversidad presente. Es importante que los espacios de aprendizaje sean flexibles de forma que permitan la resolución de problemas, la interacción social, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, así como, la exploración del entorno, promoviendo la aceptación de las diferencias entre las capacidades individuales de cada niño.

En resumen, la creación de aulas inclusivas que promueva el aprendizaje para niños autistas a través de la optimización y excelencia, garantiza una educación de calidad y equidad. Se apuesta a fortalecer un espacio de tranquilidad y trabajo en equipo, no solo ayudará a estos niños y niñas en particular, sino que fortalecerá la experiencia educativa de todos los presentes en el aula., potenciando las fortalezas de todos, brindando oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades, aportando a los maestros herramientas necesarias y fomentando la participación activa de todos los niños y niñas. ©

Yercy Gabriela Escalona Corredor. Estudiante del 8vo semestre, en proceso para obtener el título de Lcda. en Educación Preescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Ha participado en diferentes talleres: elaboración de proyectos de investigación, alertas tempranas del autismo, redacción de documentos académicos, nivel básico lengua de señas venezolana y cultura sorda, educación física en la educación inicial, filosofía Montessori como nueva alternativa para la educación inicial, Jornadas de prácticas profesionales docentes y didácticas “La vocación del docente en tiempos de crisis” de la Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica.

Annyulie Rodríguez Carrero. Magister en Administración Educacional (ULA); Lcda en Educación Preescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes; Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas (ULA). Profesora. Asistente adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica. Participación en eventos nacionales como Internacionales, ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre Educación Emocional.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. (2021) Lo que aprendí mientras te portabas mal. 1era edición. Aracena. España
- Bandura. (1987). Teoría del aprendizaje social España: editorial espasa universitaria, pp32-45.
- Berger y Luckman (1995). La construcción social de la realidad. Amorrortu
- Ministerio de Educación y Deporte. (2005). Currículo de Educación Inicial. Grupo

- Didáctico 2001, C.A. Caracas, Venezuela.
- Espinoza, R. (2019). Un acercamiento al enfoque y roles del/la Psicopedagogo/a desde la diversidad compleja. *Pilquen*. 16.(1).1-6. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2300/pdf>
- Falke, G. (2009). Equinoterapia enfoque clínico psicológico y social. *revista de la asociación médica cognitiva*. 122.(2).16-19. https://www.ama-med.org.ar/uploads_archivos/264/Equinoterapia_Falke.pdf
- García, P et al (2023). Ambientes de aprendizaje generadores de habilidades generadores de habilidades motrices en educación inicial. *Ambientes de aprendizaje e innovación en educación inicial*. (73) 51-56
- García, J. y Huitrado, J. (2024). Evolución del Autismo: Un Recorrido Histórico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4),9346-9356. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13086
- Herruzo, V. (2008). El pictograma como recurso didáctico en la escuela. *Revista de educación educativa*. (3), 249-270. [El pictograma como recurso didáctico en la escuela](#)
- Hervás A. (2016). Un autismo, varios autismos. Variabilidad fenotípica en los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol*. 62, (1), 9-14
- Ladeira, S. (1998). Juego Simbólico en el Niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud.
- Ley para la atención integral a las personas con trastorno del espectro autista (2022,25 de febrero). gaceta oficial de la república bolivariana de Venezuela gaceta oficial extraordinaria N° 6.688.
- Martínez, P (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pen-samiento & Gestión*, (20), 165-193. [Redalyc.El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica](#)
- Osorio, E. (2007). La socialización en el niño preescolar. [Tesis de pregrado. Universidad Nacional De México]. UNAM- Dirección general de bibliotecas. <https://ru.dgb.unam.mx/bistream/20.500.14330/TES01000617700/3/0617700.pdf>
- Sánchez, M. (2020). Sistema de detección automática de estereotipias en el trastorno del espectro autista. [Trabajo fin de master, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Archivo digital. [content](#)
- Sussan y Stanbaick. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (4ta ed)*. Narcea
- Taylor, S y Bogdán, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. https://drive.google.com/file/d/0B7ls-wFYdNJ4SWVCdmV5NFBNUUk/view?resourcekey=0-A3PCkU9_CXX-Cx0YxvhtoUQ
- Tamayo y Tamayo M (1997). *El proceso de la investigación científica*. Limusa
- Yubero, S. (2004) Capitulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología Social, cultura y educación*. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Pez2/publicatio/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf
- Yuni y Urbano (2014). *Técnicas para investigar, recurso metodológico para la preparación de proyectos de investigación (1ra Ed)*. Brujas
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Narcea S.A

Ferias científicas como estrategia para fomentar habilidades investigativas en estudiantes de Educación Media General

Science fairs as a strategy to promote research skills in General Secondary Education students

Jessica Odalis Soto Vielma

sotojessica1995@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6092-763X>
Teléfono: + 58 4143758325

Rebeca Elizabeth Rivas Meza

Tutora
rebecarivas@ula.ve
<https://orcid.org/0009-0004-3981-4543>
Teléfono: + 58 4247644913.

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

Recepción/Received: 13/10/2025
Arbitraje/Sent to peers: 14/10/2025
Aprobación/Approved: 05/11/2025
Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación donde se analizan las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media general en una institución educativa del municipio Libertador, Mérida. Bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y diseño descriptivo, se recolectó la información mediante entrevistas semiestructuradas y observación en dos ferias realizadas en la institución. Los participantes fueron estudiantes de educación media general. Los datos se sistematizaron y analizaron mediante cuadros comparativos, identificando habilidades investigativas antes y después de participar en las ferias, se presenta un cuadro que refleja la forma de organizar una feria científica con aportes de docentes promotores de estos eventos. Se concluye que estas ferias fomentan la indagación, el análisis y la comunicación científica estudiantil.

Palabras clave: ferias científicas, estrategias didácticas, habilidades investigativas.

Abstract

This article presents the results of a research study analyzing science fairs as a strategy for developing research skills in secondary school students at an educational institution in the Libertador municipality of Mérida. Using a qualitative approach, an interpretive paradigm, and a descriptive design, data was collected through semi-structured interviews and observation at two science fairs held at the institution. Participants were secondary school students. The data were systematized and analyzed using comparative tables, identifying research skills before and after participation in the fairs. A table is also presented that reflects how to organize a science fair, incorporating input from teachers who promote these events. The study concludes that these fairs foster inquiry, analysis, and scientific communication among students.

Keywords: science fairs, teaching strategies, research skills.

Introducción

En el contexto educativo actual las ferias científicas se han convertido en una herramienta importante del proceso de aprendizaje de los estudiantes, reconociéndose estas como eventos educativos que permiten que el estudiante presente proyectos de investigación basados en experimentos o experiencias científicas que le brindan de alguna manera la oportunidad de desarrollar diversas habilidades, dentro de estas, ciertas habilidades investigativas que invitan al estudiante por ejemplo a elegir un tema que sea viable para investigar, a la resolución de problemas y además a que pueda llegar a formularse un problema de investigación que lo lleve a poder diseñar experimentos sencillos para darlos a conocer ante un público, llevándolo a su vez a conocer, practicar y comprender lo que es el método científico de investigación y las habilidades implícitas en el mismo.

Así pues, en estos tiempos donde el hecho de educar y enseñar resulta ser un reto, el rol del docente de ciencias naturales y matemáticas es fundamental ya que se ve en la obligación de diseñar actividades que inviten al estudiante a cuestionarse e investigar, es ineludible tomar en cuenta que esto implica el desarrollo de habilidades investigativas que le permitan al estudiante estar preparado para desafíos del futuro, y de igual modo poseer un pensamiento crítico. De esta manera, el docente tiene la misión de sumergir a su estudiante en el contexto de la exploración, el descubrimiento y la investigación, para esto las ferias científicas, argumenta Retana (2018) que “se han convertido en una actividad de divulgación científica en la que los estudiantes son los protagonistas, ya que plantean problemas y desarrollan proyectos de investigación en diversas temáticas científicas, además de presentar y comunicar sus hallazgos a las comunidades”, de esta manera se puede considerar, que las ferias científicas están estrechamente relacionadas con el desarrollo de las habilidades investigativas que un alumno pueda concebir, ya que uno de sus objetivos según el libro Verde de las ferias de ciencias (2018), es “preparar al estudiante para la puesta en marcha de un trabajo formal de investigación”.

En este mismo orden de ideas, todas las ferias educativas de ciencias o también llamadas ferias científicas pretenden un cambio en la metodología de enseñanza que se ejecuta en las distintas casas de estudio y formación de educación media general, las cuales buscan gestar alumnos investigadores, exploradores y críticos, capaces de elaborar un proyecto de investigación y a la vez poder desarrollarlo.

En el caso de Venezuela, la etapa de educación media incorpora proyectos de divulgación científica, promoviendo eventos donde los estudiantes abordan experimentos y los explican a través de metodologías de investigación que permiten poner en evidencia los principios científicos en ellos implicados, de esta manera esos estudiantes siguen los procedimientos científicos necesarios o seguidos por expertos para llegar a su explicación. Así, en el caso específico del estado Mérida se vienen llevando a cabo, en distintas instituciones de bachillerato, eventos científicos en los que se ha evidenciado que se da un primer acercamiento del estudiante hacia la concepción de habilidades investigativas. De tal forma, es importante y muy apropiado darle el valor educativo que le compete a estas actividades de divulgación científica; es decir, las ferias de ciencias, sobre todo en su impacto hacia la adquisición de habilidades investigativas en los estudiantes.

Específicamente se tomó como espacio clave para el desarrollo de la presente investigación el municipio Libertador del estado Mérida, donde existen instituciones educativas que tienen entre su programación curricular llevar a cabo la ejecución de ferias científicas durante el transcurso del año escolar, teniendo como protagonistas a los estudiantes de educación media general quienes se encargan de escoger una problemática a investigar con demostración alusiva al ámbito de las ciencias naturales y la matemática (biología, física, química), y de allí elaboran un proyecto de investigación donde deben reflejar todo lo referente a un estudio investigativo científico; finalmente estos trabajos experimentales se dan a conocer a un jurado calificador conformado por el personal docente de la institución.

De esta manera, para abordar la investigación que aquí se presenta se plantearon las siguientes interrogantes ¿Qué habilidades investigativas poseen los estudiantes antes de participar en las ferias científicas?; ¿Cómo deberían desarrollarse las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media general?; ¿Qué habilidades investigativas específicas desarrollan los estudiantes con la participación en las ferias científicas? Ante lo expuesto, el presente artículo pretende mostrar el análisis de las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de bachillerato en una institución educativa del Municipio Libertador del estado Mérida, proporcionando información valiosa que será útil para docentes y estudiantes en cuanto a la posibilidad de mejorar la planificación educativa apostando al hecho de que se incluya en diversas instituciones educativas, sean públicas o privadas, la herramienta de aplicar como estrategia la elaboración de ferias científicas que permitan promover un desarrollo de habilidades investigativas en la comunidad estudiantil.

Objetivo general

Analizar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de bachillerato en una institución educativa del municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades investigativas que poseen los estudiantes de educación media general antes de participar en las ferias científicas.
- Especificar la metodología para llevar a cabo las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de Educación Media General.
- Determinar las habilidades investigativas que los estudiantes de Educación Media General desarrollan después de participar en las ferias científicas.

Fundamentos teóricos

Como sustento de la presente investigación se han considerado varios antecedentes que abordan el impacto de las ferias científicas en los estudiantes, uno de estos se realizó en el año 2018 y su autora fue Retana D, Vázquez B y Camacho M, en Costa Rica, en este se analizaron los aportes de las ferias de ciencias y tecnología en la promoción de vocaciones científicas y tecnológicas en educación secundaria, el mismo se desarrolló usando como participantes a estudiantes cuyos proyectos de investigación fueron seleccionados para participar en la feria nacional de ciencia y tecnología de esta región. Su metodología consistió en un diseño de triangulación concurrente mixto, donde se encuestaron a 45 estudiantes y 17 docentes de Costa Rica. Se llegó a la conclusión de que las ferias de ciencias y tecnología contribuyen en el desarrollo de competencias científicas entre estas las habilidades de investigación, además favorece el acercamiento al quehacer científico y la motivación hacia la elección de carreras universitarias referentes a la ciencia y la tecnología.

Aunado a esto, en esta investigación se propone que las ferias científicas tecnológicas son actividades programadas donde los estudiantes plantean problemas, desarrollan proyectos de investigación en diversas temáticas científicas, y presentan o comunican sus hallazgos a las comunidades o a un público en general, lo cual pudiera resumirse en involucrar al estudiante en el método de investigación científica. Por otra parte, según esta investigación se hace necesario resaltar el papel que juegan los docentes en impulsar y motivar a los estudiantes a involucrarse en el mundo científico investigativo, ante esto es válido recordar que para el cumplimiento del objetivo que se tiene en la investigación protagonista para este artículo es crucial tomar en cuenta el papel de los docentes promotores de las ferias científicas, debido a que estos se convierten en un ancla y apoyo para los estudiantes al proporcionar conocimientos sobre las habilidades investigativas que deben desarrollar para generar los proyectos científicos que podrán ser presentados ante un público en estos eventos educativos.

Por su parte, Chaparro L. (2018) presenta una metodología detallada para la realización de ferias científicas, lo cual evidentemente es un gran aporte para uno de los objetivos específicos que guiaron la actual investigación. Así como también, expone que “existe una amplia variedad de ferias de ciencias, pero todas reúnen al menos las siguientes características: el protagonista es el alumnado (como expositor), que suele contar con la ayuda de profesores o personal investigador, los proyectos suelen tener una naturaleza experimental científica e investigativa, y están abiertas al público en general”; también refleja que “en algunos casos los alumnos y alumnas realizan trabajos originales de investigación dentro de un marco formal de su formación académica”; lo cual deja al descubierto que las ferias científicas están estrechamente relacionadas con la adquisición o el desarrollo de habilidades de tipo investigativas, esto importa realmente por cuanto según la autora del libro aquí reseñado, uno de los objetivos sobre los cuales se organizan y se llevan a cabo las ferias de ciencias está el de fomentar la investigación y la innovación en estudiantes, además de despertar el gusto por el conocimiento científico.

Otro estudio desarrollado en el año 2019 en Chile, cuyos autores fueron Oppliger L, Nuñez P, Gelcich S, tenía como objetivo evaluar la percepción a corto plazo de una feria científica sobre la motivación y el interés por la ciencia en estudiantes chilenos de Educación Media, merece ser reseñado acá por cuanto los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser el público receptor de una feria de ciencias realizada por estudiantes universitarios, pero más allá de esto la metodología de esta investigación estuvo basada en la aplicación de una encuesta previa a la entrada de los estudiantes a la feria, y otra encuesta al salir del evento, los resultados muestran que afortunadamente el interés y la motivación por la ciencia aumentaron después de haber asistido a la experiencia científica, por lo tanto, se concluyó que las ferias científicas tienen un impacto positivo en los asistentes a las mismas, en este caso fueron estudiantes chilenos de educación media.

Frente a lo anterior, se puede argumentar que en relación con la investigación aquí realizada sobre las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media, este estudio ejecutado en Chile, por una parte enmarca la gran relevancia que tienen las ferias científicas en otros países, dónde se ejecutan dichos eventos esperando un cambio en la percepción del estudiante hacia la ciencia, y así lograr que el mismo despierte su interés por el método científico de investigación. Por otra parte, y no menos importante, mostró un aporte metodológico de la ejecución de un pre y post cuestionario que permitiera determinar la visión de los estudiantes antes de y después de una feria científica.

Las evidencias de estos estudios y datos planteados hasta aquí dan un acercamiento efectivo y confiable al hecho de que estos eventos educativos; es decir, las ferias científicas, podrían mejorar el rendimiento académico, el interés, la motivación, y más importante aún, también preparar al estudiante para futuros desafíos académicos como, por ejemplo, el hecho de poder elaborar investigación científica, lo cual se centra en el desarrollo de las habilidades investigativas. En otras palabras, los estudios mostrados dan cuenta de la relevancia de las ferias científicas y las habilidades investigativas, temas que resultan ser el eje central en la ejecución del presente artículo; sin embargo, es pertinente considerar que otros autores han explorado algunos temas semejantes pero que engloban estos temas centrales; es decir, estudios que abordan tanto las habilidades investigativas como las ferias científicas.

Así, se puede reseñar a Machado R, Montes de O, y Campos M. (2008) en su trabajo de investigación realizado en Cuba, en el que abordan las habilidades investigativas “como un aspecto clave para la formación científica de los estudiantes y el desarrollo de competencias que les permitan solucionar problemas y mejorar su aprendizaje”.

Por otro lado Martínez, D y Marquez, D (2014) reflejan a través de una investigación la identificación de fundamentos teóricos y conceptuales que permiten el estudio de las habilidades investigativas como eje transversal de la formación de investigación, así mismo argumentan que “aun cuando el tema de la habilidades investigativas ha sido abordado en el campo de las investigaciones educativas, resultan insuficientes los estudios que aportan una modelación teórica del mismo”. Ante esto, se hace necesario reconocer y exaltar de algún modo la importancia que recae en incluir el desarrollar y potenciar las habilidades investigativas en el estudiantado en general, quizás así pueda existir una esperanza de que nuevas generaciones desarrollen un pensamiento

crítico capaz de cuestionar, analizar y resolver problemas derivados de una investigación, en este sentido las ferias científicas requieren ser analizadas como una estrategia que posiblemente permita el desarrollo de estas habilidades, recordando pues que estas últimas son eventos que promulgan la investigación científica y nutren de algún modo la capacidad de cuestionar, experimentar, analizar y presentar sus descubrimientos científicos.

En un mismo sentido, se presenta la postura de Quesada D, cuyo trabajo de investigación elaborado en Costa Rica en el año 2024 refleja una propuesta constructivista basada en proyectos para la enseñanza de ciencias naturales en estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado: feria científica y manuales de laboratorio, el objetivo que englobaba esta propuesta era implementar dos métodos didácticos centrados en experimentos de laboratorio, así como la realización de una feria científica con el fin de fomentar las habilidades investigativas y experimentales en el estudiantado. En conjunto todas estas investigaciones propuestas, concluyen de algún modo que las ferias científicas han sido un importante método para implementar desde la motivación y el interés por la ciencia, hasta resultar un recurso efectivo para potenciar ciertas habilidades entre estas las investigativas, invitando a la población estudiantil a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas que bien se pueden entender como habilidades investigativas.

A modo de resumen, las habilidades investigativas y las ferias científicas están íntimamente relacionados en el sentido que el poseer habilidades investigativas implica cuestionar, observar, experimentar y analizar, lo cual resulta imprescindible para poder actuar dentro de una feria científica.

Ahora bien, es ineludible que al abordar el marco teórico de esta investigación no se puede dejar de lado la presentación de ciertos fundamentos teóricos ligados al desarrollo de la presente investigación y que los mismos contribuyen al desarrollo del análisis pretendido en dicho estudio, algunos de estos fundamentos están en relación con:

Las **Habilidades investigativas** en las que autores como Gagné (1970), proponen que “las habilidades investigativas pueden definirse como capacidades intelectuales necesarias para ejecutar una tarea correctamente”. Así mismo, e igualmente importante es referir la definición de **Ferias científicas**, respecto a ellas autores como Retana D, Vázquez B y Camacho M (2018) argumentan que “una feria científica es un evento educativo que fomenta la investigación y el desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas en estudiantes”.

Por otra parte, el tema **de la enseñanza de las ciencias naturales** actualmente ha sido objeto de múltiples reflexiones, tal cual lo expone Garcés, E (2022) “La enseñanza de las Ciencias Naturales ha sido enseñada de una forma tradicional, y ha buscado crear en los estudiantes una “actitud científica” pero a la vez que se contraponen a una actitud científica nata referente a la curiosidad natural del ser humano, porque no se le ha permitido al estudiante convertirse en un investigador desde lo natural y desde su propio entorno, analizando e investigando el porqué de las cosas en su vida cotidiana”. Aspectos como los que refleja la cita anterior tienen mucho sentido en cuanto a encontrar la forma de enseñar ciencias naturales, donde una vez más las ferias científicas se presentan como una gran estrategia de transformación en la enseñanza de las ciencias naturales en las aulas escolares- académicas.

De igual manera, el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de educación media representa un gran avance para la formación académica de todo educando, por lo tanto, es necesario que la educación de hoy en día se centre en implementar estrategias que logren desarrollar en los estudiantes estas habilidades. Lo cual se espera ver reflejado a través de este artículo resultante de esta investigación cuyo objetivo es analizar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas, en este caso en estudiantes de bachillerato de una institución educativa del municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela.

Metodología

Abordando la parte metodológica de esta investigación se presenta el marco metodológico y sistemático que guio este estudio, definiendo los pasos, técnicas y procedimientos que se siguieron para alcanzar los objetivos en el mismo.

Paradigma de la investigación

La investigación se basó en un paradigma investigativo de tipo interpretativo, el cual en palabras del sociólogo Giddens (1999), se refiere al “paradigma investigativo que se centra en cómo las personas construyen y dan sentido a su realidad a través de la interpretación y la significación de sus experiencias”. Otro autor que argumenta un concepto sobre este tipo de paradigma es Berger (2016) quien sostiene que “el paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión de los significados y perspectivas que las personas dan a sus experiencias”. Ambos autores coinciden en que este paradigma se basa en las experiencias que las personas construyen a través de alguna realidad, tal cual se pretende mostrar en este estudio investigativo donde se quiere analizar las ferias científicas como estrategia para desarrollar habilidades investigativas en estudiantes de tercer año quienes han sido partícipes de estos eventos, por lo tanto se buscó el alcance del objetivo desde su propia realidad, igualmente fueron tomados en cuenta estudiantes que no habían participado en ferias científicas, y algunos docentes que fueron promotores de estos importantes escenarios científicos.

Tipo de investigación

Es importante también conocer que este estudio se basa en una **investigación de tipo cualitativa** siendo esta definida por Taylor y Bogdan (1984) como “la fase metodológica cualitativa que se refiere a la investigación que produce datos descriptivos”; además de esto para muchos autores la investigación cualitativa es un tipo de investigación, mientras que para otros es una metodología. Otro concepto que resulta oportuno traer a acotación es el propuesto por el autor Arias F. (2012), éste sustenta que “la investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque en la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos, este tipo de investigación se centra en analizar datos no numéricos”.

Así pues, en palabras de las autoras de este estudio investigativo se hace necesario que el lector comprenda que la investigación está centrada en analizar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas, partiendo de las experiencias y percepciones de los estudiantes y docentes de educación media sobre su participación en estos eventos científicos; es decir, las ferias científicas.

Diseño de investigación

El diseño de investigación es de tipo **descriptivo**, según Rodríguez, I (2012) “caracterizado por describir y analizar fenómenos sin evaluar o intervenir en el objeto de estudio”. Con relación a lo planteado en estas líneas anteriores resulta prudente recordar que el objetivo que guía esta investigación es el de analizar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas, por ende, tanto el tipo de investigación, el paradigma y el diseño se alinean con el objetivo que se tiene, debido a que priorizan la descripción y el análisis de la investigación en estudio desde la perspectiva de los propios participantes.

Técnicas e instrumentos de investigación

Al tratarse de una investigación de tipo cualitativa, la recolección de datos se realizó mediante métodos que profundizan el problema en estudio, por lo que en este caso se manejó la debida recolección de datos e información a través de la **entrevista** semi estructurada, esta técnica se conoce según Díaz, L et al, (2005) como “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”. Así mismo, Taylor y Bogdan (1986) entienden la entrevista como “un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”, en este caso sobre el estudio de las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas.

Se aplicaron varias entrevistas semiestructuradas, distribuidas de la siguiente manera:

- El primer grupo conformado por 12 estudiantes de educación media general, que no habían participado previamente en ninguna feria científica. Recordando aquí, que uno de los objetivos que se persigue con

este estudio es el de identificar las habilidades investigativas que poseen los estudiantes de Educación Media General antes de participar en las ferias científicas.

- El segundo grupo estuvo constituido por cuatro docentes, cuyo propósito fue recolectar información que ayudara a especificar la metodología que se lleva a cabo para la ejecución de ferias científicas dentro de una institución educativa.
- El tercer grupo estuvo conformado por otros 12 estudiantes que ya habían sido participantes de ferias científicas, con el aporte de estos se buscó determinar las habilidades investigativas que los estudiantes de educación media general desarrollan después de participar en las ferias científicas. Es de gran importancia mencionar aquí, que este grupo de estudiantes tuvo la oportunidad de participar en dos ferias científicas (junio 2024 y junio 2025), esto de alguna manera aporta mayor sustentabilidad al presente estudio.

En un mismo sentido es preciso y conveniente destacar, que cada entrevista aplicada constaba de preguntas destinadas a recolectar datos e información que ayudara a desarrollar el respectivo análisis que se pretendía hacer del tema central de este estudio, todo esto en concordancia con cada uno de los objetivos planteados en líneas anteriores.

Además, se aplicó la técnica de la **observación directa**, esta fue empleada considerando el contexto real. Respecto a esta técnica de la observación directa vale la pena citar el argumento de Tamayo (2007), quien la define como “aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación”. Dichas observaciones fueron planteadas mediante una guía de observación, cuyo concepto según Fonseca, M y Corona, L (2013) aportan que “es un instrumento de registros que evalúa desempeños, en ello se establecen categorías con rasgos más amplios que en la lista de cotejo”. Siendo así, más adelante se presenta detalladamente cada una de las categorías que fueron consideradas con respecto a esta técnica.

Cada una de estas técnicas facilitaron la obtención de datos e información basándose en una experiencia directa con los participantes, utilizando como contexto la ejecución de dos ferias científicas que se llevaron a cabo en la institución educativa participante. Los datos obtenidos se sistematizaron y analizaron mediante cuadros comparativos, permitiendo contrastar la información obtenida de las ferias científicas realizadas en distintos periodos académicos (feria científica de junio 2024- feria científica de junio de 2025).

Además, los cuadros comparativos mencionados aparecerán estructurados en función de los objetivos específicos del estudio considerando las tres poblaciones claves: estudiantes que no habían participado en ferias científicas, docentes que fueron promotores de ferias científicas y los estudiantes luego de haber participado en la feria científica.

Sujetos o participantes

Los participantes en la investigación fueron 24 estudiantes de educación media general distribuidos en dos grupos, es decir, 12 estudiantes que no habían participado en la feria científica, y otros 12 estudiantes que habían participado en la feria científica, incluso para estos últimos se consideró la participación que tuvieron en dos ferias científicas (una de estas ejecutada en Junio de 2024, y la otra en Junio de 2025) esto con la intención de aportar mayor validez al estudio pudiendo comparar la percepción de los estudiantes ante la ejecución de ambas ferias científicas, y así poder determinar posibles progresiones en función de la realización de estos eventos. También, se contó con la participación de cuatro docentes a quienes se les aplicó la entrevista en función de alcanzar el objetivo de especificar la metodología para organizar y llevar a cabo las ferias científicas.

Procedimiento de análisis e interpretación de la información

Para el debido análisis y procesamiento de información recopilada, se establecieron las siguientes fases:

1. **Fase 1 Aplicación de las entrevistas a los grupos participantes** (12 estudiantes pre feria, 4 docentes promotores de ferias científicas y 12 estudiantes post-feria): Cada entrevista estuvo conformada por 3

preguntas sencillas, de las cuales se resaltan categorías que más adelante serán presentadas y analizadas a través de cuadros.

2. **Fase 2 Categorización de la información obtenida:** Se organizaron y clasificaron las respuestas obtenidas en las entrevistas mediante cuadros comparativos, tomando como referencia la información aportada por parte de los tres grupos de participantes entrevistados.
3. **Fase 3 Análisis descriptivo de la información recolectada:** A partir de la aplicación de las entrevistas y de las observaciones realizadas, se llevó a cabo un análisis descriptivo seguido de cada cuadro comparativo, esto permitió interpretar los hallazgos de manera detallada y concisa, basándose por supuesto en cada una de las categorías resaltadas.

Presentación y discusión de los resultados

En el marco de esta investigación se tomó en cuenta, por una parte, la percepción de 12 estudiantes sin participación previa en las ferias científicas, por otra parte, se consideró la percepción de otros 12 estudiantes que sí tuvieron la oportunidad de participar en dos ediciones de ferias científicas ejecutadas en junio de 2024 y junio de 2025, de un mismo modo se consideró el aporte de los cuatro docentes que fueron entrevistados.

Estos eventos científicos constituyen el eje fundamental para analizar dichas ferias como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media; de manera complementaria es conveniente aclarar que los resultados conseguidos serán renombrados como **resultados pre- ferias** (estudiantes que no han participado en ferias), **resultados de la opinión aportada por los docentes**, y **resultados post- ferias** (estudiantes que si han participado en ferias).

En cuanto a la otra técnica empleada, es decir la observación directa los resultados se presentan de una forma similar, basada en la presentación de cuadros comparativos que reflejan ciertas categorías tomadas en cuenta a partir de la observación de las ferias científicas ejecutadas. Prestando aquí especial atención también a la opinión de los participantes de las ferias, además de la opinión de los docentes en cuanto a su percepción de ambas ferias. Ante lo explicado anteriormente, es propicio mencionar que cada categoría sigue el orden de los objetivos específicos que guían la presente investigación, así mismo se presenta el respectivo análisis de cada cuadro que permitirá visualizar el alcance de dichos objetivos.

1. Resultados pre-ferias

- **Objetivo 1:** Identificar las habilidades investigativas que poseen los estudiantes antes de participar en las ferias científicas.

A continuación, se reflejan algunos aportes de los 12 estudiantes que no habían participado en las ferias científicas, reflejando ciertas categorías según sus aportes.

Cuadro 1. Aportes de los estudiantes que no habían participado en la feria científica

Categorías y preguntas realizadas.	Respuestas de los estudiantes en las pre- ferias
Categoría 1: Expectativas previo a la participación en ferias científicas ¿Qué cree usted que podría aprender al participar en una feria científica	- "No sé qué es una feria científica". - "Se puede aprender a pensar y trabajar en un proyecto de cualquier tema" - "Sé podría aprender sobre biología, matemática o materias de ciencia" - "Podría aprender ciencia "
Categoría 2: Habilidades investigativas previas Podría usted contarme ¿cómo ha sido hasta ahora su experiencia con la investigación científica?	- "Mi experiencia ha sido muy informática, porque todo me lo he aprendido de memoria" - "Ha sido una experiencia interesante porque con la investigación he podido ver y aprender sobre la genética y otros temas" - "yo solo he realizado investigaciones que la profesora manda a hacer, pienso que es como un trabajo escrito"

Fuente: Información recolectada de los estudiantes que no habían participado en las ferias científicas. Elaborado por Jessica Soto (2025).

Análisis del cuadro 1

En los resultados mostrados en el cuadro 1, se refleja el conocimiento previo que los estudiantes poseen sobre las ferias científicas, este aspecto subraya la importancia de conocer la perspectiva de los estudiantes antes de participar en este tipo de eventos científicos, donde claramente se evidencio que algunos muestran una percepción positiva sobre las ferias asociándola con aprendizajes referentes a la ciencia y experimentos. Así mismo, otros estudiantes tienen una comprensión limitada o mejor dicho confusa sobre lo que significa participar en una feria científica. Por otra parte, la mayoría no cuenta con una formación estructurada con respecto a la investigación científica, e incluso relacionan el hecho de investigar con realizar trabajos escritos. Aunque no se identificaron grandes aportes con respecto a las habilidades investigativas, los estudiantes expresaron interés en descubrir nuevas áreas relacionadas con la ciencia.

Evidentemente, este desconocimiento por parte de los estudiantes sugiere la necesidad de introducir ferias científicas desde que los jóvenes empiezan su etapa de educación media general, de manera que cada año escolar se pueda llevar a cabo de una forma más eficiente, y así se obtengan mejores resultados en cuanto al desarrollo de habilidades investigativas, esta propuesta está alineada a lo que se ha venido estudiando a lo largo de la investigación donde autores como Dewey (1996) han defendido a través de la publicación de textos “el valor del aprendizaje practico como medio para estimular el pensamiento crítico y la curiosidad científica”.

2. Resultados aportados por los docentes promotores de las ferias científicas.

- **Objetivo 2:** Especificar la metodología para llevar a cabo las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas.

Cuadro 2. Aporte de los docentes promotores de la feria científica

Categoría 1: Proceso de planificación ¿Podría hablarme del proceso que siguen para planificar y organizar una feria científica en su institución?	Ferias científicas 2024 - “Procedemos a orientar a los estudiantes sobre los posibles temas de investigación” - “Organizamos la feria por fases, la primera fase es la selección del tema, luego la entrega del prototipo del experimento, y la experimentación como tal”	Ferias científicas Junio 2025 - “Nuestra institución tiene la gran ventaja de que nosotros los docentes junto con el directivo aportamos ideas para planificar la feria” - “Por ejemplo, este año surgió la idea de un nuevo lineamiento que es la uniformidad en los parabanes que presentan los estudiantes para dar a conocer su proyecto, ya que en años anteriores los estudiantes usaban muchos colores para elaborar estos trabajos”
Categoría 2: Objetivos perseguidos ¿Cuáles son los objetivos perseguidos al desarrollar las ferias científicas en su institución?	- “Promover la investigación científica, afianzar conocimientos científicos y motivar al estudiante” - “Preparar al estudiante para que pueda elaborar proyectos científicos en niveles superiores”	- Desarrollo del trabajo en equipo, pensamiento crítico, gestión del tiempo y buenos resultados”. “Inclusión de estrategias innovadoras”
Categoría 3: Impacto hacia las habilidades investigativas ¿Cómo evalúa el impacto de las ferias científicas en el desarrollo de habilidades investigativas?	- “La feria científica motiva e incentiva al estudiante a realizar algo diferente dentro del aula, despertando su curiosidad científica” - Influye bastante esto de las ferias porque permite al estudiante tener conocimiento sobre cómo se hace, y que debe llevar un proyecto científico”	- Permite mayor desarrollo del trabajo en equipo, y los estudiantes fortalecen habilidades como el pensamiento crítico y logran una mayor comprensión de la ciencia como tal”

Fuente: Información recolectada a través de las entrevistas por parte de los docentes. Elaborado por Jessica Soto (2025).

Análisis del cuadro 2:

Este cuadro refleja específicamente la información extraída de las entrevistas realizadas a los docentes que han sido promotores de las ferias científicas dentro de la institución educativa en estudio, donde se pudo evidenciar entre tantas cosas que la organización de las ferias muestra un enfoque diverso, debido a que los docentes

han reflejado que año tras año tratan de innovar y darle a estos eventos distintos enfoques, por ejemplo argumentan que para la feria ejecutada en el año 2025 surgió la idea de implementar nuevos lineamientos como la uniformidad en los parabanes que los estudiantes usan para defender sus proyectos de ciencia. Además, se hace hincapié en que planificar ferias científicas resulta ser una dinámica colaborativa que incluye desde el personal directivo hasta los docentes. Por estas razones los docentes que participaron como promotores en la feria científica, coinciden en que las mismas tienen múltiples propósitos educativos, entre los cuales destacan:

- Incentivar a los estudiantes
- Fortalecer el trabajo en equipo
- Desarrollar habilidades como el pensamiento crítico
- Innovar en la educación y la ciencia.

De este modo, relacionando la información recolectada con uno de los objetivos específicos que sustentan la presente investigación se evidencia que las ferias científicas se sostienen bajo una planificación rigurosa que involucra según los docentes una estrategia que hasta ahora ha sido clave para fomentar habilidades investigativas y enriquecer el aprendizaje práctico de los estudiantes.

3. Resultados post-feria científica

- **Objetivo 3:** Determinar las habilidades investigativas que los estudiantes desarrollan después de participar en las ferias científicas.

Cuadro 3. Aporte de los estudiantes que participaron en la feria científicas

Categoría 1 Expectativas después de participar en la feria científica ¿Cómo fue su experiencia después de participar en la feria científica?	Feria científica 2024	Feria científica Junio 2025
	- “Fue bien, junto a mi equipo presentamos la torre de Tesla, un prototipo de corriente alternativa”. - “Fue interesante porque aprendimos sobre un tema científico, y de allí se presentó en la feria” “Había nervios al presentar, pero se logró y se aprendió más sobre ciencia” - “Hicimos un horno solar con energía renovable y funciona”	- “Fue difícil, pero aprendimos algunas partes de la investigación” y sobre todo la parte de los experimentos” - “Mi experiencia fue muy buena porque obtuve conocimientos, no solo sobre mi experimento, sino sobre el de los demás” “mi experimento fue de un marcapasos casero”
Categoría 2: Aprendizajes Consolidados ¿Qué aprendió o descubrió al participar en una feria científica?	- “que es necesario investigar mucho” “aprendí de mi proyecto que fue el horno solar y sobre los de mis compañeros” - “No puedo decir que fue fácil, porque hay que prepararse mejor y saber escoger los temas, a veces los temas son muy sencillos o sea los experimentos”	- “Me gustó mucho la experiencia porque podemos aplicar lo aprendido en trabajos que hagamos después, por ejemplo, el proyecto que presenté me puede servir para quinto año” “aprendí que la ciencia es muy amplia y hay muchos temas con los cuales poder trabajar” - “Los profesores deberían orientarnos mejor para que podamos hacer el proyecto de la feria con más tiempo y sabiendo que hacer”
Categoría 3: Interés hacia la investigación científica ¿Ha cambiado su interés hacia la investigación científica después de participar en la feria?	- “Sí, porque los temas científicos me parecen interesantes sobre todo los de física” - “Desde siempre me ha gustado la ciencia. Incluso, me gustaría estudiar medicina” “Investigar me parece complicado”	- “sí, en las ferias se vieron experimentos interesantes, me gusto el del reciclaje y la creación de papeleras” - “Anteriormente no me interesaba la investigación, pero después de participar me atrae mucho más” “no, en los años anteriores había participado en proyectos, pero no eran tan complicados, lo que más me costó fue el trabajo escrito”

Fuente: Información recolectada a través de las entrevistas por parte de los estudiantes que participaron en las ferias científicas. Elaborado por Jessica Soto (2025).

Análisis del cuadro 3

En este cuadro se ve reflejado la recolección de información en concordancia con el último objetivo específico que guiaba esta investigación, donde se pretendía determinar las habilidades investigativas que los estudiantes desarrollan después de participar en las ferias científicas, ante esto los estudiantes mostraron mejoras en sus habilidades investigativas, como por ejemplo la capacidad de realizar experimentos, presentar resultados y explorar temas interdisciplinarios donde salen a relucir algunos experimentos que se llevaron a cabo como la torre de Tesla, horno solar, marcapasos casero entre otros.

Otro aspecto a destacar es el nivel de interés hacia la investigación científica, se pudo evidenciar que los estudiantes en su mayoría mejoraron e incrementaron el interés hacia la ciencia y por ende la investigación científica. Esto sugiere que las ferias científicas son efectivas para motivar y despertar la curiosidad en los estudiantes hacia áreas de la ciencia. Sin embargo, se hizo la mención por parte de los estudiantes del hecho de necesitar más apoyo por parte de los docentes para desarrollar los proyectos de ciencias con mayor claridad.

4. Resultados de las observaciones realizadas

Basándose en la ejecución de las ferias científicas llevadas a cabo en el año 2024 y en junio de 2025, se procedió a analizar los cambios observados partiendo de la valoración de la investigadora, así como también tomando en cuenta algunos aspectos arrojados por los participantes de esta investigación (estudiantes y docentes). A partir de ello, se plantean aspectos para comparar como, por ejemplo: planificación y ejecución de las ferias, objetivos perseguidos en ambas ferias y el impacto directo que se percibió en cuanto al desarrollo de las habilidades investigativas.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que destaca ciertos cambios que se vieron reflejados.

Cuadro 4. Observaciones ejecutadas durante ambas ferias. (2024- 2025)

Aspecto comparado	Feria científica 2024	Feria científica junio 2025
Proceso de planificación	Estuvo orientada inicialmente a través de fases: selección del tema, entrega de prototipo y experimentación.	Similar planificación, pero se vio reflejado mayor participación por parte de docentes y personal directivo, donde incluyen estrategias y nuevos lineamientos como la uniformidad de los parabanes presentados en la feria.
Objetivos perseguidos	Durante esta feria se persiguen objetivos relacionados a fomentar la investigación científica y motivar a los estudiantes hacia el estudio de la ciencia.	Se buscó durante esta feria desarrollar habilidades adicionales como trabajo en equipo, pensamiento crítico, gestión de tiempo e inclusión de estrategias innovadoras
Impacto en habilidades investigativas	Se observó mayor conocimiento científico en los proyectos presentados en la feria, resaltando temas como la torre de Tesla, hornos solares y marcapasos. Lo cual contribuyó en el enfoque científico desde una perspectiva real. Además, durante esta feria se logró observar mayor fluidez y claridad en cuanto a los proyectos de investigación.	Se observaron proyectos más sencillos en función de la comprensión de conceptos científicos. En el ámbito de investigación científica los estudiantes mostraron más dificultades en cuanto a la elaboración del proyecto basado en fundamentos científicos como por ejemplo objetivos, planteamiento
		Del problema, fundamentos teóricos etc.
Experiencia estudiantil	Se reflejó que durante estas ferias el acompañamiento de los docentes fue mayor, debido a que los resultados que se obtuvieron fueron mucha más completos y enfocados hacia el aprendizaje de las ciencias y la concepción de habilidades investigativas.	Se notó la necesidad por parte de los estudiantes de contar con mayor apoyo y orientación de los docentes en cuanto a aspectos técnicos y estructurales referentes al proyecto de investigación.

Fuente: Información recolectada a partir de las observaciones realizadas durante ambas ferias científicas. Elaborado por Jessica Soto (2025).

Análisis del cuadro 4

Partiendo de las observaciones realizadas durante las dos ferias científicas que sirvieron como escenario para este estudio investigativo, se puede deducir que ambas lograron un impacto no solo en los estudiantes, sino también en los docentes, debido a que las ferias contribuyeron al desarrollo de algunas habilidades investigativas como el enfoque del conocimiento científico, desarrollo del pensamiento crítico e interés por la ciencia. Así mismo, se evidenció un avance en cuanto a la planificación de las ferias entre un año y otro, destacando la inclusión de nuevos lineamientos como la uniformidad en los parabanes. No obstante, como en todo proceso existen necesidades específicas que resultan importantes de mencionar, como la importancia de fortalecer la orientación y guía técnica y metodológica que puedan proporcionarles los docentes a los estudiantes ante la ejecución de sus proyectos de investigación. Dicho desde otros términos, las ferias científicas han demostrado ser valiosas estrategias para el desarrollo de habilidades, entre estas las investigativas que invitan al estudiante a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes para llevar a cabo procesos de indagación, análisis, formulación de preguntas de investigación, diseñar y ejecutar metodologías adecuadas, recolectar datos y comunicar hallazgos, a pesar de todos estos beneficios que pueden brindar las ferias científicas se hace necesario que el docente en su posición de mediador del aprendizaje oriente a los estudiantes hacia la puesta en práctica de estos eventos, los cuales requieren de trabajo, dedicación y acompañamiento.

Conclusiones

El presente estudio de investigación estuvo orientado a analizar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media general en una institución educativa del municipio Libertador del estado Mérida. Así, luego de la puesta en marcha de las entrevistas semiestructuradas y la observación como parte de las técnicas de recolección de información para esta investigación y habiendo realizado el respectivo análisis de esta información, se podrían expresar las siguientes aproximaciones en relación a los objetivos acá perseguidos:

En primer lugar, las habilidades investigativas de los estudiantes previo a la feria científica resultan ser escasas, considerando que estos jóvenes tienen una comprensión limitada o mejor dicho confusa sobre lo que significa participar en una feria científica, y esto incluye que desconozcan lo que se debe hacer en una investigación científica; sin embargo, algunos de estos estudiantes muestran cierto interés en el tema de la investigación aportando opiniones que definen la experiencia de investigar como una “experiencia interesante”, no obstante sigue siendo importante que el estudiante deje de percibir el hecho de investigar como un proceso memorístico, y empiece a adoptar este proceso como una oportunidad para enriquecer su intelecto en habilidades investigativas como las que en este estudio se mencionan, de este modo seguramente será capaz de percibir un tema de interés, a través del cual pueda cuestionarse, investigar y plantear incógnitas que le permitan desarrollar su pensamiento crítico, sintiéndose capaz de argumentar y dar a conocer su punto de vista como individuo activo de un entrono.

En segundo lugar, el proceso de ejecución que siguen los docentes dentro de la institución para llevar a cabo las ferias científicas muestra que estas estrategias se ejecutan mediante un proceso riguroso que conlleva una organización guiada por fases que van desde la orientación de los docentes hasta la presentación y experimentación por parte de los estudiantes de sus investigaciones científicas, también con la puesta en marcha de estos eventos se persiguen varias intenciones especialmente en los estudiantes, alguno de estas son: incentivar a los estudiantes, fortalecer el trabajo en equipo, desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, e innovar en la educación y la ciencia, así mismo se sostiene que implementar este tipo de estrategias busca cultivar una actitud investigativa en los estudiantes que los prepare para desafíos futuros.

En tercer lugar, pero no menos importante, se destacan y determinan las habilidades investigativas que desarrollan los estudiantes tras su participación en las ferias científicas lo cual pone en evidencia que afortunadamente la propuesta que se planteó en un inicio derivada de estudiar las ferias científicas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de educación media general en una institución del

municipio Libertador, resulto desencadenar aspectos que van hacia lo positivo en el mundo de la investigación, determinando de este modo que existen ciertas habilidades que los estudiantes desarrollan, como por ejemplo, su capacidad para escoger un tema de estudio, desarrollo de la capacidad de análisis, desarrollo del pensamiento crítico e innovación hacia el mundo de la ciencia dando a conocer distintos temas de estudio que les permite desarrollar experimentos interesantes, entre los que fueron nombrados destacan: la simulación de la Torre de Tesla, creación de hornos solares con material de fácil acceso, simulación de marcapasos, entre otros. Estos son tan solo algunos de los trabajos científicos que los estudiantes lograron mostrar en su participación en las ferias científicas. De este modo, los resultados reflejan que, aunque existan ciertas diferencias en el nivel de apoyo por parte de los docentes y en la motivación de los estudiantes entre las ferias que fueron para este caso escenario de estudio (periodo 2024, periodo 2025) en general, los estudiantes que participaron en las ferias llevadas a cabo desarrollaron mayores competencias investigativas.

En suma, las ferias científicas o estos eventos científicos educativos representan una herramienta significativa y efectiva para fomentar la capacidad de indagación, análisis y comunicación científica en los estudiantes, especialmente los de educación media general quienes se encuentran en una etapa donde desarrollar este tipo de habilidades resulta necesario para sus futuros desafíos académicos.

Finalmente, en virtud de lo analizado en líneas anteriores, resulta conveniente concluir con algunas recomendaciones que nacen a partir de la presente investigación:

- Las ferias científicas se han convertido en eventos de divulgación científica, donde a través de la experimentación, el análisis y el proceso de indagación se les invita a las diversas comunidades de las unidades educativas a participar activamente y poner en práctica estos eventos que fomentan en el estudiante ciertas habilidades entre ellas las investigativas.
- De igual modo, fortalecer el apoyo docente a los estudiantes de educación media general de la institución en estudio con respecto a las ferias científicas: Es fundamental tanto promover la formación de los docentes en la ejecución y la planificación de las ferias científicas, como que estos mismos desempeñen un papel donde se conviertan en guías y tutores de sus propios estudiantes, sobre todo en la fase relacionada a la metodología del trabajo de investigación, esto con la intención de que les brinden herramientas que les permitan guiar el trabajo científico de la mejor manera.
- Crear espacios de retroalimentación; es decir, establecer momentos de encuentro donde los temas protagonistas sean la reflexión y el análisis por parte de los propios estudiantes hacia las debilidades a superar y las fortalezas que estos consiguieron mejorar con la participación en las ferias científicas.®

Jessica Odalis Soto Vielma. Tesista de la carrera Educación mención Ciencias Físico Naturales de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Los Andes. Actualmente se desempeña como docente del área de biología (BAT) en el Colegio Salesiano Inmaculada Concepción.

Rebeca Elizabeth Rivas Meza. Licenciada en Educación, mención biología, con maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Doctorado en Educación obtenidos en la Universidad de Los Andes. Coordinadora durante un periodo del área Práctica Profesional Docente y Didáctica, jefe del Departamento de Pedagogía y Didáctica, tutora de tesis de pregrado y postgrado. Coordinadora durante un periodo del postgrado de Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación y directora de la revista Legenda de ese mismo Postgrado. Con artículos publicados en el área de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y en el campo de la Lectura. Con 30 años de experiencia docente e investigación.

Referencias bibliohemerograficas

- Arias, F (2021). Proyecto de investigación (6ta ed). México Editorial episteme. Libro digital.
- Andrade C. (1999). La fundamentación del núcleo conceptual de la teoría de Giddens. Sociológica, 14 (40). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026649002.pdf>
- Chaparro, L (2018). Libro verde: Ferias de la ciencia y la tecnología. España. Fundación española.
- Concepto de desarrollo de habilidades (s.f) Recuperado de <https://conceptopedia.de>. Desarrollo-de habilidades según autores.
- Dewey, J (1996). Experience and education. New York: Macmillan.
- Díaz, L, Torruco, U & Martínez (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica. 2 (7). Disponible en <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>
- Fonseca, MyCorona, L (2013). La evaluación del pase de visita como actividad docente asistencial: propuesta de guía de observación. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/1800/180068641009/180068641009.pdf>
- Gagne, R. (1970). The conditions of learning. Holt, Rinehart
- Garcés, E (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. Revista Universidad y Sociedad, 14 (3). Disponible en <http://www.scielo.sld.cu/pdf/rus>
- Hernández, S; Fernández, C & Baptista, P. (2007) Metodología de la investigación. (6ta edición). México.
- Machado, R; Montes de O; Campos, M. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Editorial Universitaria. Cuba. Recuperado de <https://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v9n2/hmc020209.pdf>
- Martínez, D; Márquez, D (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. Revista Tendencias pedagógicas. Vol 14. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
- Oppliger, L; Núñez, P. (2019). Ferias científicas como escenario de motivación e interés por la ciencia en estudiantes chilenos de educación media. Vol 30 Revista Scielo Chile.
- Retana, A; Vázquez, B (2018). Las ferias de ciencia y tecnología de Costa Rica y sus aportes a la educación secundaria. Actualidades investigativas en Educación. Vol 18 (2).
- Rodríguez (2012). La teoría de los sistemas dinámicos como marco para el estudio de la adquisición de vocabulario. Universidad de Sonora. Disponible en <https://www.academia.edu/2638873/RODR>
- Quesada, D. H (2024) Propuesta de aplicación constructivista en el enfoque de aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de ciencias naturales: Feria científica y manuales de laboratorio. Revista Educación. Vol 48 (2).
- Taylor, S & Bogdan, R (1984) Introducción al método cualitativo: la búsqueda de significados. Edición Paidós.
- Tamayo y Tamayo, M. (2007) El proceso de investigación científica. México. Limusa. Disponible en <https://tus-consejos.com/que-es-la-observación-directa-según-autores/>

El lenguaje científico para enseñar la estructura atómica a estudiantes jóvenes y adultos

Scientific Language for Teaching Atomic Structure in Young Adult and Adult Learners

Jose Francisco Candia Chávez¹

jcandia696@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6448-9146>

Teléfono: + 58 4247663082

Rebeca Elizabeth Rivas Meza²

rebecarivas@ula.ve

<https://orcid.org/0009-0004-3981-4543>

Teléfono: + 58 4247644913

¹Unidad Educativa Nacional: 8 de septiembre

²Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Mérida, edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 24/10/2025

Arbitraje/Sent to peers: 24/10/2025

Aprobación/Approved: 04/11/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

El siguiente informe de investigación presenta los resultados una investigación-acción que explora el papel del lenguaje científico como la base para la construcción del conocimiento en la enseñanza a estudiantes de la modalidad de educación de jóvenes y adultos. Mediante la ejecución de cada fase de la investigación se fue indagando en los profesores su interés en que el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo del lenguaje científico fuera el adecuado; sin embargo, estos no ejecutaban acciones pertinentes para promoverlo y por el otro lado, los estudiantes no poseían ese lenguaje para estructurar el significado sobre los fenómenos. Lo que impulsó en esta investigación a crear una propuesta pedagógica, ejecutarla y poder evidenciar una mejora significativa en el uso del lenguaje científico respecto al tema de la estructura atómica.

Palabras clave: lenguaje científico, enseñanza, modalidad jóvenes y adultos, estructura atómica.

Abstract

This action-research study investigates the crucial role of scientific language as the fundamental basis for knowledge construction in the instruction of students within the young adult and adult education modality. It was found that although teachers were genuinely invested in student learning and deemed the development of scientific language appropriate, they did not implement pertinent actions. Conversely, students lacked the necessary scientific language to properly structure phenomena. This gap prompted the current investigation to create and test a pedagogical proposal, demonstrating a significant improvement in the use of scientific language, specifically concerning the topic of atomic structure.

Keywords: scientific language, teaching, young adult and adult education modality, atomic structure.

Introducción

En la enseñanza de las ciencias naturales los docentes han buscado métodos para promover la apropiación del conocimiento científico en los estudiantes, siendo el lenguaje científico el principal recurso para lograr un aprendizaje significativo. La composición del conocimiento científico, mediante los recursos semióticos y estrategias didácticas, es primordial para desarrollar capacidades experimentales y teóricas. Este estudio se enfoca en la educación de jóvenes y adultos, mediante la andragogía Adam (1977) que es el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los adultos, en el que el rol del docente cambia para actuar como facilitador y el estudiante adquiere una capacidad autónoma y participativa en el proceso. Observar detenidamente el uso adecuado del lenguaje científico es crucial para lograr un aprendizaje significativo, porque permite a los participantes integrar los nuevos conocimientos con el contexto de su realidad.

Las características de esta población estudiantil buscan la horizontalidad y la participación activa para lograr un proceso educativo incluyente. De esta manera, la investigación propone el desarrollo y la ejecución de secuencias didácticas que utilicen el lenguaje científico como una herramienta de aprendizaje, empleando variadas estrategias didácticas para potenciar el conocimiento científico, así como sus habilidades cognitivas. Se espera que este artículo sea una contribución para que los docentes utilicen las unidades de aprendizaje sugeridas y ejecutadas, las cuales están enfocadas en cada concepto trabajado, en búsqueda de generar un pensamiento cognitivo integro y un pensamiento científico crítico a través del enfoque “multidimensional” de la enseñanza.

De manera particular, en nuestro contexto educativo se ha observado en los participantes de la modalidad jóvenes y adultos, problemas con el uso y comprensión del lenguaje científico, lo cual lleva a problemas de interpretación de términos propios de la ciencia. Igualmente, los estudiantes valoran las experiencias didácticas, además del trato personalizado, donde surge otro problema, el desconocimiento del lenguaje propio de la ciencia, la interpretación de los conceptos y la integración de estos conceptos al ámbito cotidiano, se evidencia en una mayor escala por el hecho de estar hablando de la modalidad de jóvenes y adultos; que tienen características propias y particularidades educacionales. Por ello este estudio se realizó con el propósito de alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar el lenguaje científico en la enseñanza de la estructura atómica con estudiantes de la modalidad de educación de jóvenes y adultos en una institución del municipio Libertador del estado Mérida.

Objetivos específicos

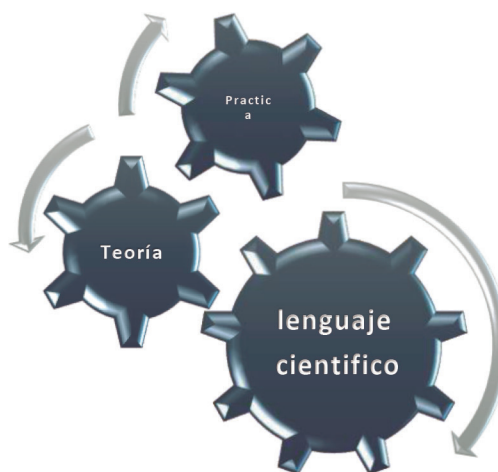
- Determinar el lenguaje científico que es utilizado por los docentes en la enseñanza de estructura atómica en la modalidad jóvenes y adultos
- Diseñar dos secuencias didácticas que incluyan el lenguaje científico para la enseñanza de la estructura atómica con estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos
- Valorar la incidencia de dos secuencias didácticas abordadas desde lenguaje científico para la enseñanza de estructura atómica con estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos

La comprensión de las teorías y su parte experimental en las ciencias naturales es de suma importancia para el desarrollo crítico del pensamiento científico, para ello se debe utilizar adecuadamente el lenguaje científico.

Por consiguiente, se debe diseñar y mejorar las estrategias de enseñanza para los participantes, este es el compromiso que busca toda persona que se encuentra inmersa en el proceso educativo al ser entes que propician y promulgan la formación de personas útiles para nuestra sociedad.

El uso del lenguaje científico como herramienta

Este estudio se cimienta en la premisa de que el lenguaje científico es una herramienta, aplicada en el contexto andragógico, que facilita la construcción de nuevos conocimientos científicos de los estudiantes jóvenes y adultos, en este caso los conceptos en relación a tema de la estructura atómica. Para Serrano (2015) en su investigación sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico señala que aunque los docentes valoran la influencia del lenguaje, no promueven estrategias para que los estudiantes generen textos o investigaciones.



En los adultos toma gran relevancia, las experiencias previas y la intencionalidad del aprendizaje, para ellos la búsqueda del aprendizaje los lleva al éxito, al utilizar el lenguaje científico como herramienta de enseñanza, busca que las definiciones dadas sean asimiladas y puedan ser reproducidas eficazmente, además, que contribuya a su crecimiento cognitivo y metacognitivo. Al observar los aspectos referidos se deben diseñar secuencias didácticas las cuales ayuden a los participantes de la modalidad de jóvenes y adultos a desarrollar un aprendizaje significativo de las ciencias con base en el uso correcto del lenguaje científico para evitar problemas en la comprensión de teórico-práctica.

Marco teórico

Es preciso destacar, como la andragogía ha evolucionado en el tiempo y se ha transformado en una educación permanente para las personas adultas. Rodríguez (2015) señala los cambios durante la historia venezolana en la andragogía, constituye una herramienta fundamental para atender a la población de personas adultas interesadas en su formación intelectual y profesional. Su trabajo compone de un análisis bibliográfico de la evolución de la andragogía y sus características en Venezuela, genera una interesante discusión epistemológica acerca de la heutagogía en la construcción del conocimiento en estudiantes adultos y la praxis andragógica en cuanto a los principios de participación y horizontalidad en los escenarios académicos. Llegando a la reflexión que es necesario contar con facilitadores, que integren a su praxis docente, estrategias y métodos andragógicos, que favorezcan en los estudiantes adultos el desarrollo de las competencias requeridas para su formación académica, capaces de adaptarse a los cambios que la sociedad actual está demandando.

Guanuche (2016) estudia distintos tipos de estrategias didácticas para la enseñanza de la ciencia en su trabajo “Estrategias didácticas innovadoras en el aprendizaje significativo de ciencias naturales de los estudiantes de séptimo año de la unidad educativa: Chilla”, en la provincia del Oro en Ecuador. Es importante destacar las distintas estrategias didácticas

presentes en esta investigación, además de una explicación detallada que implica generar una propuesta didáctica, con esta investigación se observó el impacto de dichas estrategias en las ciencias naturales, para el caso del estudio a realizar se generará una propuesta didáctica con el tema de estructura atómica, cuyo puente del conocimiento científico sea el lenguaje científico, que utilizará el concepto base del átomo, para expandir el conocimiento científico en otras definiciones que esto conlleva, manejando diferentes estrategias que se ejecutarán en varias secuencias didácticas.

En el año 2015, el artículo “Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del lenguaje científico”, Serrano (2015) analiza, la importancia que le atribuyen al lenguaje para aprender ciencia, las tareas que ofrecen a los estudiantes para apropiarse del lenguaje científico y los procesos en los que hacen énfasis para investigar, elaborar y comunicar el conocimiento en las unidades educativas del estado Mérida.

Esta investigación muestra la relevancia de las capacidades semióticas de los estudiantes, la preocupación que los docentes poseen sobre el uso y manejo del lenguaje científico que se les imparte a los estudiantes, el uso de múltiples estrategias con el enfoque del uso del lenguaje científico, buscando fomentar la comprensión, asimilación, construcción y producción de conceptos científicos, en este caso, en el tema estructura atómica que contiene conceptos bases y también contiene definiciones abstractas que deben ser tratadas de forma muy particular por los docentes de ciencias naturales de la modalidad jóvenes y adultos.

¿Qué es ser adulto?

De igual manera para este estudio es fundamental tener claro lo que es ser adulto, este es un concepto que va más allá de la edad cronológica, es un término complejo, multimodal donde las personas logran ciertas actitudes y aptitudes que lo definen, donde se pueden incluir la madurez, la individualización, la emancipación económica y personal, entre otras. Según Adam (1977), La andragogía es la metodología y el fundamento para la educación de adultos en cada una de las etapas de enseñanza. Se diferencia de la pedagogía en que busca entender cómo los adultos aprenden y se adapta dependiendo de sus necesidades y experiencias de vida como base fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tomando en cuenta este aspecto, en la sociedad venezolana han transcurrido hechos que han alterado su visión en la vida de un modelo rentista a ser un modelo productivo en la forma económica. Esto cambia a la educación generando nuevos paradigmas que se adaptan al nuevo modelo económico que está surgiendo, el cual toca distintas fibras de nuestra sociedad, en la modalidad de jóvenes y adultos, varía la forma de la enseñanza porque la mayoría de los participantes pertenecen a esta fuerza laboral que impulsa al país, con esta premisa para Linderman (1926) toma en consideración en el aprendizaje de los adultos:

- Los adultos se motivan a aprender cuando tienen necesidades.
- La orientación para aprender se centra en la vida.
- Tienen necesidad de autodirigirse profundamente
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad.

La andragogía

Ahora bien, los conceptos anteriores están en directa relación con esta ciencia la cual se encarga del proceso de enseñanza y aprendizaje de los adultos, tomando en cuenta las expectativas y motivaciones de una persona adulta. Esta ciencia se encarga de promover técnicas de aprendizaje y enseñanza propias.

Este método de enseñanza se fundamenta en la idea de que los adultos ejecutan el proceso de aprendizaje de una forma diferente al de los niños, exige una dirección y planteamientos diferentes para la comprensión e incentivo del adulto, se deben propiciar las fórmulas educativas acertadas para la modalidad.

¿Qué Metodología utiliza la Andragogía para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes?

El propósito de ésta es permitir que el participante se involucre activamente de su aprendizaje y alcance las competencias pertinentes de una manera sencilla. En este sentido, el docente, actuando como un facilitador del aprendizaje y con una mirada constructivista, impulsa a que el estudiante sea participe activo en el pro-

ceso de enseñanza y aprendizaje; debe generar contenidos académicos, los cuales deben ser apropiados según el contexto y las características propias de los adultos que está formando en la modalidad jóvenes y adultos.

La teoría Knowles (1968), se fundamenta en necesidades y características que poseen los estudiantes adultos:

- Necesidad de saber.
- Autoconcepto del individuo.
- Experiencia previa.
- Prontitud en aprender.
- Orientación para el aprendizaje.
- Motivación para aprender.

Conociendo estos supuestos dados por el autor, se puede desarrollar actividades didácticas de la enseñanza sobre la estructura atómica desarrollando el lenguaje científico, mediante las dimensiones epistemológicas y psicodidácticas en los modelos didácticos con un “enfoque metodológico ciencia, tecnología y sociedad” Maite (2011), por la forma del modelo el cual se compone de múltiples estrategias de enseñanza las cuales ayudan a fomentar el aprendizaje.

El conocimiento científico

La fundamentación teórica hasta ahora presentada no estaría completa si no se muestra lo que significa el conocimiento científico por cuanto este contribuyó a la comprensión y análisis adecuado de la problemática aquí estudiada y a la vez de la propuesta diseñada y ejecutada. Es así que se puede indicar que conocimiento científico es un conocimiento detallado, sistemático, con una fuerte base metodológica en su acción, que va creciendo a partir de nuevos hallazgos, pero con una constante comprobación de las teorías antes generadas como afirma Bunge (1976) “El conocimiento científico es conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable, pero no infalible. Es un producto de la actividad humana en la comunidad social y comunidad científica. Por medio de la investigación científica el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo, que es cada vez más amplia, profunda y exacta”.

Su primicia es verificación y la exactitud para poder repetir algún hecho controlando sus variables. Tres cualidades básicas caracterizan al conocimiento científico son objetividad, racionalidad y sistematicidad.

El lenguaje

También en esta investigación fue fundamental poner en claro el significado del lenguaje por ser este uno de los elementos clave alrededor del cual comenzó y se transitó en este estudio. Para Sacristán y Gómez (1985), el lenguaje “es vehículo de construcción de significaciones comunicables y compartibles sólo cuando el aprendizaje mismo está lleno de significatividad”. Teniendo presente esta idea, las ciencias naturales están cargadas de significado conceptuales, su lenguaje es conciso y busca ser despersonalizado para centrarse en los objetos de estudio dejando resultados abiertos para posteriores investigaciones, los cuales aumentan y validan el conocimiento; la interpretación de estos resultados amplía el lenguaje propio de la ciencia que cambia dependiendo de los avances sociales y tecnológicos en el tiempo.

Para la formación científica es necesario la inclusión de los participantes, Serrano (2015) “proceso sistemático de alfabetización académica” p.539, en el cual se creen las condiciones donde los participantes desplieguen competencias de interpretación y producción de conocimiento científico, todos los mecanismos del proceso deben integrarse en un sistema, los componentes personales, el estudiante, el grupo y el profesor.

El docente de ciencias naturales posee un papel en las instituciones educativas de mediador de la ciencia buscando aproximar, el método y el lenguaje científico a los participantes si tomamos estos hechos presentes en la educación para adultos, el docente debe considerar expectativas y motivaciones que tiene los estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos.

En concordancia con esta idea, Garita (2008) señala que “los estudiantes han de asimilar, dominar y poner en práctica un conjunto de estrategias que les permita planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje; por eso aprender a aprender es el procedimiento personal más adecuado para adquirir cualquier conocimiento”. (p.30). Para ello debe realizar un diagnóstico del grupo, analizando si los participantes tienen un seguimiento institucional por escrito podría ser de mucha ayuda.

Esto se debe al hecho de que muchos participantes abandonaron el proceso de escolarización por problemas particulares (problemas consumo de sustancias estupefacientes, abuso estudiantil, problemas laborales, alimenticios, embarazo precoz, entre otras cosas.) y desean retomar sus estudios voluntariamente para avanzar a una nueva etapa en sus vidas.

El lenguaje científico

Ahora bien, el lenguaje específico de las ciencias es el centro de esta investigación y por ello debe ser comprendido como el medio que permite socializar el aprendizaje, en un contexto en el que a los participantes se les demanda el desarrollo de competencias específicas que permitan aproximarse al conocimiento científico mediante la investigación para observar, formular preguntas, problematizar, identificar problemas con pertinencia para buscar resolverlos, diseñar instrumentos, aplicarlos, recoger, representar datos, interpretarlos, construir inferencias, argumentar, justificar, conceptualizar, explicar y derivar conclusiones; el uso del lenguaje propio de la ciencia conforma una pieza fundamental en el proceso, como sostiene Sanmartín (2007), “se aprende ciencias aprendiendo a hablar, leer y escribir ciencia” (p. 1).

El problema principal del lenguaje científico radica en la aproximación de los docentes a los participantes utilizando analogías con lenguaje cotidiano para definir hechos intrínsecos de la ciencia sin realizar una corrección oportuna del hecho, esto promulga distorsión en el aprendizaje del educando en forma conceptual, lo cual genera problemas teórico-prácticos. A esto se suma la concepción de que el conocimiento científico está centrado en la repetición y la memorización de datos.

Esto último es bastante relativo por cuanto existen leyes e hipótesis, hechos en sí, que deben ser memorizados pero que posteriormente se usan para la construcción de nuevos conocimientos y comprender que las leyes tienen un alcance y se cumplen dependiendo de los factores que se estudian; la repetición de experiencias teórico-prácticas alterando variables en búsqueda de una mayor comprensión, hecho que debe ser analizado desde varios puntos de vistas primero para entender su comportamiento y posteriormente ver sus límites argumentales. En suma, no solo vale la simple memorización y el lenguaje científico juega un papel central en ello.

¿Por qué aprender sobre la estructura atómica?

Para cerrar, es importante aquí mostrar rápidamente los pensamientos, preguntas e ideas en torno a la temática científica específica que en parte motivó esta investigación. A lo largo del tiempo los seres humanos han buscado las respuestas de dos preguntas fundamentales de la vida ¿Quiénes somos?, que vincula los aspectos biológicos con nuestra conciencia, por ser seres vivientes distintos a nuestros pares por el hecho de poder crear y sentir de diversas formas, lo que nos lleva a otra pregunta universal ¿De dónde venimos?, la que toma referencia a que ente o ser nos ideó como seres pensantes y racionales. La sistematización de las ciencias y sus estudios nos explican en el futuro parte de esta pregunta que aún falta por responder, lo que nos lleva a una tercera pregunta ¿Hacia dónde vamos?, como especie o como individuos. Para llegar a responder parte de estas preguntas se han buscado varios puntos de vista, desde la religión, la filosofía y la ciencia. Esta última, busca estudiar fenómenos desde la forma más fiel intentando descartar una parte que limita las otras formas de estudio la cual es la subjetividad.

Para ver lo macro, el cual representa nuestro Universo, es necesario estudiar en profundidad los elementos constitutivos más simples y básicos para familiarizarse con ellos. De ahí, trazar una línea de tiempo para conocer el origen de los seres vivos, con su unidad primordial que se deberá aprender es la célula con base en la biología.

Considerando esta premisa, la conformación de la materia está compuesta por fuerzas y energías, las cuales originan partículas subatómicas, que al unirse integran partículas mayores denominadas átomos. El átomo como unidad es la pieza fundamental y conformacional de la materia en el Universo, incluyendo los seres vivos, plantas y animales. El aprendizaje y la enseñanza, ocurre de igual manera a lo expuesto anteriormente se inicia de lo micro a lo macro, sin perder la visión de que se quiere alcanzar algo más grande de suma importancia que es desarrollar la comprensión de las distintas teorías científicas de los participantes y despertar dudas las cuales generarán más conocimiento científico.

En la investigación

Se llevó a cabo bajo un paradigma socio-crítico adoptando una visión interpretativa, por el hecho que los docentes al estar inmersos en las aulas son transformadores de conductas. El investigador se involucra directamente en el estudio y propone soluciones basadas en su experiencia con los participantes, esto se define como investigación acción-participativa, creando una propuesta educativa a través de dos secuencias didácticas para la enseñanza del tema sobre la estructura atómica en las que se enfatizaba el uso del lenguaje científico.



Fig. 1. Modalidad de la investigación-acción

Fuente: Candia (2023)

En la primera fase del estudio, se observó que el docente utiliza un enfoque tradicional con ilustraciones y ejercicios, pero le preocupan los obstáculos epistemológicos que presentan los estudiantes. El docente enfatizó el uso de múltiples estrategias como analogías y la extrapolación de conceptos a la realidad, valorando la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, la institución no cuenta con laboratorio, por lo que el trabajo se centra en el análisis de problemas y la definición de conceptos.

La característica del docente del plantel es presentada en la tabla #1, donde se especifica la edad, el sexo, sus años de servicio y los títulos obtenidos los cuales son requeridos en el estudio para tener una visión general del tipo de docente presente en la institución.

Tabla 1. Características del docente participante

Docentes	Edad	Sexo	Titulo obtenido	Años de servicio
D.1	42	Femenino	Licenciada en educación ciencia físico naturales mención química	15 años
Total = 1 docente				

Fuente: Candia (2023)

Es necesario destacar el docente de la institución está iniciando sus estudios de maestría por la modalidad de PNF.

La tabla 2 se caracteriza los participantes del grupo de estudio por periodo en la modalidad de jóvenes y adultos:

Tabla 2. Características de los estudiantes del quinto periodo seleccionados

Plantel	Dependencia	Edades (años)	N° de alumnos seleccionados	Sexo de alumnos seleccionados	
L.N.	Pública	17 a 65	20	F	M
				14	6
Total = 20 alumnos					

Fuente: Candia (2023)

Para realizar el estudio fue necesario tomar números aproximados y representativos de los participantes.

La propuesta pedagógica consistió en dos secuencias didácticas, cada una de 45 minutos. La primera secuencia se centró en un recuento histórico de las teorías de la estructura atómica, mientras que la segunda explicó el átomo como unidad fundamental. Las actividades incluyeron una lluvia de ideas para indagar conceptos previos, una línea de tiempo para integrar en conocimiento sobre el avance de la ciencia el cómo los modelos atómicos variaron dependiendo de nuevos hallazgos lo que demuestra que la ciencia es algo cambiante y una actividad lúdica donde los estudiantes actuaban como elementos de la tabla periódica para demostrar electro-negatividad y radios atómicos, realizando ciertos movimientos intra, e intermoleculares. El facilitador guio el proceso, resolviendo dudas y fomentando la correcta utilización del lenguaje científico.

Estrategias para la enseñanza andragógica en la propuesta didáctica

Esta investigación llevó a cabo una propuesta didáctica, la cual fue enfocada a estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en Venezuela, específicamente en el municipio libertador del estado Mérida para la enseñanza del tema estructura atómica con el uso del lenguaje científico. Se desarrollaron dos secuencias didácticas con múltiples estrategias enfocadas en la andragogía y el desarrollo del lenguaje científico en el tema referido; cada secuencia didáctica inicia con un conjunto de organizadores previos que promuevan las “ideas ancla” Ausubel (2000) que los acerque al concepto de átomo, el cual es el principal interés del investigador, estas son:

- **Ejercicio de abstracción:** Se busca utilizar la capacidad cognitiva, la cual indaga la significancia verbal de variados conceptos u objetos, los cuales no necesariamente deben de estar presentes para dar una definición; esta capacidad se denomina pensamiento abstracto. Rosental y Ludin (1973) plantearon que “todo conocimiento se haya necesariamente unido a procesos de abstracción”. (p.2). En los adultos ocurre que este pensamiento se es dejado a un lado para llevar a un pensamiento concreto, esto dificulta a que se propongan nuevas ideas.

Con el ejercicio de abstracción se buscó que los participantes, verbalizaran objetos que son observados en la vida cotidiana, en este caso un perro y en contra posición un objeto complejo como el tetracloruro de

carbono (gas incoloro y tóxico utilizado en la industria de la refrigeración), así despertar el interés en los estudiantes, en el desarrollo del tema estructura atómica mediante el uso del lenguaje científico, el cual sirvió de puente con el conocimiento científico.

- **Explicación etimológica:** El uso del lenguaje científico como herramienta de la enseñanza, utiliza a la etimología para acercar a los estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos, al origen de una definición que irá avanzando durante el tiempo hasta concretar un concepto. En el caso de la propuesta es el de llevar al estudiantado al concepto átomo, la importancia de la relación “objeto- significancia” Rodríguez (2020), lleva al estudiante a fomentar la indagación en búsqueda de ciertas palabras o definiciones, que sirve de vinculación conceptual de percepciones anteriormente definidas.
- **Explicación conceptual:** Para fomentar la construcción y reconstrucción de significaciones es necesario fomentar “la explicación de conceptos” Maite (2011). La propuesta didáctica fomenta la construcción y adquisición de significados con base en el desarrollo del lenguaje científico, mediante la explicación conceptual, tomando en cuenta, la construcción teórica de los participantes de la modalidad, mediante una explicación del avance histórico del modelo atómico, con la intención de una construcción y reconstrucción de conceptos, mientras avanza la historia del modelo atómico generado por pensadores y científicos, los cuales van añadiendo conceptos que deben ser alcanzados por los participantes.
- **Preguntas generadoras:** Este tipo de preguntas se buscó realizar en cualquier estadio de la secuencia didáctica con el fin de despertar la curiosidad de los estudiantes al estudio, “reforzando puntos importantes de los contenidos y promocionando aprendizaje activo. ” Romero (2019), en el caso de esta propuesta se realizó las preguntas generadoras al final de la secuencia, con la finalidad de fomentar la investigación de los participantes de la modalidad de jóvenes y adultos.
- **Diagramación (dibujo):** El cerebro humano es un órgano complejo, el cual lleva a cabo variados procesos, uno de ellos es la verbalización de los objetos, el otro es la ilustración que da a una definición aun objeto observado, posee ciertas características la que lo define es la subjetividad, mediante el uso de un lenguaje científico adecuado, se buscó en la propuesta, que los participantes plasmaran, lo aprendido durante la explicación del avance histórico del modelo atómico, desarrollado por distintos pensadores y científicos, los cuales deben ser llevados en la realización de la segunda secuencia didáctica para el desarrollo de distintas actividades..
- **Lluvia de ideas:** Consiste en hacer la representación pictórica de una nube y colocar distintos conceptos sin dar relevancia a ninguno de ellos las personas se encargan de ordenar y dar relevancia a las distintas palabras expuestas en la lluvia de ideas.
El uso de la lluvia de ideas se realizó con la finalidad de integrar conceptos aislados, que conformaran un concepto mayor, con el uso del lenguaje científico estos conceptos fueron separados por su relevancia y como impacta en la teoría del modelo atómico para ello se integró el uso de la lluvia de ideas y la línea de tiempo, para ello se utilizó las distintas diagramaciones de los modelos atómicos de los estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos.
- **Línea de tiempo:** Es la representación gráfica del tiempo, comprendiendo ciertos hitos históricos, relevantes para el aprendizaje. En el caso de la secuencia didáctica fue necesario realizar la línea de tiempo y la lluvia de ideas en conjunción, para dar a los participantes una mirada al avance histórico del modelo atómico y cómo a través del tiempo se va generando mayor cantidad de conocimiento científico mientras que se suman mayor cantidad de palabras, definiciones y conceptos, las cuales son tratadas con un lenguaje científico adecuado para la modalidad jóvenes y adultos.
- **Actividad lúdica:** “Las actividades lúdicas incursionan en una zona de frontera que garantiza continuidades”. (Di Modica, 2007, p. 2). Esta actividad se basó en la expresión corporal de los participantes de ciertas características físicas y conformacionales de los átomos, como lo puedes ser su radio atómico, su electro-negatividad y sus vibraciones, lo que ayudó a comprender estas características y ciertos comportamientos ocurridos en los elementos y en las moléculas, con la ayuda del facilitador y el uso del lenguaje científico.

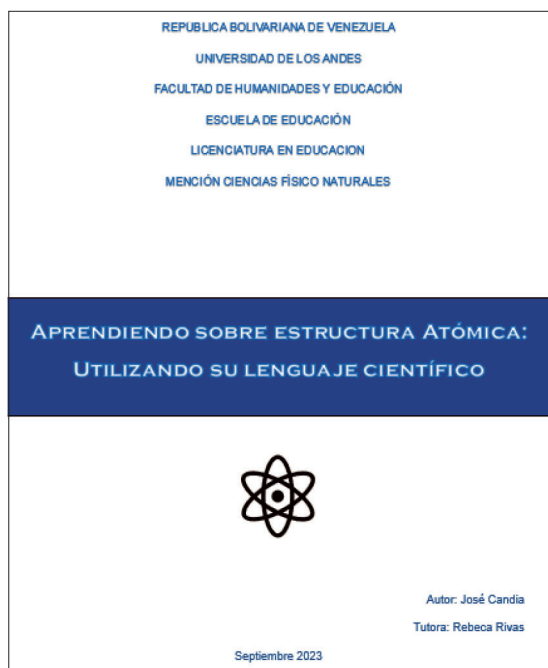


Fig. 2. Propuesta educativa

Fuente: Candia (2023)

La propuesta demostró un mejoramiento en las capacidades semióticas y argumentativas de los estudiantes. La triangulación de datos obtenidos a través de la observación, los cuestionarios y las entrevistas reveló que el lenguaje científico, cuando se presenta de forma pertinente, se apoya en estrategias andragógicas en la enseñanza y tiene una incidencia positiva en el aprendizaje.

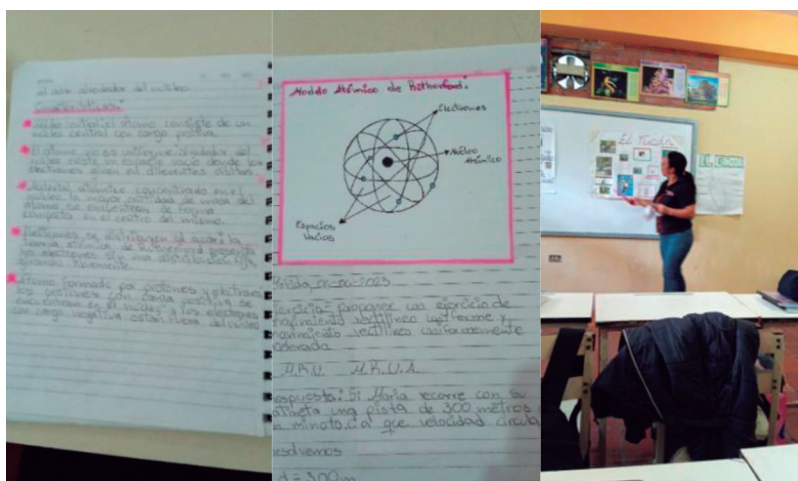


Fig. 3. Actividades semióticas de los estudiantes de la modalidad jóvenes y adulto

Fuente: Candia (2023)

En el proceso de aprendizaje del tema estructura atómica, como lo mencionan algunos especialistas, “El lenguaje es el mediador de las articulaciones cognitivas entre el docente y los alumnos, en una postura que considera al proceso como una negociación de significados” (Contreras, 1990; Edwards y Mercer, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985), de ahí la relevancia del uso del lenguaje científico como herramienta

del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Pozo (1990) citado por Zapata (S/A) “estos procesos tienen una característica común: son procesos propios, internos e inherentes al aprendiz”, el estudiante de la modalidad de jóvenes y adultos es partícipe directo de su aprendizaje en múltiples fases, pero con la guía de un docente o facilitador y utilizando un lenguaje apropiado enfocado en las ciencias puede potenciar, ese proceso de enseñanza y aprendizaje a lograr lo que tanto anhela el estudiante, que es el éxito.

Los estudiantes incorporaron en su lenguaje conceptos como protón, neutrón, electrón, orbital, distribución atómica y número atómico (Z), mostrando una mayor coherencia y fluidez en sus explicaciones. La actividad lúdica, en particular, ayudó a los estudiantes a concretar saberes abstractos.

Conclusiones y Recomendaciones

El análisis del uso adecuado del lenguaje científico y las estrategias didácticas ejecutadas de forma significativa en los estudiantes, ayudó a una comprensión conceptual y a un desarrollo semiótico en el tema estructura atómica, lo que se demostró el dominio conceptual de los términos básicos durante la entrevista realizada en la última fase de la investigación, respecto a la teoría del átomo. Es necesario desarrollar más secuencias didácticas que se orienten en el lenguaje científico adecuado, utilizando variadas estrategias y con un enfoque multimodal de enseñanza Maite (2011), que permita superar obstáculos epistemológicos, mejorando la asimilación, integración y reproducción del conocimiento científico.

Se recomienda que los docentes adopten estrategias que enfatizen el uso correcto del lenguaje científico, utilizando herramientas como la explicación etimológica, la abstracción y actividades lúdicas, entre otras. Es fundamental que los docentes, guíen a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, adaptándose a las necesidades y experiencias de vida de cada grupo.®

José Francisco Candia Chávez. Licenciado de Educación Ciencias Físico-Naturales graduado de la Universidad de los Andes, participación como asistente en la 3era jornada de prácticas profesionales docente ULA 2022, Docente de Ciencias Naturales del Liceo Nocturno 8 de Septiembre, Ponente Congreso Pedagógico ESTADAL 2023-2024 ‘‘LAS ESCUELA COMO EPICENTRO DE LA CALIDAD EDUCATIVA’’ FASE II tema ‘‘la andragogía en el estado Mérida’’, Jefe (E) Departamento Científico Fundación CIDATA, Auditor e Inspector de Sistemas de Seguridad Industrial e Higiene Ocupacional desde 2013, Ponente taller de Seguridad Industrial e Higiene Ocupacional Fundación CIDATA 2025 Libro Didáctico Digital: Astronomía, capítulo 4 la luna y los satélites naturales, Guías de Ejercicios de Astronomía, Formador y Evaluador. Fundación CIDATA Apartado Postal 264, Mérida 5101-A. Telf.: (0274) 2450106 – 2451450 Fax: (0274) 2451587, UEN 8 DE SEPTIEMBRE CODIGO DE LA INSTITUCIÓN: 006391170, diagonal al Terminal de Pasajeros, Av. Las Américas, Mérida 5101, Mérida.

Rebeca Elizabeth Rivas Meza. Licenciada en Educación, mención biología, con maestría en Educación mención Lectura y Escritura, Doctorado en Educación obtenidos en la Universidad de Los Andes. Coordinadora durante un periodo del área Practica Profesional Docente y Didáctica, jefe del Departamento de Pedagogía y Didáctica, tutora de tesis de pregrado y postgrado. Coordinadora durante un periodo del postgrado de Lectura y Escritura de la Facultad de Humanidades y Educación y directora de la revista Legenda de ese mismo Postgrado. Con artículos publicados en el área de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales y en el campo de la Lectura. Con 30 años de experiencia docente e investigación.

Referencias Bibliográficas

- Adam, F. (1977) *Algunos enfoques sobre Andragogía*. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez.
- Alvares, D. (2021) *Modelo Atómico de Bohr: información, características y aportes*, Enciclopedia Humanidades, Argentina. Recuperado el 26 de junio de 2023, de <https://humanidades.com/modelo-atmico-de-bohr/>
- Andrés., M. M. (2011). *Modelo didáctico para docentes de ciencias básicas*. fondo editorial IPASME.
- Antúnez, Á., y Aranguren, C. (abril-junio, 2004). *Problemática teórica-filosófica de la evaluación en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX*. Educere8(25) 149-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602502>
- Báez O. (2019) *Precisiones sobre la ciencia y el conocimiento científico*. Periódico Opción - Periódico de izquierda del Ecuador. <https://periodicoopcion.com/precisiones-sobre-la-ciencia-y-el-conocimiento-cientifico/>
- Brandt, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium.
- Bohman, J. (2005). *Critical Theory*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Recuperado 05 de octubre de 2022. Disponible en <https://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/#1>
- Bunge, M. 1976. *La Ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.
- Chang, R. (2007). *Química*. McGraw-Hill.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Coll, C. 1987 *Psicología y currículo* Ed Paidós Barcelona, España.
- Cuello, P., & Vizcaya, M. M. (2002). *Uso de técnicas de enseñanza para desarrollar el potencial creativo en los estudiantes del programa de educación integral de la UPEL - IPB*. Investigación y posgrado, 17(1), 83–113. Recuperado el 1 de mayo de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000100004
- Di Modica, R. M. (2007). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Nacional de la Asociación Argentina de Semiótica
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Buenos Aires: Paidós.
- Garriga C. (2008). *Revista de Investigación Lingüística*, nº 11 (2008); pp. 95-124 ISSN: 1139-1146 Recuperado de <https://revistas.um.es/ril/article/view/53701/51721>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Habernas, J. (2009). *Ciencia y técnica como ideología*. p 160-162
- Halliday, M. A. K. (2009). *Language and education*. Londres: Continuum.
- Herrera Rodríguez, J. I. (2018). *Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos*. Revista Científica, 3(7), 6–15. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.0.6-15>
- Ludojoski, R. (1972) *Andragogía o Educación de Adultos*. México: Editorial Guadalupe.
- Mendoza (1996) *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 398-405
- Melo Herrera, M. P., & Hernández Barbosa, R. (2014). *El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales*. Innovación educativa, 14(66), 41–63. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004
- Molins, P. M. (2001). *Las categorías de la pedagogía*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación, 27 al 29 de noviembre de 2000. UDI-EE-UCV. Caracas.
- Pozo, J.A., Sanz, J.A., Gómez Crespo, M.A. y Limón, M. (1991). *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia, una interpretación desde la psicología cognitiva*, *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), pp. 83-94.

- Requena A. y col.: “Nuevas Tecnologías y Contaminación de Atmosferas para PYMEs”. (s/f). Wwww.um.es. Recuperado el 4 de julio de 2023, de <https://www.um.es/LEQ/Atmosferas/Ch-III-2/F32s1p1.htm>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Educação (Santa Maria. Online), 31(1), 11–22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez, H. (2018) Editorial. Revista Scientific - Editorial - Registro nº: pp. BA Vol. 3, Nº 7 - febrero-Abril pág. 6/15
- Rodríguez, M (2020) *Etimología en la enseñanza de Biología y Geología: una simbiosis entre las ciencias y las letras*, M. E. N. F. D. E. L. P. Facultad de Educación. Universidad de Ancantara, Unican.es. Tomado el 27 de junio de 2023, de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/20011/RodriguezBarcenaMariadelMar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, G. (2019, enero 22). *Preguntas Generadoras para el Desarrollo del Pensamiento Superior*. Tomado en 1 mayo de 2023 en Educar21.com. <https://educar21.com/inicio/2019/01/22/preguntas-generadoras>
- Rosental, M. y Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. La Habana: Política
- Sung, A. M.-Y. (s/f). De la narración literaria a la narración visual: Proyecto de ilustración. Upv.es. Recuperado el 4 de julio de 2023, de <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/35460/INTERIOR-TFM%20DEFINITIVO.pdf?sequence=1>
- Tacca, D. (2010). *Enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica*. Investigación Educativa, 14, 139-152
- Uzcátegui, R. (2020). *La Educación de adultos en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela. Distrito capital.
- Zapata, M. (S/A). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *RED Revista de Educación a distancia*, 1-39. Tomado en agosto del 2017 de: <http://www.um.es/ead/red/M2/zapata47.pdf>

Figuras y tablas

- Candia, J. (2023). *Memoria de Grado: El lenguaje científico para la enseñanza de la estructura atómica en estudiantes de la modalidad de educación de jóvenes y adultos*

Efectos del uso de dibujo prediseñado en los niños de edad preescolar

Effects of using pre- designed drawing in preschool children

Samira Laired Rodríguez Osuna

samirarodriguez71@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3977-3157>

Teléfono: + 58 414-7210787

Annyulie Rodríguez Carrero

Tutora

annyulierc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6234-2629>

Teléfono: + 58 426-3772275

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Departamento de Educación Preescolar

Mérida, edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 13/09/2025

Arbitraje/Sent to peers: 14/09/2025

Aprobación/Approved: 20/10/2025

Publicado/Published: 31/12/2025

Resumen

El dibujo libre es un arte innato de los seres humanos, considerado como una herramienta pedagógica importante y útil para las docentes de Educación Inicial. El presente trabajo de investigación, surgió de la asignatura Práctica Profesional Docente III de Preescolar de la Universidad de Los Andes, al observar que los niños realizaban consecutivamente el uso de dibujos impresos, el propósito está en equilibrar el uso del dibujo libre y prediseñado en los niños de edad preescolar. El estudio tiene un enfoque cuali-cuantitativo basado en la técnica de la observación participante y en la aplicación de una entrevista semi estructurada. Con los resultados arrojados se logró determinar que las docentes obtienen conocimientos sobre el dibujo libre y sus beneficios, pero no lo llevan a la práctica en el aula, lo que provoca la falta de valoración de los efectos positivos que generan al niño la creación de ilustraciones realizadas a mano alzada.

Palabras clave: Arte Infantil, Estrategias Didácticas y Dibujo Libre.

Summary

Free drawing is an innate art of human beings, considered an important and useful pedagogical tool for early childhood education teachers. This research paper arose from the course Professional Teaching Practice III in Preschool at the University of Los Andes, upon observing that children consecutively used pre-designed drawings, which aims to balance the use of free and pre-designed drawing in preschool-aged children. The study has a qualitative-quantitative approach based on the technique of participant observation and the application of a semi-structured interview. With the results obtained, it was possible to determine that the teachers gain knowledge about free drawing and its benefits, but they do not put it into practice in the classroom, which leads to a lack of appreciation for the positive effects that hand-drawn illustrations have on the child.

Keywords: Childre's Art, Teaching Strategies and Free Drawing.

Introducción

La presente investigación consiste en dar a conocer los efectos del uso del dibujo prediseñado en los niños de preescolar, su importancia y su uso en el aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Cada día se ve reflejado en el aula de clases la ausencia del dibujo libre, debido que los maestros y los representantes, dan prioridades a el aprendizaje de normas y alfabetización del niño, dando menos importancia al arte, la imaginación y la creatividad.

El dibujo es innato en el ser humano, surge de sus impulsos emocionales de cada momento. Dibujar se considera una actividad recreativa de índole espontáneo, conformado por emociones, aprendizajes que incorporan pensamientos y toma de decisiones, manifestada por medio de una producción visible. El niño suele expresar sentimientos, emociones, reflejando todo aquello que hace parte de sus vivencias cotidianas, el dibujo es considerado como una herramienta para los maestros que le ayuda a conocer a sus alumnos. Con la práctica consecutiva los niños, van aumentando sus conocimientos y refuerzan su autoconfianza.

Debido a la importancia en el desarrollo evolutivo en los niños, surge la idea de ejecutar esta investigación, reflexionando sobre el equilibrio que se debe aplicar en el aula de clases con respecto al dibujo prediseñado y el dibujo libre para un ambiente de aprendizaje de calidad, en la etapa de preescolar.

Planteamiento del problema

Durante la infancia los niños van desarrollando y adquiriendo un gran repertorio de capacidades básicas para interactuar en el mundo que habita, según el Currículo de Educación Inicial (2005)

El entorno social y cultural, es fundamental para el desarrollo infantil, se conciben a los niños como seres humanos, sujetos de derechos que poseen un potencial de desarrollo que les permitirá avanzar etapas sucesivas a través de las cuales se irán produciendo los cambios. (p.22)

En este sentido, el niño debe de crecer en un ambiente practico, un espacio diseñado para el aprendizaje y cumplir con objetivos específicos, en especial el desarrollo de habilidades para el buen desenvolvimiento afectivo y emocional del infante.

El punto de partida para esta investigación ha sido la falta de estrategias por parte del docente para estimular el dibujo libre en el aula, entendiendo este, como una expresión de sentimientos y emociones durante la edad preescolar. Según Lowenfeld y Brittain, (1980) “Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro” (p. 17). La etapa preescolar se debe de caracterizar por el dinamismo de enseñar al niño a ser autónomos, promover la curiosidad y la búsqueda de nuevos conocimientos, por ende, es relevante que como docentes se obtengan amplios conocimientos sobre este tema. El dibujo libre no es solo una manifestación para los seres humanos, sino que es un instrumento que promueve las capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

Cabe señalar que durante la práctica profesional docente III realizadas en un preescolar del municipio Campo Elías de la Ciudad de Mérida-Venezuela, se logró observar que las docentes aplican la reproducción mecánica, la impresión de copias de un dibujo en oportunidades consecutivas, cohibiendo el impulso creador la cual limita espontaneidad y desarrollo natural de la creatividad del mismo.

Conociendo los beneficios que aporta el dibujo y lo indispensable para el desarrollo integral del niño, hay que ofrecer estrategias que le permitan al niño ser creadores de su propio proceso de aprendizaje. Las docentes

son las encargadas de despertar en el niño la autoconfianza, el pensamiento crítico, el aprendizaje por descubrimiento para estimular la atención, la memoria y la imaginación. Asimismo, las actividades realizadas en la educación preescolar tienen un propósito específico para el aprendizaje de cada uno de los infantes.

El docente de aula se encarga de motivar al niño a desarrollar sus potencialidades, planificando actividades acordes a su edad, así tener avances en su desenvolvimiento y aprendizajes. A partir de la situación planteada, surge la necesidad de analizar los conocimientos que poseen las docentes sobre la aplicación del dibujo libre, respetando la creatividad e imaginación de los niños.

Según lo antes descrito, surgen las siguientes preguntas que conducirán a la investigación: ¿Qué inconvenientes presentan los niños en la realización de dibujos?, ¿Cuáles son los obstáculos y desafíos que enfrentan las docentes del preescolar para la práctica del dibujo infantil? ¿Cuáles estrategias favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje del dibujo libre en el preescolar?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar los efectos del uso de dibujo prediseñado en los niños de preescolar.

Objetivos específicos

- Identificar los inconvenientes que presentan los niños y niñas en la realización de dibujos.
- Determinar los obstáculos y desafíos que enfrentan las docentes del preescolar para la práctica del dibujo infantil.
- Proponer estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje del dibujo libre en el preescolar.

Bases teóricas

Estrategias didácticas

Una estrategia didáctica va más allá de aplicar una técnica con un listado de actividades o tareas para llevar a cabo, es una estructura que implica un proceso con un punto de partida, lo cual inicia con contenidos de información, puede ser nueva o conocimientos previos de los participantes, hasta lo que se espera llegar; es decir, hacer real el objetivo para el desarrollo de la estrategia.

Las estrategias didácticas son esenciales en la mejora del proceso de aprendizaje en los estudiantes. Morales, (2022) manifiesta que:

Es importante que exista una gran diversidad de recursos didácticos, todos susceptibles a ser adaptados, diseñados y orientados a los objetivos educativos; la creatividad del docente juega un papel fundamental al dar uso adecuado en el momento preciso. Los recursos o materiales expresan la intencionalidad de ofrecer contenidos de aprendizaje que estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcial (p. 31).

En correspondencia con el autor, las estrategias didácticas son consideradas todas esas acciones que aplican los educadores para la preparación de sus estudiantes, usando métodos adecuados para tener como resultado el entendimiento del análisis teórico, llevarlo a la práctica y alcanzar los objetivos propuestos.

Las estrategias didácticas en el ámbito educativo tienen objetivos específicos para la transmisión de nuevos repertorios de conocimientos. Una estrategia didáctica siempre va a estar anudada a la planificación del docente, ya que cuenta con alguna intencionalidad para el grupo de personas a aplicar. Según Herrera y Villafuerte (2023) “las estrategias didácticas en el desarrollo del aprendizaje, el accionar de los estudiantes se ve beneficiado, así como el desenvolvimiento del docente” (p. 9); de esta manera la adquisición de aprendizaje se va ver fortalecidas de acuerdo con la dinámica que el docente obtenga para la enseñanza de información.

Dibujo infantil

El dibujo es una proyección que tiene sus indicios desde la pre historia. Fue el medio que usaron los antepasados para describir los acontecimientos de esa época. Según Araujo (2000) “El que dibuja se prepara para advertir lo singular, lo heterogéneo, activando sus mecanismos perceptivos al máximo y seleccionando aquello que es más adecuado a representar” (p.277). El niño cuando dibuja hace uso de la percepción como habilidad mental donde realiza una selección para su representación cuestionándose a sí mismo de como representar su creación. El dibujo es una herramienta que permite expresar sentimientos y emociones, el trazado del dibujo brinda al niño plasmar ideas que no expresa mediante el lenguaje oral. Según Lowenfeld y Brittain (1980):

Los niños y niñas no producen dibujos como copias fidedignas o modelos preestablecidos que les presentan los adultos. Los niños y niñas no son repetidores del mundo externo, en un dibujo ellos están implicados desde el campo emocional o desde los procesos de la creatividad; las figuras que pintan son “mucho más que unos cuantos trazos en un papel; es una expresión del niño íntegro correspondiente al momento en que pinta o dibuja”. (p. 39)

El dibujo se considera una actividad lúdica que permite a los niños aprender y desarrollar sus sentidos, al proporcionarles distintos materiales el individuo experimenta, explora y descubre técnicas para la implementación en su creación a como también fortalece el área cognitiva y emocional del individuo. Según Montalvá el dibujo suele “convertirse en algo tan habitual para ellos como puede ser el juego” (p.13), cuando se hace practica del dibujo se logra mejorar la creación mediante la constante reproducción, por ende, el adulto debe de comprender que el niño nunca se equivoca en sus producciones, pero si logra perfeccionar sus ideas cada día más.

Por medio del dibujo se logra determinar cómo influye el proceso de enseñanza y aprendizaje para el niño en lo **intelectual**. Se refiere a elaborar su dibujo de acuerdo a su experiencia, es decir, si la fachada de su casa es morada el niño va a empezar sus creaciones con este color, con el tiempo experimentara otros colores de acuerdo con su repertorio de experiencias.

Del mismo modo, lo **físico** mediante del trazado se logra observar la coordinación visual, motriz y sus avances del grafismo. Lowenfel y Brittain (1980) consideran que “la participación directa de la actividad corporal en las actividades creadoras indica desarrollo físico pues la proyección consciente e inconsciente del cuerpo también son asintomáticas en este aspecto” (p.44). De este modo un niño que no logró consolidar el sueño en la noche lo puede reflejar inconscientemente en sus producciones. Por su parte, **perceptivo** se relaciona con el contacto kinestésico, dado que se aprende por medio de las experiencias sensoriales, y se van adquiriendo aprendizajes por medio de sonidos o por texturas. Lo **social** se vincula con el contacto con el dibujo por lo general suele trazar a una sola persona, se logra integrar en sus producciones mas personas lo que identifica la interacción de ellos con el mundo que habita. Asimismo existen otras áreas del desarrollo que con la práctica del dibujo se fortalecen. Lowenfeld hace mención que el dibujo se va desarrollando de acuerdo a la edad, y se consideran etapas donde el niño va perfeccionando sus creaciones:

La etapa de garabateo es comprendida entre los 2 a 4 años de edad. Se caracteriza por ejecutarse por placer del movimiento más que por intención, por lo que carece de formas figurativas. En esta etapa el niño suele usar todo el movimiento del brazo para realizar sus producciones estimulando así el agarre en pinza.

El garabateo sin control es una esta etapa que corresponde a la observacion de producciones plásticas sin orden ni dirección o especificidad, en el cual se ejecutan los dibujos sin importar las distracciones en el ambiente. Según Lowenfeld y Brittain (1980) “la calidad de la línea suele variar considerablemente, con resultados un tanto accidentales” (p. 120)

Por consiguiente, el garabateo controlado, en esta etapa los trazos empiezan a tener una mayor precisión, ejecutando líneas más definidas, repitiendo formas como círculos o rayas de manera intensional. Aunque aún no representan objetos reales, empiezan a llenar su hoja con producciones, hay una organización del espacio, en el papel mostrando mayor interés en aplicar diversos colores.

Así mismo el garabateo con nombre, se enfoca en la autonomía del niño, tiende a ser independiente y selectivo en lo que va a crear, aunque el dibujo suela ser abstracto para el adulto el niño le asigna un nombre y una explicación al adulto significativo. En esta etapa aparecen con mayor frecuencia formas circulares para asimilar las representaciones humanas Lowenfeld y Brittain (1980) afirma que en esta etapa “ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo” (p. 126).

La etapa preesquemática inicia al culminar la etapa del garabateo a partir de los 4 hasta los 7 años de edad. Tiene una intención de representación reconocible, lo que fortalece la confianza del niño al observar sus avances, en cuanto al color suelen ser más detallistas y llevados a la realidad, mientras en el espacio, dibuja de manera desordenada sin tomar en cuenta sus funcionalidades de objeto incorpora el uso de formas geométricas para dibujar diversas imágenes.

En la etapa esquemática de 7 a 9 años, el niño formula conceptos definidos del hombre y su ambiente, por lo tanto, este esquema no cambia a menos que alguna experiencia personal influya. El niño forma una línea base como lo es el suelo y cielo, todos los elementos tienen una ubicación espacial correspondiente, así mismo aparece la narración secuencial de la creación. Comienzo del realismo esta etapa comprende de los 9 hasta los 12 años de edad, existe un cambio en la percepción del niño. En este periodo suele ser más detallista en cuanto al valor de género de sus creaciones, empieza a incluir a su círculo de amistades en sus dibujos.

Arte infantil

La escuela es el primer contacto que se tiene con las artes, que se enfoca por el desarrollo de la sensibilidad perceptiva que se refiere a la interacción de la persona con el medio que lo rodea y adquirir información de los sentidos, teniendo un impacto importante en el desarrollo. Según Lowenfeld y Brittain (1980) “las habilidades básicas que se deberían de enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar repuestas, en lugar de esperar pasivamente las respuestas e indicaciones del maestro” (p. 17). La exploración y manipulación de elementos de manera independiente son fuentes de mayor veracidad para que se adquieran aprendizajes significativos.

El arte se lleva a cabo cuando el niño plasma sus ideas, y convierte su producción en una creación natural y de libre espontaneidad, por ende, el ser humano busca la manera de expresarse por medio de un lenguaje bien sea escrito u oral. Según Spravkin (1997) afirma que: “el niño se sirve del dibujo y de la pintura para expresar y comunicar, es decir para clasificarse a sí mismo y a los demás los contenidos de su pensamiento y de su fantasía” (p. 17). El infante abre un área para reflejar los deseos, expectativas e intereses para darlos a conocer ante el mundo que lo rodea. Según Romero (2002) arte infantil se refiere:

A las etapas de desarrollo gráfico-plástico que sigue el niño en su evolución, ese arte infantil se presenta como una expresión natural de adentro hacia afuera que viene caracterizada por la espontaneidad, destacando su riqueza creativa poco contaminada por la visión adulta o por la cultura (p.305).

Las actividades del arte son tan indispensables para el niño pues no solo ayuda al desarrollo de la motricidad fina, sino que logra considerarse el elemento para equilibrar emociones, y la potencialización cognitiva, puesto que los prepara en la confianza en sí mismo para resolver problemas a futuro.

La integración del arte en el aula puede favorecer a cada uno de los integrantes con la comprensión a través de las representaciones artísticas de otras personas. Suelen ser más atractivas y divertidas, o pueden romper con el paradigma convencional en los salones de clases. Es importante mencionar que en el arte infantil no existe la concepción de error, dado que se va mejorando con la práctica. Existe la creación elaborada según el criterio de la persona puede ser el refugio para expresar frustración o incluso para satisfacer al adulto significativo.

Metodología

El siguiente trabajo consiste en una investigación cuali-cuantitativa. Según Arias (2012) la investigación cualitativa “son características o atributos que se expresan de forma verbal (no numérica), es decir, mediante palabras” (p58). Se formula con la descripción e interpretación de todas aquellas interacciones de los involucrados en este caso los efectos que tiene el dibujo prediseñado en los niños preescolares. Mientras la investigación cuantitativa según Arias (2012) “son aquellas que se expresan en valores o datos numéricos” (p 61). Puesto que se describen en el procedimiento de los datos , específicamente en las tablas de frecuencias.

Esta investigación se enmarca dentro del nivel descriptivo, al respecto Sabino (1999) afirma que esta “permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, particular” (p.35) considerando las características que se logren describir dentro de la investigación,

La población según Hurtado (2000) es “el conjunto de seres en los cuales se va a estudiar el evento, y que además comparten como características comunes, los criterios de inclusión” (p. 152). Se seleccionó una institución pública del estado Mérida- Venezuela, municipio Campo Elías parroquia Montalbán con 26 docentes de Educación inicial, seleccionando entre ellas doce (12) para la muestra que, según Sampieri, et al (1991) define “un subgrupo de la población” (p. 212) en este caso las docentes comparten características semejantes.

De acuerdo con diseño de investigación se utilizó la observación. Según Sampieri et al. (1991) conceptualiza como “registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y conductas” (p.316). La observación es el elemento necesario para la recopilación de información sobre la importancia que se le da al dibujo libre en los niños de edad preescolar. De igual forma, se usó la técnica de entrevista. Según Arias (2012) “es una técnica basada en un diálogo o conversación cara a cara” (p. 73) que mientras su ejecución resultó ser semi- estructurada, es decir que se adicionaron preguntas al transcurrir la actividad. Cabe resaltar que las entrevistas semi estructuradas fueron validadas por tres expertos del tema, de la Universidad de Los Andes.

Presentación y análisis de resultados

A continuación, se presenta los datos socio demográficos de las docentes encuestadas

Tabla 1. Datos socio- demográficos de las docentes

Edad (años)	Nivel académico	Años de servicio
30	Bachiller	1 año
34	Lic. En educación preescolar	5 años.
42	Lic. En educación preescolar	13 años
34	TSU en educación inicial	7 años
35	Lic. en Educación integral	12 años
37	Bachiller	1 año
49	Lic. en educación especial	30 años y 8 meses
27	Lic. en educación preescolar	7 meses
46	Lic. en educación preescolar.	20 años
27	Bachiller	1 año
37	Msc. en educación mención lectura y escritura	12 años
29	Bachiller	6 meses

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

De acuerdo con los datos recolectados de las docentes en la entrevista se logra evidenciar que las licenciadas en educación preescolar tienen edades comprendidas entre 46 y 27 años de edad y con una experiencia entre

20 y 7 meses. El Técnico Superior Universitario, Licenciada en Educación Integral, Licenciado en Educación Especial y la Magister en Educación Mención Lectura y Escritura comprenden 35 y 49 años de edad con 12 y 30 de labor en aulas. Para finalizar existen 4 bachilleres en Ciencias de edades entre 27 y 37 años y entre 6 meses y 1 año de experiencia.

A continuación, se presenta los resultados de las entrevistas, lo cual estuvo conformada de 10 preguntas para conocer las conceptualizaciones adquiridas de la docente sobre el dibujo libre.

Pregunta 1. ¿Cómo definiría usted el dibujo libre?

Tabla 2. El dibujo libre

Categorías	Frecuencia
Medio de expresión.	9
Comunicación espontánea del niño	2
Herramienta pedagógica	1

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Las docentes encuestadas demuestran tener conocimientos con respecto al dibujo libre, considerándolo como una expresión plástica de los niños que permite comunicar pensamientos y emociones. Puleo (2012) afirma el dibujo es “una expresión artística que el ser humano emplea para dar a conocer su mundo interno, el lenguaje de las formas, un medio expresivo vital para el avance en el conocimiento y equilibrio emocional del hombre” (p. 158). De igual manera, es considerada como una herramienta fundamental debido a su contenido individualizado, puede ofrecer al adulto algunos referenciales en cuanto al estado cognitivo, social y emocional del niño.

Pregunta 2. Desde su práctica docente, ¿Cuáles son los elementos clave para efectuar el dibujo libre en el aula de manera positiva?

Tabla 3. Elementos esenciales para el dibujo libre

Categorías	Frecuencia
Ambiente practico.	2
Orientación sin condición	5
Tiempo adecuado	2
Confunden con las estrategias.	3

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

El ambiente práctico en educación preescolar es importante puesto que es allí donde los niños se dan la oportunidad de expresarse con libertad. Asimismo, es relevante que la docente sea la mediadora, proporcionando ideas sobre la actividad y, permitir al niño hacer uso de la creatividad a la hora de realizar sus creaciones, otras docentes confunden los elementos con las estrategias, haciendo mención de ellas.

Pregunta 3. ¿Cómo se puede trabajar las habilidades socio- emocionales por medio del dibujo libre?

Tabla 4. Habilidades socio emocionales

Categorías	Frecuencia
Lectura.	12
Arte colaborativo.	1
Valores	5
Habilidades comunicativas	2

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Cuando los niños dibujan, a menudo nos encontramos con frases como: “no puedo hacerlo o me quedó feo”, es importante la intervención oportuna y prudente de la docente ante estas emociones de frustración. Según el Currículo de Educación Inicial (2005) “en la infancia es conveniente que el niño y la niña sientan que sus necesidades y deseos son compatibles con los de la sociedad, de lo contrario se sentirán rechazados o cuestionados” (p. 29). Es necesario transmitir confianza y motivarlo con frases positivas. Por otro lado, a través del arte colaborativo, mediante actividades en pequeños grupos podemos inducir los valores, así como también el trabajo en equipo, compartir materiales, el respeto, el valor por su trabajo, entre otros. Anudado a ello, se puede propiciar situaciones que le generen emociones que, con ayuda de la docente, pueden identificar, reconocer y regular.

Pregunta 4. ¿Cómo se estimula la creatividad e imaginación a través del dibujo libre

Tabla 5. Creatividad e imaginación

Categorías	Frecuencia
Expresión libre	6
Formulando incógnitas	2
Juego	3
Ambientes libres	2

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

La imaginación suele estimularse de distintas maneras; una de ellas es retroalimentar las experiencias reflexionar lo realizado, además de crear ambientes de aprendizaje en donde se incluya la autonomía, la expresión libre que sea capaz de innovar de manera creativa. Se establece que la imaginación es el punto de partida para toda actividad, enuncia diferentes aspectos de la vida cultural, artística, científica y técnica. Las docentes manifiestan que los niños se les debe de presentar incógnitas para la estimular la resolución de problemas y formar personas críticas. Del mismo modo, una de las docentes hizo énfasis en permitirle al niño salir a espacios exteriores como, por ejemplo: los parques, que un ambiente favorecedor de la concentración y proyección sin orientación.

Pregunta 5. ¿La resolución de problemas se puede trabajar por medio del dibujo libre?**Tabla 6.** Resolución de problemas

Categorías	Frecuencia
Diagnóstico emocional.	12
Elección de materiales	1
Regula emociones.	2
Pensamiento innovador creativo.	2
Ayuda a la escritura	4

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Las respuestas de las docentes encuestadas en la institución, coincidieron en que por medio del dibujo infantil se puede trabajar la resolución de problemas. El dibujo según dos de ellas es el medio de expresión de los infantes, y a su vez es regulador de emociones, así como también el dibujo suele ser de gran ayuda para la escritura, el pensamiento innovador creativo del niño. Según Correas y López (2022) “el dibujo infantil permite ampliar el estudio del reconocimiento y expresión de las emociones desde una mirada que habilita la identificación de estrategias de interacción social” (p.481). Además, el dibujo libre ayuda a los infantes visualizar una problemática por medio de las actividades y así mismo los obliga a pensar, seleccionar el cómo finalizar la obra, estimulando el pensamiento creativo.

Pregunta 6. ¿Qué estrategias aplica usted en el aula de clases para promover el dibujo libre en el niño?**Tabla 7.** Estrategias para promover el dibujo libre

Categorías	Frecuencia
Narración de cuentos.	12
Afiches	5
Videos	4
Material didáctico.	12
Conversatorios.	3

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Las docentes refieren que para la promoción del dibujo es necesario tener los recursos, materiales, espacio requerido y el apoyo en el ambiente saliendo de la rutina diaria, además vincular a los padres, ayudaría para motivar a los niños a realizar y exponer su arte. Según De La Torre (1998) “las estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora en la organización de actividades innovadoras flexibles, motivantes” (p.38). De acuerdo con lo expuesto la enseñanza en la educación preescolar es creativa, llena de oportunidades, motiva, combina la imaginación con diversos materiales e ideas, beneficia la relación docente y estudiante, atiende a los procesos sin descuidar los resultados, incita a la búsqueda del auto aprendizaje y tiene un carácter integrador. Las docentes se inclinan en la narración y lectura de cuentos como estrategias para promover el dibujo libre, hacen énfasis en otras alternativas tecnológicas como videos y audios

Pregunta 7. ¿Qué dificultad encuentra al momento de aplicar el dibujo libre en el aula?

Tabla 8. Dificultad para aplicar el dibujo libre

Categorías	Frecuencia
Ausencia de recursos	12
Inseguridad y desconfianza en los propios niños	5
Falta de tiempo.	8

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Las docentes manifiestan que actualmente están trabajando bajo las directrices y lineamientos ministeriales en cuanto a la de planificación y esta es una de las principales dificultades para implementar el dibujo libre. Se deja a un lado la aplicación del arte para suplementarla por otras actividades.

Es importante resaltar que 5 de las encuestadas hicieron mención de la inseguridad y desconfianza que los niños hoy en día presentan, no saben dibujar la solución que ellas implementan en el aula en estos casos, es dibujar y hacer un modelo junto al niño de esta forma trabajen con las indicaciones correctas.

Pregunta 8. ¿Usa usted dibujos prediseñados en las actividades planificadas para el aula?

Tabla 9. El dibujo prediseñado en las planificaciones de las docentes

Categorías	Frecuencia
Sí	5
No	0
Pocas veces	7
Contextualizar al niño.	6

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

La mayoría de las docentes hacen uso del dibujo prediseñado, puesto que es una herramienta para contextualizar a los niños en actividades específicas (efemérides, animales, mapas entre otros). El dibujo prediseñado según Arranz (2013) “es considerado una herramienta de comunicación, es básica en la infancia y se trata, además, de un medio fundamental de conocimiento, de expresión y de comunicación” (p 14)

Pregunta 9. Según su criterio ¿Cuáles son los beneficios del dibujo prediseñado?

Tabla 10. Beneficios del dibujo prediseñado

Categorías	Frecuencia
Guía visual	1
Estimulación de motricidad fina	5
Coordinación ojo-mano.	5
Ubicación en la realidad.	
Ninguna.	1

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

Los docentes encuestados expresan que el dibujo prediseñado tiene una gran variedad de beneficios para el niño, mientras una de ellas manifestó que además de ser un gasto monetario para padres o docentes no beneficia al niño para nada, más bien crea un cerebro ocioso para imaginar.

Según Braswell y Resengren (citados en Sanabria, 2011) el dibujo prediseñado “revela aspectos que él o la dibujante tiene en su cabeza sobre la exploración de diferentes contextos, así como modos de comportamientos, facilitadores de aprendizajes, y adaptaciones a contextos cambiantes”. (p 139). El dibujo prediseñado es la manera en que el niño estimula conexiones cerebrales con la realidad, y resulta favorable para aquellos niños con problemas de baja autoestima, es decir, que necesitan la aprobación de otra persona para sentirse bien puesto que logra afianzarse más con este tipo de actividades.

Pregunta 10. ¿Cree usted que existen consecuencias negativas en el constante uso de dibujos prediseñados en los infantes preescolares?

Tabla 11. Consecuencia del dibujo prediseñado

Categorías	Frecuencia
Acostumbramiento del niño	5
Limitación de la innovación	7

Fuente: Rodríguez, S y Rodríguez, A (2025)

El uso constante del dibujo prediseñados puede limitar las redes neuronales de la creatividad en los niños, sin dejarlos descubrir sus potencialidades y habilidades artísticas. Todo en exageración trae consecuencias negativas, dado que el constante uso de dibujos prediseñado reduce su creatividad, y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Su percepción de la realidad es reducida, quitando en el niño su capacidad de generar ideas originales.

El dibujo libre es una actividad de observación y después de reproducción, es el medio por el cual el ser humano logra expresar de forma no verbal lo que ocurre en su entorno físico y afectivo. En la actualidad, los docentes usan los dibujos prediseñados como una alternativa de actividades para distraer a los niños y mantenerlos en un estado de calma, ocupados, así mismo no ofrecen materiales correspondientes para estas elaboraciones.

Según lo anterior, es importante para el desarrollo de la coordinación óculo-manual que a futuro facilitara al aprendizaje de la escritura de manera espontánea y divertida para el infante tomando en cuenta, el desarrollo de la imaginación actuando para beneficiar el crecimiento del ser humano. Es por eso, que el dibujo es percibido como una actividad lúdica de expresión que despierta el interés en los niños, se experimenta, descubre y adquieren conocimientos y vivencias. Mientras que el dibujo prediseñado se pueden formar personas sin carácter crítico y ausentes de la creatividad espontaneidad o pensamiento crítico, resultado del uso excesivo de las proyecciones mecánicas,

Por consiguiente, esta investigación aporta la relevancia del dibujo libre, proporciona a docentes como a padres información valiosa que les ayuda a un mayor discernimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, en los procesos del gesto gráfico, contribuye durante los primeros años de vida y aporta notablemente a la formación de su personalidad y madurez psicológica.

A modo de conclusión el arte es una herramienta para el fortalecimiento del mundo personal, emocional y afectivo que permite al individuo adaptarse a un contexto social, con quienes nos rodean ayudando así al sujeto a ser una persona activa, pues su importancia permanece en el conocimiento la interacción consigo mismo y con el mundo.



En este estudio se evidenció la necesidad de que los maestros deban equilibrar el uso del dibujo libre y prediseñado en sus planificaciones, para fortalecer la creatividad espontánea y los niños puedan dejar su huella en sus creaciones, y así mismo explorar técnicas con diversos materiales que se les pueda ofrecer para el desarrollo de la motricidad fina, con el uso esporádico de las imágenes prediseñadas. Asimismo, es recomendable valorar el dibujo como cualquier otra actividad dentro y fuera del aula ya que es indispensable para la retención de informaciones esenciales para la cotidianidad del ser humano, el aprendizaje multisensorial suele ser más eficaz para asociar conceptos abstractos de una manera más dinámica.⁽⁶⁾

Annyulie Rodríguez Carrero. Tutora. Magister en Administración Educacional (ULA); Lcda en Educación Preescolar en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes; Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas (ULA). Profesora. Asistente adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica. Participación en eventos nacionales como Internacionales, ponente con artículos publicados en revistas indexadas sobre Educación Emocional.

Referencias bibliográficas

- Arranz, E. V. (2013). La educación artística en la escuela: una propuesta a través del dibujo infantil. [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. UVA DOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3142/TFG-B.184.pdf?sequence=1>
- Araújo, I. (2000). La percepción: El dibujo y la visión. *Arte individuo y sociedad*, 12, 273–282. <https://doi.org/10.5209/ARIS.6773>
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. (6ta ed.). Editorial Episteme. (PDF) [EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 6a EDICIÓN](#)
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>
- Correa, V; López, S (2022). El dibujo infantil como habilidad psicosocial en los niños de preparatoria. *Polo del conocimiento*. 71(7), 1.477-1.497 [El dibujo infantil, como habilidad psicosocial, en los niños de preparatoria | Correa Plaza | Polo del Conocimiento](#)
- Goodnow, J (1979). El dibujo infantil. (4ta ed). Morata.
- Herrera, C y Villafuerte, C (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizonte*, 7(28), 758-772. <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2556>
- Hurtado, J (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas, tercera edición. Editado por fundación Sypal. Pág 325-331.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz
- Ministerio de Educación y Deporte. (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Grupo Didáctico 2001, C.A. Caracas, Venezuela.
- Montalvá Llinares, T. (2015). *El dibujo infantil como base en la ilustración*. [Tesis de pregrado, Universitat Politècnica de València] Riunet repositorio UPV. <https://m.riunet.upv.es/handle/10251/56664>
- Morales, J. (2022). “Ludoactivo”: recurso didáctico de innovación para la optimización de los procesos pedagógicos del centro educativo Yonoly en Barranquilla – Colombia. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), 29-46. <https://n9.cl/bhicvk> [Links] Lin
- Puleo, E. (2012). La evolución del dibujo. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*. 16(53), 157-170
- Romero, J. (2002). Cambios de perspectiva: Educación artística, creatividad y arte infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 305-309.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Sampieri et al. (1991). *Metodología de la investigación*. (1ra ed). McGRAW- HILL.
- Sanabria (2011). Dibujo infantil y comprensión escénica: análisis crítico hermenéutico desde un enfoque psicoanalítico. *Scielo*. 25(112), 135-162. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v25n112/a07.pdf>
- Spravkin, M. (1997). *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Ediciones novedades educativas.
- Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico?. *Revista de investigación en educación*. (6), 124-132. [Cómo elaborar un artículo científico: Guía de G. Slafer - Studocu](#)

Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación (1970-1975) de la Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela

Fiftieth Anniversary of the Bachelor of Education Degree (1970-1975) from the University of Los Andes. Mérida – Venezuela

Livio Muñoz Orúa

Mery López

<https://orcid.org/0000-0002-1220-0427>

Pedro José Rivas

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

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

Recepción/Received: 17/10/2025
Publicado/Published: 31/12/2025



Integrantes de la Promoción en Tecnología Educativa, Prof. Livio Muñoz Orúa.

Presentación

Educere, la revista venezolana en educación, se complace en poner sus páginas al servicio de la memoria histórica de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, al referenciar el acto de conmemoración del Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela, formada entre 1971-1975. Un evento realizado en el Paraninfo de la institución, el 17 de octubre de 2025.

Este acontecimiento destaca a una generación de Licenciados en Educación de una Promoción docente apadrinada por tres profesores ilustres que dejaron su huella y contribuyeron a definir su ethos magisterial, los profesores: Livio Muñoz Orúa, Ana Luisa Angulo de Picón y Ramón María Jauregui, integrantes del personal docente de esa escuela universitaria formadora de formadores.

Los cincuenta años de un episodio universitario de gran trascendencia se cuentan a través de los relatos de dos protagonistas de la Promoción en Tecnología Educativa. En primer lugar, el padrino, Livio Muñoz Orúa, junto a Pedro Rivas, egresado de la misma. Por su parte, la decana de la Facultad de Humanidades y Educación, Profesora Mery López, en nombre el Consejo de la Facultad expresó los sentimientos de la institución y el valor histórico de mantener viva la memoria de la formación docente de educadores.

Y como epílogo postdata del evento, el Profesor Pedro Rivas deja sentir en unas notas el sentimiento y la significación existencial de los rostros de una cotidianidad estudiantil vivida en una ciudad hecha de universidad, cuya época se evoca en los recuerdos de una fotografía del tiempo que empieza a sentir el proceso que degrada la resolución del color y la nitidez del detalle para sentir los significados de un pasado todavía evocable en trazos de luces y sombras en lucha permanente contra *el olvido que seremos*, porque *ya los somos*, parafraseando el poeta Borges.

Y en esa dirección, la escritura de esa conmemoración de graduados de 1975, hoy la hacemos presente para que viva presente en las páginas de una revista muy apreciada de la Universidad de Los Andes perteneciente a la Escuela de Educación.

Educere felicita efusivamente a la Promoción de Licenciados en Educación (1970-1975) de la Universidad de Los Andes de Mérida, en su quincuagésimo aniversario del grado académico.

!!!Cómo han pasado los años!!!

Prof. Livio Muñoz Orúa

Escuela de Educación

Padrino de la Promoción de Licenciados en Educación 1971-1975.

Grado del 27 de junio de 1975

Paraninfo de la Universidad de Los Andes.

17 de octubre de 2025



Parece que fue ayer, cuando un grupo de estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes, en Mérida – donde me desempeñaba como profesor a dedicación exclusiva- se acercaron para participarme que me habían seleccionado para apadrinar a los estudiantes que ese año (1975) egresarían de la Facultad de Humanidades y Educación como Licenciados en Educación. Mayor sorpresa para mi significó tan honroso anuncio, el

cual se engrandeció –sacando cuenta- que después de cincuenta años de aquel acto de grado, ese mismo grupo de ahijados, me invitan a la conmemoración del cincuentenario de aquel original acto académico de grado profesional universitario de ellos.

¡¡GRACIAS AHIJADOS TODOS!!, pues este alto reconocimiento que me dispensan hoy, corona la satisfacción de mi familia y de colegas universitarios; y, lo que es más importante, nos incentiva a seguir adelante en nuestros propósitos honrosamente académicos, desde la ULA (1969), la UNELLEZ (1975) y las universidades norteamericanas del Sur de Illinois (Maestría 1972) y de Georgia (Doctorado.1983).

No obstante, mi ausencia física en esta tan noble oportunidad, les garantizo –de todo corazón- que haré un programa radial y televisivo en los medios de esta comunidad llanera, en los que, además, resaltaré el honor que ustedes me conceden en esta significativa fecha para la familia, porque allá estará presente con ustedes el espíritu no sólo de la guanareñidad amiga y solidaria de Livio Muñoz Oraá, sino también de mi entorno familiar como lo fue mi hermano Carlos Emilio, y lo son ahora mi esposa Yadidla (egresada de la ULA, 1978) y nuestros dos hijos Carlos Emilio y Miguel Alejandro, profesionales universitarios, y constructores de dignos espacios familiares, deportivos y académicos, y que en la actualidad hacen honor a la ULA merideña.

Amigos asistentes a este espléndido acto de confraternidad académica y familiar: Reciban todos, el emocionado saludo de parte de un trabajador eminentemente universitario, quien ha vivido de la Universidad, por la Universidad y para la Universidad.

Gracias colegas hijados.

¡¡¡Un fuerte y solidario abrazo universitario!!!



Palabras en el acto celebratorio del 50 aniversario de la promoción de licenciados en educación (1971-1975)

Prof. Mery López de Cordero

Decana (e) de la Facultad de Humanidades y Educación
Parainfo de la Universidad de Los Andes
Mérida, 17 de octubre de 2025

Buenos días señoras y señores.

Con mucha emoción les expreso mi agradecimiento, en nombre del Consejo de la Facultad y de toda nuestra comunidad universitaria, por su presencia en este acto de significativa trascendencia universitaria, social y cultural por el motivo que nos convoca: la celebración del 50° aniversario de la Promoción de Licenciados en Educación, años 1971-1975. Menciones: Tecnología Educativa y Administración Educacional. Promociones: Livio Muñoz Oraá, Ana Luisa Angulo y Ramón María Jáuregui.

Vaya mi reconocimiento entero para todos ustedes, quienes representan el testimonio vivo, presente y actual de un hecho tan importante, como seguramente lo fue y sigue siendo para todos, cual es la culminación de una meta que, como tal, también seguramente fue producto de grandes sueños y mayores esfuerzos. Hoy, luego de 50 años de alcanzado ese primer sueño académico, celebran nuevamente y rememoran el orgullo y la alegría de haberse titulado, yo diría que en **la carrera de las carreras**: Licenciados en Educación.

Se dice fácil pensar en la obtención de un título en educación; sin embargo, el mismo término “educación” es tan complejo que es imposible definirlo a partir de un solo prisma, así que presentaré sólo algunas ideas, aunque la elección pueda parecer arbitraria. Es imposible intentar definirla sin que podamos evadir su concepción griega: la Paidea que, como concepto quizá es el antecedente directo de nuestro concepto de educación

integral, y que, en la antigua Grecia, estaba enfocado a formar el carácter y el conocimiento de los ciudadanos ideales para la *polis*. Era la educación el camino para alcanzar el equilibrio entre el desarrollo físico, intelectual y espiritual, usando disciplinas como la gimnasia, la filosofía y las artes para alcanzar la virtud (*areté*).

A grandes saltos, y siguiendo el curso de la historia reciente, no podemos olvidar una gran obra filosófica sobre la educación como lo es el **“Emilio, o de la educación” de Jean-Jacques Rousseau**, que propone una educación natural para formar un ser racional y virtuoso, respetando las etapas de desarrollo del niño. Más actualmente, John Dewey nos acerca a una gran certeza para su comprensión: “Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal, la educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de vida.” En 1916, Dewey en esa maravillosa obra titulada *Democracia y Educación* nos indicaba que no hay posibilidad de perpetuación de la vida biológica y cultural sin un proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera tal que es a través de la educación que se alcanza la función social de la educación, de la que nos habla desde hace más de siglo y medio Émile Durkheim, definiéndola como «la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que la sociedad política en su conjunto y el medio exigen de él».

También es cierto es que, tal como lo indicaba Ramón Llull: “Quien educa, alimenta (el cuerpo y el alma), da el pan de la cultura en que el educando vive”. Por la educación el individuo se inserta en la sociedad y la cultura, crece, se fortalece y madura.

O, como también decía Santo Tomás: Educar es, pues, hacer crecer en *humanidad*, hacia el «estado perfecto del hombre en cuanto hombre». La educación, en consecuencia, afecta a toda la persona, sin restricción alguna, por lo que la verdadera educación necesariamente ha de ser integral: «una formación del hombre total, ofrecida a todos por igual, dejando a cada uno libre frente a sus últimas perspectivas, pero preparando para la ciudad común de los hombres equilibrados, fraternalmente preparados los unos con los otros para el oficio de hombre». (Emmanuel Mounier).

Es menester aclarar, sin embargo, que guiar el desenvolvimiento de la persona humana en la esfera de lo social (función social) constituye el objetivo esencial de la educación, pero no el primero: «El fin primario de la educación concierne a la persona humana en su vida personal y en su progreso espiritual, no en sus relaciones con el medio social. Además, en lo que se refiere al fin secundario jamás debemos echar en olvido que la misma libertad personal está en el centro y corazón de la vida social, y que una sociedad humana es en realidad un conjunto de libertades humanas que aceptan la obediencia y el sacrificio y una ley común para el bien común, en forma de hacer a estas libertades personales capaces de conseguir en cada individuo un acabamiento verdaderamente humano». (Jacques Maritain, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1965). Van, pues, juntos el hombre y el grupo en una *educación integral* de la persona.

Finalmente, tal como nos lo indica Emmanuel Mounier, hemos de reconocer que la educación tiene la virtud de *crear* un hombre nuevo y una *ciudad* nueva. La educación viene a ser un segundo nacimiento y, en ella, se juega el individuo y la sociedad. Si se fija solamente en el individuo, no ve al hombre más que en relación consigo mismo. Si ve sólo a la sociedad, no ve el hombre. En el individualismo, el rostro humano se halla desfigurado, en el colectivismo se halla oculto. Para superar tales ismos se hace perentorio aprender a crecer en comunidad - «persona de personas» -, a través la relación dialógica del *Yo y Tú* en que el individuo reconoce el otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo.

Sirvan estas breves palabras en torno al significado multívoco del término educación para agradecerles y reconocerles lo que, no dudo, ha sido su compromiso con la carrera que eligieron como norte profesional: el compromiso con la Paidea griega, es decir, con la formación de seres racionales, autónomos y virtuosos; el compromiso con la garantía de igualdad de condiciones y oportunidades para todos, principio platónico de la equidad; el compromiso con la enseñanza de los saberes que posibilitan el cuidado y preservación de la vida

biológica al abrazo del “útero cultural” freiriano; el compromiso agustiniano con el cuidado del cuerpo, del intelecto, pero también del alma de nuestros estudiantes; el compromiso, como generación adulta, con las nuevas generaciones para la conformación de una ciudadanía que se vista con los colores de la democracia.

Gracias, por tanto. Gracias por la oportunidad que me confieren para compartir con ustedes la emoción y la alegría, el júbilo y el regocijo, por esta celebración que también es reflexión en torno a la importancia y necesidad del rescate de la educación como base fundamental en la formación integral de las personas, y para su edificación como seres humanos capaces de comprender la democracia como el sistema político necesario para garantizar la dignidad del ser humano, la construcción de una sociedad libre y amante de la paz, y como corolario, el desarrollo general del país y una vida próspera para todos.

¡Felicitaciones a todos! ¡Muchísimas gracias!



Palabras conmemorativas del quincuagésimo aniversario del grado de licenciados en educación 1970-1975 de la universidad de los andes. Mérida - Venezuela

Prof. Pedro Rivas

Representante de la Promoción de Licenciados en Educación 1971-1975.
Grado del 27 de junio de 1975
Paraninfo de la Universidad de Los Andes.
17 de octubre de 2025

Reciban todos un cordial y fraternal saludo

Hoy, 17 de octubre de 2025, diecisiete (17) egresados de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, se hacen presentes en este recinto sublime Paraninfo de esta institución bicentenaria para recordar una de las fechas más emblemáticas de nuestras vida estudiantil y magisterial.

En este lugar de la academia conmemoramos el *Quincuagésimo Aniversario* de nuestro grado de Licenciados en Educación otorgado por la insigne

Universidad de Los Andes, institución facultada por el Estado venezolano para otorgar el título de Licenciados en Educación para desempeñar el ejercicio de la profesión docente.

La Promoción de Licenciados en Educación 1975-2025, la concebimos como un intervalo existencial que evoca esa maravillosa estancia universitaria que formó la mente y el espíritu, habilitó a la razón y aquilató la vocación para el desempeño de la gestión educativa y el fortalecimiento de la docencia.

Regresar a la universidad para homenajear a la casa de las luces que nos formó es valorar el reencuentro con nuestros pares llenos de historias académicas y pasajes de la vida de cada uno por aquel paradisíaco ambiente acogedor y bucólico de una ciudad fría, lluviosa todo el tiempo y elegantemente vestida con el manto de las finas neblinas que se apoderaba de la vespertina Mérida, serrana y estudiantil.

El concepto de una promoción académica universitaria es una oda a la vida y a la memoria fresca que nos hizo educadores en medio del calor de los acontecimientos culturales y políticos del momento. Igualmente es la reivindicación de las amistades hechas y mantenidas en el tiempo; es el recuerdo sublime del compañerismo solidario y comprometido.

Una promoción es la evocación silenciosa y cómplice de los enamoramientos públicos y otros, callados por el silencio atrapado en la inseguridad y la duda; una promoción también son las ilusiones maravillosas que nos generaba el mundo académico a la par de las expectativas laborales mediadas por los politiqueros de turno,

suerte de dioses sin un ojo, mochos de un pie o con garfio en una mano, suerte de fatalismo nacional que nos acompaña siempre.

¿Qué significación tuvo para nosotros ingresar el acto de grado?

Sentimos el cuidadoso protocolo para entrar escrupulosamente al Aula Magna en dos columnas con el atuendo medieval de la toga y el birrete, propio de la cultura universitaria europea que la universidad española adoptó en hispanoamérica, y luego la universidad republicana, asumió como propio. Tales ritos y ceremoniales son parte de la cultura universitaria venezolana, igualmente como lo son el idioma castellano, nuestros nombres y apellidos y otras expresiones españolas que nos hoy nos identifican y definen.

Ingresamos a ese sagrado recinto para que la ceremonia de la graduación diera paso a la juramentación, la imposición de la medalla y la entrega del título universitario firmado por el señor rector, el decano y un profesor cercano como, por ejemplo, el padrino.

Estar allí fue una experiencia única que detuvo el tiempo para vivir la emoción y el sentimiento personalísimo e indescriptible del autoreconocimiento, el logro individual y la felicidad colectiva del grupo. Y eso es posible porque en ese momento se pueden percibir el valor de lo sublime y lo sagrado, así como el sentido y la significación del espíritu universitario introyectado en una suerte de posesión de que somos la universidad que nos forjó y cultivó el ser del magisterio.

Ingresar al sagrado recinto del Aula para ser graduados de Licenciados en Educación es la experiencia de un acto académico que solo se vive una sola vez, aun cuando podamos regresar después a recibir otros títulos, reconocimientos y condecoraciones.

Cincuenta años de ese acto trascendental así lo indica.

Los padrinos

El Paraninfo, lugar sagrado por antonomasia de la Universidad de Los Andes, nos reúne para celebrar un acto lleno de significación académica y vida que junta a tres grupos de egresados que llevan en su promoción los nombres de tres profesores ilustres que marcaron nuestra identidad universitaria y que hoy le homenajeamos: los profesores: Livio Muñoz Orúa, Ana Luisa Angulo de Picón y Ramón María Jauregui.

El profesor Livio Muñoz Orúa, para aquel entonces era un joven profesor oriundo de Guanare estado Portuguesa; fue escogido por sus méritos académicos y su apoyo sin miramientos a nuestras luchas estudiantiles en defensa de una formación académica proba, sólida y humanística del Departamento de Tecnología Educativa donde estudiábamos. Además, el Prof. Muñoz Orúa fue una persona muy identificada con el sector estudiantil y piedra angular de la amistad con los estudiantes que hoy celebran en su nombre.

De la mano con su hermano, Carlos Emilio, conocimos las letras y el espíritu del proyecto de creación de una universidad para los llanos que desafortunadamente no pudo ver debido a su temprana muerte: La Universidad de Los Llanos. La sede rectoral escogida a priori para esa universidad llanera estaba impregnada de un sentimiento pedagógico y magisterial muy profundo, cuya localización estaba en las instalaciones coloniales del Liceo José Vicente de Unda y García de Guanare, el primer liceo de Venezuela, creado el 16 de mayo de 1825 por decreto y rúbrica del Padre Libertador. Con la ida del Dr. Carlos Emilio, nuestro amigo, la universidad ya no sería la misma y tampoco nosotros que vivimos ese sueño de otra manera. Conocimos la UNELLEZ en su vientre.

Por su parte, los profesores Ana Luisa Angulo de Picón y Ramón María Jauregui fueron los padrinos de los compañeros egresados del Departamento de Administración Educacional.

Ana Luisa de Picón, maestra normalista y abogada, tuvo el honor de ser egresada en 1963 de la primera promoción de Licenciados en Educación de la FHE: brillante y exigente profesora, fue un modelo de entrega y celo por una sólida formación en la escritural y la exposición argumentativa, propia de una didáctica integral

con apego a las formalidades de la presencia física y ética de un buen educador en ejercicio de las funciones docentes y administrativas. En nuestra jerga estudiantil era mentada con cariño como la “viejita Picón”.

Ramón María Jauregui, el otro padrino de la promoción 1975, fue un docente extraordinario, de gran rebeldía frente a la injusticia, la superficialidad, la mediocridad y la piratería docente admitida y tolerada por el poder institucional. De formación jesuita, mostraba la influencia una sólida influencia teológica e identidad con Paulo Freire y su Teología de la Liberación. Era filósofo y, además físico, matemático. De él aprendimos que la crítica era constructiva si proponía soluciones desde la acción concreta; que el silencio era omisión y complicidad; que la acción sin propósitos claros y sin dirección era tremenda y fracaso seguro.

Desde su hogar con Begoña, su esposa de ayer y nuestra compañera de lides estudiantiles, oía con respeto y prudencia nuestras permanentes discusiones académicas y conspiraciones políticas contra el poder instituido, siempre empujados por la ambición, la sordera cómplice en el interés en mantener el orden para que nada pasara. Vivimos el frenesí emocional y la racionalidad de la política.

A Ramón María lo recordamos como un maestro universitario. Desde Torredembarra, provincia de Tarragona en Cataluña, se disculpa con sus ahijados por no estar presente. Hoy celebra el cumpleaños 88 y con una cabeza con buena memoria. Nos envía abrazos de felicitación.

Estimados amigos que nos acompañan, este evento es un reconocimiento a la Universidad de los Andes, representada por tres profesores padrinos que dejaron un legado lleno de enseñanzas y valores comprometidos con la ética y el buen ejercicio de la profesión docente, tan exigua y desairada en estos días tan críticos de nuestra existencia histórica.

¿Quiénes somos y de dónde veníamos?

En el despunte del alba del año 1971 iniciamos nuestra carrera universitaria. Éramos un grupo de bachilleres que expresaban una multiplicidad de costumbres, voces y rostros particulares que definían su procedencia estudiantil e irían configurando en la interacción social y pedagógica una identidad profesoral y universitaria que definiría nuestra promoción. Ese ethos hoy nos convoca a celebrarnos y a ser reconocidos por nuestra Alma Mater.

En este sentido, somos la concordia educativa de aquellos bachilleres que llegaron para hacerse de una profesión, mientras se iba construyendo el nicho socio-espiritual en la Escuela de Educación que en este momento cada uno de nosotros siente. Así empezaron a gestarse el concepto y el sentimiento de una promoción de estudiantes llegados de distintas latitudes de la geografía nacional

De la región andina nos vinculamos con estudiantes oriundos de ciudades y pueblos cercanos y distantes: Mérida, El Vigía, Santa Cruz de Mora, Tovar, Zea, Chiguará, los Pueblos de Sur y Timotes; La Puerta, Valera, Mendoza Fría, Boconó, Trujillo y Torondoy; San Cristóbal y Lobatera. Otras raíces nativas daban cuenta de compañeros venidos de Bruzual, Guanare, Guanarito, Biscucuy, Maracaibo, Barquisimeto, Coro, Punto Fijo y Delta Amacuro.

Esta mezcla sociocultural del país construyó el biotipo cultural de una promoción que desplegaba una identidad docente universitaria y una idiosincrasia singular, hoy observada en este recinto en los alegres rostros de: Paula Rosa Garcés Betancourt; Aura García de Mora; Juan Manuel Fernández Rey; José Adalberto Moncada Jaimes, Ilia Calderón Lacruz; las hermanas Nora y Ana Consuelo García Rosales; Nancy Molina Lacruz; Humberto Rosales, Tania Mora y su marido Ángel Rodríguez; Rosalba Rojas Uzcátegui; Luis Omar, Zambraño Mora, Belkis Beatriz Volcanes de Moreno; Fides Escalona; Nancy Gamarra; Dilcia Rivas; Oscar Enrique Blanco Gutiérrez, Carlos Schwarzenberg, Tellería María Begoña y Pedro José Rivas, quien les habla.

Un saludo y aliento solidario para Rosalbita Rojas*, recientemente internada en el Hospital Universitario de la ULA y para Ana Consuelo García Rosales, quien se recupera progresivamente de una operación de columna. Para ellas nuestro afecto solidario y abrazo fraternal.

Sea oportuna la ocasión para recordar la memoria de los compañeros idos a otros planos del universo: Javier Álvarez, Iván Roa, Vitelio Guerere, dos religiosos: Nery De Jesús Nieto y *el cura* Enzo Guariendo Tinazzo; Jesús Orlando Betancourt, Muchacho Garzo y recientemente, José Santiago Gudiño.

Somos parte de una generación de egresados que escribió y sigue escribiendo con orgullo la historia de la Universidad de Los Andes y de la educación venezolana en cientos de liceos del país y de universidades como la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Ezequiel Zamora, la Universidad Nacional Experimental de Guayana y la Universidad de Los Andes.

De esta promoción celebrante ocho compañeros hicieron carrera docente universitaria: Carlos Schwarzenberg en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora en Barinas y Amadís Flores Petit, en la Universidad Nacional Experimental de Guayana en Puerto Ordaz, llegando a ser su rector en 2003.

Seis compañeros anidaron su lecho en la Universidad de Los Andes: Juan Manuel Fernández, Begoña Tellería, Óscar Blanco, Pedro Rivas, Javier Álvarez Iván Roa, estos dos últimos ya no están con nosotros.

Un dato relevante de esta camada es encontrar dos profesores activos de la ULA con cincuenta años de actividad sin haber hecho efectiva su jubilación: Juan Manuel Fernández en la Escuela de Medios Audiovisuales y Pedro Rivas en la Escuela de Educación de la facultad de Humanidades y Educación. Así mismo, en el Núcleo Universitario del Táchira, se encuentran María Auxiliadora Maldonado y Óscar Blanco ambos jubilados pero trabajado en el Doctorado de Educación, Óscar es su coordinador, dirigiéndolo con devoción y mística.

Sirva la ocasión para enviar un caro saludo a dos grandes compañeros de estudio acá presentes desde ayer, los Licenciados Freddy Díaz y Ángel Rodríguez.

Honrar a nuestra Alma Mater

En este encuentro con la historia queremos ennoblecer a la Universidad de Los Andes que sembró en nosotros una profesión y una identidad universitaria, por consiguiente, rendimos pleitesía a sus profesores que la hicieron posible. Queremos que esta celebración mantenga fresca su memoria, los evocamos con agradecimiento y consideración. Su nobleza, impronta y ejemplo lo llevamos en nuestro espíritu.

En el Ciclo Básico de la carrera sentimos el influjo magisterial de José Miguel Monagas, María Eugenia Dubois, Ana Luisa Angulo de Picón, Rufina Pernía, Obed Montilla, Carmen Aranguren de Salas, Luís Bigott, Luís Hernández Nieto y su famoso preparador Jaime Zarauz, María del Pilar Quintero, Justina Paredes, Singh Anusuya de Estévez, Ramón María Jauregui, Alberto Arvelo, Cecilia de Scorza, Cesar Chávez Taborda, Rafael Cartay, David Fermín, Pepe Rondón Nucete, Jesús Manuel Briceño Moncillo, Otto Maduro y Néstor Añez.

En los estudios del Ciclo Profesional siempre estarán presentes las enseñanzas de los profesores: Livio Muñoz Orúa, Tarik Souky y Olga Horobec; así como las de Alberto Alcalde, Aníbal León, Arévalo José Patiño, Raúl Dávila, Juan Bautista Castillo y Leónidas Prieto Anato.

Hubo otros, pero a riesgo de la omisión involuntaria, los nombrados fueron los más apreciados porque dejaron su impronta y amistad en nuestra formación docente.

Finalmente, despido estas palabras evocando la serrana Mérida que hospedó nuestro transito mientras hacíamos la carrera, lo cual no impidió disfrutar las oportunidades que nos brindaba una universidad preñada del sentimiento de una ciudad estudiantil que ofrecía recreación y encanto, parranda y diversión sana, mientras el frío y las heladas lluvias acompañaban el maravilloso encanto de la Cordillera Andina y las simbólicas cinco águilas blancas de don Tulio Cordero.

Sirva este reencuentro de egresados de la Escuela de Educación para recordarnos que somos sabia institucional y, por ende, solidaridad plena para la universidad que atraviesa difíciles momentos y circunstancias propias de la crisis más angustiosa y severa de la historia nacional de los últimos 125 años.

Somos pues, la alegría de la vida universitaria y también el dolor que le acongoja. No obstante, somos la esperanza y el optimismo que aprendimos de sus lecciones de resistencia y resiliencia institucional.

Viva la Universidad de Los Andes, bella y serrana. Viva su gente, vivan los estudiantes. Viva la vida que hoy nos permite celebrar este maravilloso encuentro con nuestra Alma Mater. Demos infinitas gracias al Creador por permitirlo.

Abrazos infinitos para todos.

PD. Rosalba Rojas formó parte de la comisión organizadora de los actos religiosos, académicos y recreacionales del aniversario del grado. Falleció unos días después del evento aniversario. Fue una entusiasta organizadora de los preparativos de la celebración.

Ex post facto de un acto de graduación

Prof. Pedro Rivas

Integrante de la Promoción de Licenciados en Educación 1971-1975.

Mérida, 22 de noviembre de 2025



Comisión organizadora de los eventos del 50 aniversario

El 27 de junio de 2025 el Paraninfo de la ilustre La Universidad de Los Andes se preparaba para conmemorar el Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación (1971-1975) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, empero las condiciones climáticas del momento impidieron su realización. Las intensas lluvias caídas en las nacientes de aguas de los páramos aumentaron progresivamente su volumen provocando que las quebradas y ríos se salieran de sus lechos y cauces afectando poblados, aldeas y carreteras.

Este terrible desastre natural impidió la llegada de compañeros a la ciudad lo que obligó a suspender los actos y festejos programados. Esta lamentable situación afectó la cotidianidad del estado y su economía. La entidad federal quedó en emergencia.

Por tal razón, el acto académico hubo de realizarse el 17 de octubre de 2025 en el Paraninfo de la Universidad de Los Andes bajo la dirección de la Oficina de Relaciones Institucionales de la Secretaría de la Universidad de Los Andes.

La Dra. Patricia Rozenweig Levy, rectora (e) de la institución presidió el evento en compañía de la decana (e) de la Facultad de Humanidades y Educación, Dra. Mery López; la Dra. Fabiola Guerrero, directora de la Escuela de Educación; y la directora de Relaciones Institucionales, Dra. Nancy Rivas de Prado.

El salón del Paraninfo dejó oír tres discursos previstos por el protocolo académico, los del Prof. Livio Muñoz Oráa, Padrino de la Promoción de graduandos de la mención en Tecnología Educativa; la decana de la Facultad de Humanidades y Educación, Profa. Mery López, leyó unas breves pero entusiastas palabras en nombre del Consejo de la Facultad; y el Prof. Pedro José Rivas, en nombre de los concelebrantes, dio lectura

al discurso intitulado: Palabras conmemorativas del Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación 1970-1975 de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.

Los contenidos aludían a las microhistorias contenidas en los estudiantes de las menciones de Tecnología Educativa y Administración Educacional, que fueron apadrinados por tres ilustres profesores de esa pequeña casa de estudios que los formó: Livio Muñoz Orúa, Ramón María Jauregui y Ana Luisa Angulo de Picón.

Estas palabras fueron escuchadas al calor de una alegría abrazada por la nostalgia y la melancolía de las evocaciones juveniles de una promoción, hoy setentona llena y vigor existencial e historias que reaparecían en los imaginarios de los graduandos de 1975 y de la concurrencia allí presente.

El texto de Pedro Rivas acentuó algunos episodios universitarios de destacada importancia para los celebrantes, tal como los profesores que dejaron su impronta magisterial, los nombres de los compañeros vivos e idos, las experiencias que marcaron el proceso de la identidad docente, los libros consultados, las teorías y tendencias que dieron sentido al pensamiento educativo, pedagógico y administrativo, el génesis del compañerismo, las luchas estudiantiles de carácter reivindicativo por elevar las condiciones de vida socio-cultural y académica, así como otros episodios de gran valía idiosincrática de la época.

Toda esa vitalidad juvenil de los celebrantes se forjó en la cordialidad de Mérida, una ciudad enclavada en una meseta bendecida por las aguas claras de cuatro ríos que le bordeaban: Chama, Albarregas, Mucujún y Milla, junto a sus majestuosos picos y riscos de la Sierra Nevada, que rendían tributo al Pico Bolívar, el más alto de Venezuela.

Esta ciudad fundada el 9 de octubre de 1558 se asentó en una meseta que ofrecía al estudiante local y al recién llegado un clima único que se dejaba sentir en sus residencias, calles, plazas y aulas universitarias. El esplendor de sus montañas vestidas de neblina y picos pintados de hielo, siempre estarán en el imaginario de sus residentes. Fuimos y seguimos siendo parte de una universidad que vivía en una ciudad emparamada disfrutando el afecto y el calor de su gente.

La ciudad estudiantil de Venezuela la evocamos como parte de un pueblo que llevaba en su idiosincrasia el orgullo de llevar en sus adentros a la segunda universidad más importante del país.

Mérida de Santiago de Los Caballeros la evocamos con sus iglesias y capillas católicas, mañanas olorosas a calle mojada y tardes siempre amenazadas por los palos de agua, lo que obligaba a los vecinos y a estudiantes a salir protegidos con sus icónicos paraguas, romantones negros, ponchos tejidos de lana de oveja paramera del lugar, chaquetas y abrigos importados que llamaban sobretodos.

Ese clima frío invitaba silenciosamente a probar los remedios espirituosos artesanales contra el frío que tullía pies, manos y orejas, entre los que se encontraban el “calentaíto”, la canelita, el vino pasita, la mistela, la leche de burra, el miche zanjonero anisado clandestino, pero proscrito por la ley y perseguido por la guardia nacional y la policía.

Vivíamos en la ciudad turística y estudiantil de Venezuela que contaba con el teleférico más alto y largo del mundo, los dulces brillantados, los *posicles* (popcicles) o helados de paleta de vainilla, chocolate y fresa preparados y vendidos en la bodega del señor Peña, en la esquina de la Av.3 con calle 13 de la Plaza de Milla o Sucre.

Esa ciudad estudiantil y de gran religiosidad, era también de sonido y música en las retretas vespertinas y nocturnas de las plazas Bolívar, Sucre, Glorias Patrias y Beethoven, de los conciertos de música clásica en el Aula Magna y de los templete populares de las ferias del Carnaval taurino de Mérida.

Las noches bucólicas se disfrutaban en las diferentes cafeterías, las cervecerías y discotecas entre las cuales se recuerda con veneración: La Casita de las Rosas, la Burbuja, Excalibur, Ali Babar, Ohm 2000, Los Barriles, Don Efe, la Casa del Periodista y los centros de profesionales (Colegio de Ingenieros, Abogados, Médicos, Farmacéuticos y Contadores), entre muchos.

Mención especial para todos nosotros refiere la bodega La Colmena de don Juan ubicada en la Hoyada, detrás de las Facultades de Humanidades y Educación y Economía de la Av. Universidad. En un pasillo alledaño a la

sala de la casa, había un espacio habilitado por la familia utilizado por estudiantes y profesores para socializar temas académicos, deportivos, religiosos y de la rutina diaria.

El único tema proscrito para conversar era el de la política, lo cual permitía congeniar afectuosamente una relación de respeto entre quienes militaban corrientes ideológicas en pugna. Allí coincidían miristas y adecos, comunistas y copeyanos, independientes y gente no vinculada a los partidos políticos. Era un espacio de respeto y tolerancia de universitarios. No había otro lugar en la ciudad para el conciliar como la *bodega del viejo Juan*.

En ese espacio de relax se compartían tandas de cervezas muy frías acompañadas de pasapalos de queso blanco picado, pepitonas envasadas con galleta de soda, pastelitos de carne mechada con ají de mongo, zapalla y zanahoria. Así mismo, se disfrutaba el vino tintillo de cambur o piña hecho en Valera y el vino embazado en pimpinas marca Garnacha.

El popular vino criollo de cambur y piña junto al elixir de los dioses tatuyes o aguardiente blanco de caña de azúcar o panela, elaborado en los trapiches clandestinos del campo o en las destiladoras Motatán y Chama, acompañaba las caravanas de carros que paseaban por la ciudad celebrando la finalización de la escolaridad universitaria y el inicio de los administrativos preliminares a los actos de graduación.

Esa Mérida serrana nuestra de 1970 que no conocía todavía los semáforos ni los viaductos, alojaba a miles estudiantes criollos y del resto del país en cientos de residencias privadas, amén de las universitarias. El perfil del estudiante universitario mostraba educación, intelectualidad y rebeldía, sin ocultar ese sentimiento de juventud dicharachera y festiva. Así eran los conductores de taxis y autobuses de las rutas urbanas. Competían por demostrar qué línea tenía los choferes más educados y caballeros de la ciudad.

En ese ethos tan nuestro, la cotidianidad académica y política daba lugar a un rico anecdotario lleno de existencialismo que el Paraninfo invitaba a recordar.

Diecisiete graduandos presentes de la Promoción de Licenciados en Educación, recibieron de la Universidad de Los Andes un reconocimiento por haber arribado a diez lustros de aquel momento histórico que los despidió con un título en la mano y con sus alforjas llenas de ilusiones, proyectos y expectativas por una educación transformadora y un país que cada vez espera lo mejor de sus profesores y de su magisterio.

Ese 17 de octubre de 2015 se realizó un evento de gran significación y simbolismo para la Escuela de Educación que un día 1970-71, los recibió con beneplácito para contribuir a formarlos para el ejercicio de la administración educacional, la innovación escolar y la tecnología educativa. Ese día se abrió un capítulo de trascendental importancia histórica.

El ciclo se cerró el día viernes, 27 de junio de 1975, en el Aula Magna, allí sentimos que la universidad nos despedía al finalizar nuestra formación de pregrado. Actos similares ocurrieron el 22 de octubre y el 5 de diciembre de ese histórico año con los otros compañeros universitarios de nuestra promoción. Cincuenta años después hicimos posible el reencuentro con el pasado de una universidad presente en nuestros imaginarios.

Enhorabuena.

Rostros impecaderos del tiempo presentes a través de una fotografía

Livio Muñoz Orúa, Pedro José Rivas, Mery López. Quincuagésimo Aniversario del Grado de Licenciados en Educación (1970-1975) de la Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela







HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA - VENEZUELA
ESCUELA DE EDUCACIÓN

50 Aniversario
PROMOCIÓN DE LICENCIADOS
EN EDUCACIÓN
1971-1975

PROMOCIONES
Profesores: Livio Muñoz Oraá, Ana Luisa Angulo de Picón y Ramón María Jauregui
Menciones en Tecnología Educativa y Administración Educativa

Misa de Acción de gracia
📅 Jueves, 26 de Junio
🕒 5:00pm
📍 Iglesia El Llano

Evento:
📅 Viernes, 27 De Junio
🕒 11:00am
📍 Edificio del Rectorado de la ULA

"Un reencuentro con la memoria viva del compañerismo universitario y un tributo a la Escuela de Educación"


Educación ula







PROGRAMA

70
Aniversario
ESCUELA DE HUMANIDADES
ULAFAHE
1955 - 2025

*50 Aniversario del Grado de Licenciados
en Educación, 1970-1975,*

*Promoción Lyrio Muñoz Orta, Ana Lysa Angulo y
Ramón María Uccategui.*

11:00 a.m. Palabras del Padrino de la Promoción, Prof. Licio Muñoz Orta.

11:10 a.m. Palabras del Representante de los Egresados, Prof. Pablo Rivas.

11:20 a.m. Entrega de reconocimientos.

11:45 a.m. Clausura del acto a cargo del Señor Rector, Dr. Mario Bonucci Rosales.

HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
MÉRIDA - VENEZUELA



Día: 27 de junio de 2025

Hora: 11:00 a.m.

Lugar: Paraninfo de la Universidad de Los Andes.
Edificio del Rectorado



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.



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 educativos 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 95/ Enero-Abril 2026 / Abril, 2023

Preliminares

Los requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje aparecieron publicados por vez primera en la edición de Educere No 85 (mayo-sept.2022) y se revisaron para pre-evaluar las ediciones No 88 (sept-dic/2023) y No 89 (enero-abril/2024). En consecuencia, aplicarán para todos los artículos que solicitaron su admisión a partir del 01 de mayo de 2023.

Todo artículo enviado a Educere para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor, editor asistente o consejo de redacción. Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente, no siempre coincidente con el fascículo inmediato al número publicado en la red.

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de los índices y repositorios electrónicos donde la revista Educere está virtualmente alojada.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el director y el Consejo editorial. Estas prescripciones tratan de evitar o minimizar sus consecuencias.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

Normas de obligatorio cumplimiento para la admisión del manuscrito

Solicitud formal y declaración de ética editorial

1. Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación el cual se dirigirá al director y Consejo Editorial de la revista: revista.venezolana.educere@gmail.com con copia al editor.educere@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas, en virtud de que todos los que suscriben el envío son corresponsables del corpus del artículo

La insistencia en enviar estas copias es garantizar que el envío del manuscrito llegue a la revista.

Bioética de Educere

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Educere, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Es ta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

El autor o autores admiten que el artículo enviado:

- a. Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Educere.
- b. Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- c. Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- d. Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por “funciones cognitivas de una maquina” que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de “*percibir*”, “*razonar*”, “*aprender*” y “*resolver problemas*” por vía de la **Inteligencia Artificial**. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens .

Título del artículo

2. El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

Resumen y palabras clave

3. El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
4. Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica

Traducción al inglés

5. Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por “*traductores electrónicos*”.

Reseña autoral

6. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
7. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales donde Educere está digitalmente alojada requieren esta información para su presentación editorial en la red.

El código Orcid

8. El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

Los metadatos

Los metadatos del autor son los siguientes

9. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras

10. Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

Fuente: Elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)

Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

Las Notas

11. Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como **Notas**, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

La bibliografía

12. Se “recomienda” que la bibliografía indique - de ser posible - los nombres y apellidos completos de los autores referenciados. Ejemplo: Romero Pérez, Ana María (2009).
El propósito de tal sugerencia pretende que el autor no pierda su identidad y tenga visibilidad y discriminación frente a otros nombres parecidos. Las normas internacionales reducen la identidad de los autores a siglas.
13. En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*
Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

Revisión minuciosa del manuscrito antes del envío

14. Desde hace tiempo por razones financieras, Educere no cuenta con revisores privados de los manuscritos ni traductores-revisores del idioma inglés. En tal sentido, se agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
15. Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

Leer las Normas para los colaboradores de Educere

16. Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Educere que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial de Educere

1. En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.
2. El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Educere

Dr. Pedro Rivas

Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055

@ Correo personal: respaldopedrorivas@gmail.com



Normas para los Colaboradores

Educere

Nº 95/ Enero-Abril 2026 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno

Selección de artículos y arbitraje

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos

Autorización de publicación

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres

Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase* de *Educere*

Cuando los artículos –editados en otras publicaciones– sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association* (APA), para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apegarse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta norma regirá *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdr@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendiente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** Educere recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:

- Margen superior: 2,5 centímetros.
- Margen inferior: 2,5 centímetros.
- Margen derecho: 2,5 centímetros.
- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse

Universidad de Los Andes (ULA).

Universidad Central de Venezuela (UCV).

Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
 1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar

donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo, y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

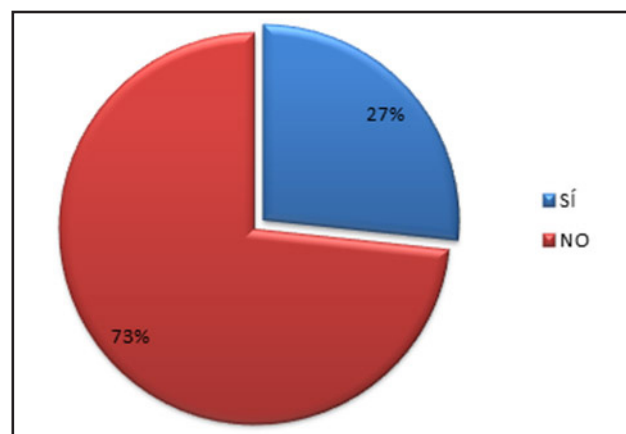
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.



5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas,

abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.

6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

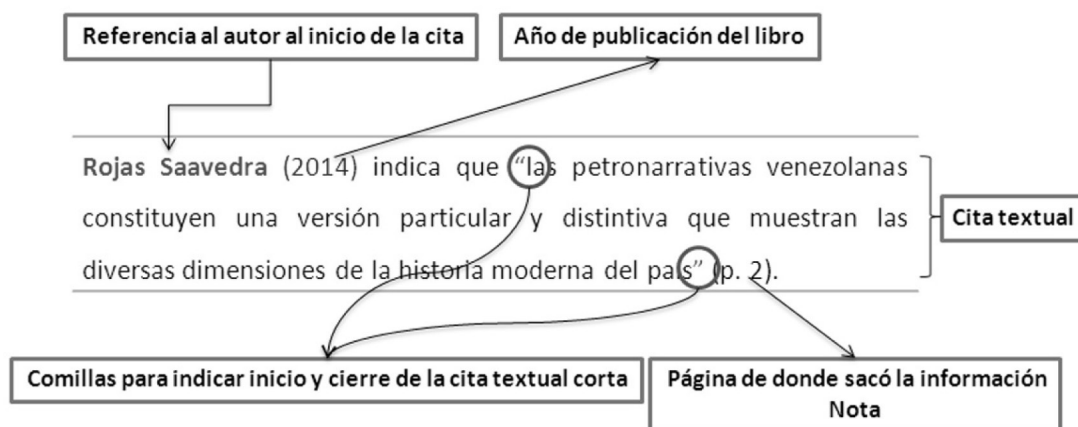
Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de **plagio**, y está estrictamente prohibido. Para evitar el **plagio** debe acudirse al uso de cita textual.

La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y 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).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

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).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + página o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el

autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.

Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.
---	---

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Curriculum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini curriculum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas o referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se 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

Nº 95/ Enero-Abril 2026 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four

Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five

Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal

Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sent in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870).* No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
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:

- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.

- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.
- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logic and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (*I, you, us, my, our* or *your*) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word “*note*” in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

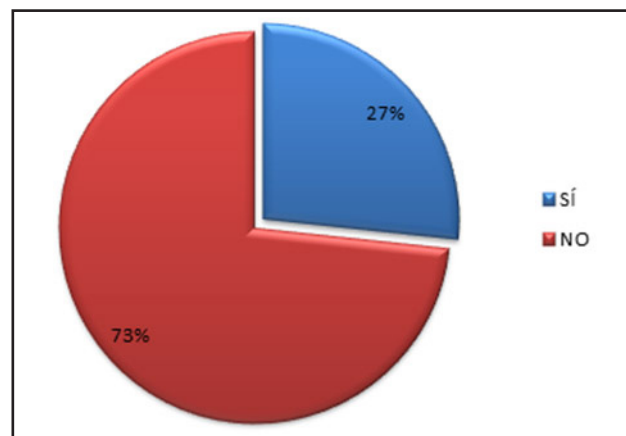


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

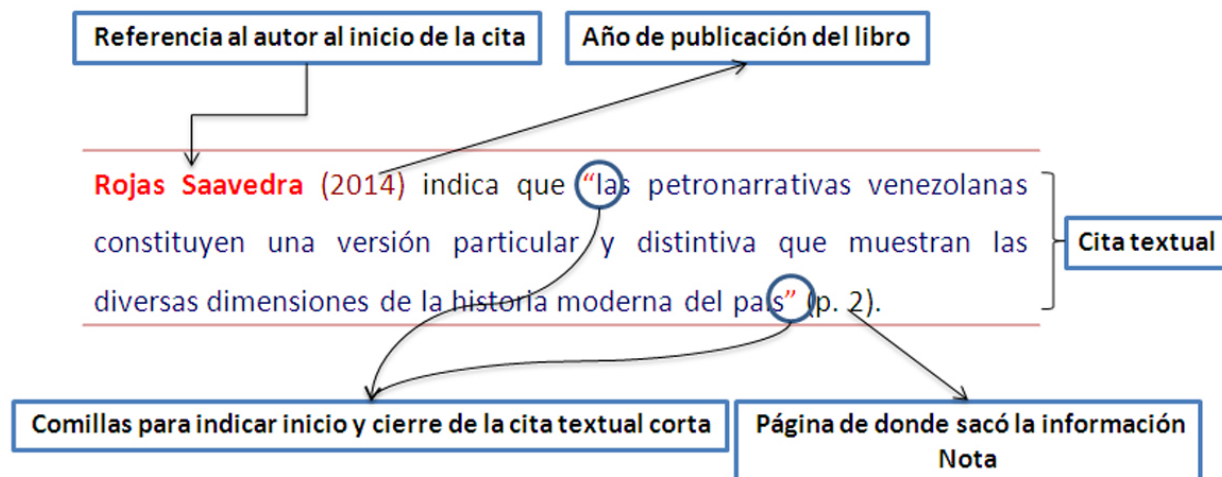
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as **plagiarism** and it is strictly prohibited. To avoid **plagiarism** it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author's permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

15. **Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

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).

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented**, **described** and **demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study - may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.

In this sense, through the conclusion, the author (...) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.

Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “al”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becona Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Newspapers references

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Examples of reference for electronic documents (online articles)

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: <http://URL>

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de <http://...>

7.1. Online magazine articles

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Online newspaper articles

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Electronic version of printed books

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Retrieved from <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Message from a blog]. Recuperado de http://http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. Discussion forum

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from <http://powar.thoughts.com/posts/how-is-the-removal-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us>

7.6. Wikipedia

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. PowerPoint presentations

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Interviews

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Online maps

Lewis County Geographic Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



- 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 daquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterá um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substitua os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
 - Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
 - Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
 - Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
 - Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
 18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem e o autor não realizará os ajustes pertinentes.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
 - No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
 - No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.
- En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.

@revista.educere

Este número 95 de la Revista EDUCERE
de terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 18 de noviembre de 2025

