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

Premios Nacionales del Libro. CENAL-Caracas 2006 y 2007

educere

Año 30
Número 97
Septiembre-Diciembre, 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



Face Filter. Monica Loya

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA-VENEZUELA
Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente Escuela de Educación
OPEN ACCESS

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

Septiembre - Diciembre 2026
Año 30 / Número 97
Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

1er 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
1er 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. rubendpdula@gmail.com
Rosario Ramírez	Universidad Pedagógica Libertador. Rubio, Venezuela. rosario@ciegc.org.ve
Marcel Alejandro Doubront.	Universidad Latinoamericana y del Caribe. Venezuela. marceldoubront2@gmail.com
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela. rojasjmad@gmail.com
Ángel Antúnez	Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Venezuela. angel.antunezp@gmail.com
Myriam Anzola	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Venezuela. myriamanzola8@gmail.com
José Matías Albarrán	Universidad de Los Andes. Venezuela. josematiasap@gmail.com

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

La evolución humana no es un proceso puramente biológico,
sino una antropo-bio-sociogénesis,
es decir, una triple hélice inseparable donde coevolucionan
la biología, la sociedad y la cultura.

Edgar Morin

Human evolution is not a purely biological process,
but rather an anthropo-bio-sociogenesis,
that is, an inseparable triple helix in which
biology, society, and culture coevolve.

Edgar Morin

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

Septiembre - Diciembre 2026
Año 30 / Número 97
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 Vílchez.	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 Ediucación. Ecuador
Alicia Inciarte González	La Universidad del Zulia.
Diego Rojas Ajmad.	Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Fredy González.	Universidad Pedágogica Experimental Libertador.
Rosa María Tovar.	Universidad de Carabobo.
Martín Andonegui.	Universidad Pedágogica Experimental Libertador.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Mérida
Beatriz Sandia.	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 Albornoz.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas

Interncionales

Mario Martín Bris.	Universidad de Alcalá. España
Alicia Palermo.	Universidad Nacional de Luján. Argentina
Jorge Larrosa.	Universidad de Barcelona. España
Marilia Gouveia de Miranda	Universidad Federal de Goiás. Brasil
Martha Sarría.	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

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

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 **Face Filter** / Monica Loya / tambaran2gallery

Diseño de portada Carlos Valero • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos Este número no tuvo corrector de estilo por razones financieras.

Traducciones del Inglés de los autores Chess Briseño Brasil
chesspiare@mail.com

Dalila del Valle De Caires Jiménez
profedalilauptm@mail.com

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

Yhana Milagros Riobueno Gozález
yhanariobueno@gmail.com

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://erevistas.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 una de las revistas académicas electrónicas 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, interdisc iplinary 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 catåegory.

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.

Septiembre - Diciembre 2026
Año 30 / Número 97 / Mérida - Venezuela

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

Contenido

editorial educere

29 AÑOS TRANSITANDO LA HISTORIA EDITORIAL DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA
Educere: 1987-June, 2026. Twenty-nine years disseminating Venezuelan and Latin American educational and pedagogical
Pedro José Rivas
Director y editor
685-689

FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS FCV

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
691-696

ARTÍCULOS

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: SEIS ENSAYOS PARA SU HISTORIA CONTEMPORÁNEA
The University of Los Andes: six essays for its contemporary history
Alí Enrique López Bohórquez
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes.Mérida estado Mérida República Bolivariana de Venezuela
697-719

HETEROINVISIBILIDAD Y SIMULACIÓN ACADÉMICA: UNA ETNOGRAFÍA INSTITUCIONAL CRÍTICA DESDE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Heteroinvisibility and academic simulation: a critical institutional ethnography from the University of The Andes
Anny Lacruz, Luis Rafael Betancourt Hitcher
Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Departamento de Ciencias Morfológicas. Mérida estado Mérida. República de Venezuela
721-726

COLONIALIDAD Y RACISMO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MUJER NEGRA: UN ACERCAMIENTO AL PROCESO FORMATIVO DEL COMUNICADOR SOCIAL
Coloniality and racism in social representations of Black Women: an approach to the training process of the social communicator
Sarais Díaz Pérez[1], Yudenia Arias David[1], Carlos Eduardo Alfaro Rodríguez[2]
[1]Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Filosofía-Historia. Las Tunas-Provincia Las Tunas. [2]Universidad de Oriente. Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial. Santiago de Cuba-Provincia Santiago de Cuba. República de Cuba
727-736

FORMAR DOCENTES QUE PROMUEVAN LA INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL: DISEÑO Y ACCIÓN
Preparing teachers who promote student inquiry: Design and action
Aurora Lacueva
Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas . República Bolivariana de Venezuela
737-762

ESTRATEGIAS NEUROEDUCATIVAS PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS
Neuroeducational strategies to foster self-regulation in early childhood: a systematic review in latin american contexts
Paula Vanessa Benavides-Garzón[1], Karem Vásquez-Rendón[1], Juan Felipe Torres-Garzón[2], Steve Fernando Pedraza Vargas[3]
[1]Universidad del Bosque. Facultad de Educación. [2]Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. [3]Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá-Colombia
763-775

EL ENCUENTRO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON LA ERA DIGITAL EN MÉXICO
The Encounter of the Upper Secondary Teacher with the Digital Era in Mexico
Antonio Fernández Crispín[1], Samantha Lizbeth Jiménez[2]
[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Ciencias Biológicas. Escuela de Biología. [2]Estudiante Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Puebla estado de Puebla. Mexico
777-790

ENTRE EL AULA Y LA CRISIS: PREVALENCIA DE IDEACIÓN SUICIDA Y FACTORES DE ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS
Between the classroom and the crisis: Prevalence of suicidal ideation and academic stressors in Venezuelan university students
Luz Andrea, Zambrano Arévalo, Belandria-Balestrini, Alberto Jossué
Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Escuela de Medicina. Departamento de Ciencias de la Conducta. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela
791-803

EL AULA COMO ESPACIO DE VIDA: DIÁLOGO SOBRE LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO. ENTREVISTA
The Classroom as a Living Space: A Dialogue on Suicide Prevention. Interview
Geyly Josefina Marcano de Márquez Entrevistada**, Luisa Deyanira Sandia Rondel** Entrevistadora
Centro de Investigación en Educación "Mariano Picón Salas". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento. Profesional del Magisterio. Extensión Académica de Mérida. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela
805-812

EL ÚLTIMO PLIEGUE DE LA LUCIÉRNAGA: HOMENAJE A EDGAR MORIN DESDE LA TEORÍA HOLÓNICA PROCESUAL HÍBRIDA Y FRACTÁLICA DE LA ENDOEPIGNOSEMIOSIS
The last fold of the fireflay: Homage to Edgar Morin from the Hybrid Procedural Holonic and Fractalic Theory of Endoepignosemiosis
Óscar Fernández Galíndez
Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías". Núcleo Aragua. Departamento de Fisioterapia. Núcleo Aragua. Maracay edo. Aragua. República Bolivariana de Venezuela
813-819

MÉTODO INVERSO DE INVESTIGACIÓN (MIDI): EL ARTE DE INVESTIGAR DIFERENTE
Inverse Method of Research (IDIM): a Reverse Approach to Research
Enríquez Álvarez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio. Extensión Académica Barinas. Barinas, estado Barinas. República Bolivariana de Venezuela
821-831

TRABAJO COLABORATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO, ECUADOR
Collaborative work and critical thinking in the sixth year of General Basic Education in the Metropolitan District of Quito, Ecuador
Juan Carlos Cevallos Benavides
Universidad Estatal de Milagro. Milagro, provincia del Guayas. Unidad Educativa Juan Francisco Leoro Vásquez. Quito. República de Ecuador
833-838

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS MEDIADAS POR TIC PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA "COROMOTO". MÉRIDA-VENEZUELA
Constructivist didactic strategies mediated by ICT for teaching Geography in first-grade Students at "Coromoto" School. Merida- Venezuela
Francisco Suarez[1], Jonny Santiago[2]
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación . [1]Programa de Profesionalización Docente. [2]Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía . Mérida estado Mérida. República de Venezuela
839-854

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN VENEZUELA: ACERCAMIENTO A SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y NORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD
Environmental Education as a Transformative Tool for Venezuelan Society
Flormaream, Burguera Hurtado
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela
855-866

ADECUACIÓN CURRICULAR DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS DISLÉXICOS DE 5º EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASOS 867-888
English as foreign language's Curriculum Adaptation for dyslexic children in Grammar School
Blsbelys Corina Pena Gutiérrez[1], Ana Delina Salinas de Valero
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. [1]Estudiante de la Mención Lenguas Modernas. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA EDUCACIÓN Y LOS SABERES EMERGENTES 889-904
Education and emerging knowledges
Judeicy Lara
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Doctorado en Educación. Estudiante de la Cohorte XIV. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ENSAYO REFLEXIVO SOBRE EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA POLIS IDEAL DEL LIBRO REPÚBLICA DE PLATÓN 905-910
A reflective essay on the gender approach in Plato's Fifth Republic
Balbina Mora Carrero
Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR) Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

Trasvase de lo publicado

DECLARACIÓN DE LEIDEN SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y MATEMÁTICAS. CENTRO LORENTZ DE LA UNIVERSIDAD DE LEIDEN. PAÍSES BAJOS. 2 DE JUNIO DE 2026 911-920
Leiden Declaration on Artificial Intelligence and Mathematics. Lorentz Center, Leiden University. Netherlands. June 2, 2026

NORMAS APA. 7MA. ED. UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ. COLOMBIA 921-955
APA Style Guide. 7th ed. Javeriana University, Bogotá. Colombia

Índices Educere
La Revista Venezolana de Educación

ÍNDICE RETROSPECTIVO DE LA REVISTAS EDUCERE. AÑO 2026. VOL. XXX: EDICIONES 95, 96 Y 97 957-963
Retrospective Index of the Journals Educere. Year 2026.Volume XXX. Editions 95, 96 and 97
Prof. Pedro Rivas
Director y editor

Secciones

SECCIONES 964-965
Sections

Normas Educere

REQUERIMIENTOS MÍNIMOS EXIGIDOS A LOS ARTICULOS PARA SER ADMITIDOS PREVIO ENVÍO AL ARBITRAJE. 966-969

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014) 970-989

GUIDELINES FOR COLLABORATORS 990-1.009

NORMAS PARA OS COLABORADORE 1.010-1.012

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS 1.013-1.014

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
editorial educere

29 años transitando la historia editorial de la educación venezolana y de la América hispanohablante

29 Years Shaping the Publishing History of Education in Venezuela and Spanish-Speaking Latin America

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



¿No tienes enemigos?
es que jamás dijiste la verdad o
jamás amaste la justicia
Santiago Ramon y Cajal (1852-1934)
Médico español, Premio Nobel de Medicina

I

Cada vez que un fascículo de Educere se elabora y coloca en la autopista global de la información para que los relatos de sus autores sean leídos por el magisterio, allende nuestras fronteras patrias, una reflexión del director y editor de la revista brota para significar el valor del tiempo invertido en su edición. Un trayecto que se construye paulatinamente con los artículos que van llegando en una espera rutinaria desprovista de prisa y de preocupación a fin de que puedan ser revisados, admitidos previamente, evaluados y seleccionados para concretar un facsímil de una revista académica.

Esta consideración no es de exclusividad editorial de Educere, dado que el proceso de producción de cualquier publicación académica es el mismo, no estando exenta de avatares y dificultades, así como de sentir satisfacciones y alegrías por los logros y lauros que alimentan la andanza de una revista de servicio público y gratuita. No obstante, es su cotidianidad la que escribe las historias no contadas de esta revista.

Educere ha construido una identidad académica y universitaria con base en la constancia y la regularidad mostrada en un trecho de 29 años transitando la historia editorial de una publicación comprometida con el pensamiento escrito sobre distintos temas y momentos de la educación venezolana y de la América hispanoleyente.

Educere se ha convertido en una pequeña biblioteca de bolsillo disponible en un estante institucional, privado o localizable en un teléfono inteligente, una tableta o una computadora. En ese espacio físico o virtual caben

más de treinta mil páginas que hablan de los relatos de más de dos mil docentes que han reflexionado e investigado una multiplicidad de temas sobre la educación en los que se mencionan: la educación como fenómeno humano, la escuela, la formación docente, la educación para niños y jóvenes neurodiversos, la administración educacional, la filosofía de la educación, la educación confesional, las políticas públicas, las múltiples inteligencias, la inteligencia emocional, la evaluación, la legislación educativa, la psicología del aprendizaje, el currículo expreso y el oculto, la Inteligencia Artificial, las TIC, la pedagogía, las didácticas, el currículo global del mercado y sus contravalores, y muchas temáticas más; de igual manera, se localiza un buen repertorio de documentos oficiales y de organismos no gubernamentales de indudable interés magisterial para su consulta y descarga sin costo alguno.

Celebramos esta maravillosa andanza de veintinueve años sin que detén alguno haya impedido salir periódicamente y de manera exitosa.

II

Observábamos con mucha atención, optimismo e inteligencia la delicada situación del país devenida a diciembre 2025, no obstante, hubo un fatal viraje de los acontecimientos provocado por la invasión armada del gobierno de EE. UU en suelo patrio, del que no salimos del asombro por semejante acción violatoria del derecho internacional público y de la paz hemisférica.

Un hito que complica la actual crisis y ennegrece el futuro de la República. Cambiar un gobernante y un régimen político y entregar al invasor nuestra soberanía y el derecho histórico de manejar nuestras riquezas, es una fatalidad de quienes aplaudían a rabiar una invasión y la del gobierno interino responsable de cohecho con la entrega de la autodeterminación política de nuestros destinos junto a nuestra herencia independentista.

El filo de los acontecimientos sucedidos en Venezuela el 3 de enero del corriente, ofrece un cuadro político y económico jamás imaginado por el sentido común, la racionalidad y el orgullo histórico de ser un país soberano y libre desde 1810. La deplorable intervención norteamericana en Venezuela viola la soberanía de la República Bolivariana de Venezuela, la Carta Magna, el derecho internacional y toda lógica escrita y por escribirse.

La historia de los filibusteros europeos del siglo XVIII y XIX sobre América, regresa a nuestro suelo patrio en el marco de una nueva etapa del imperialismo de EE. UU en el mundo global y apoyada por el silencio o la acción cómplice de la OEA y la mayor parte de los nuevos gobernantes impuestos en nuestro subcontinente por el coloso del norte. Un hecho abominable - sin duda – dirigido a la apropiación de todas las riquezas petrolíferas, gasíferas y de tierras raras del país. Mañana se llevarán los acuíferos de la Guayana.

Todo el país sangra y la mayoría de los venezolanos todavía no han dimensionado las consecuencias de una invasión, que se sabe cuándo inicia, pero no cuando los invasores se van. Lo paradójico del acontecimiento es que muchos compatriotas simpatizantes de la intervención armada, celebraban la incursión extranjera del presidente Trump como una gesta emancipadora de la influencia demoníaca del castro-comunismo-chavista y los países del eje del mal identificados y declarados por EE. UU, como enemigos de la democracia, la libertad y los DD. HH, los valores del mundo occidental expresados en la democracia liberal, la familia y las creencias judeocristianas. Una nube negra se apoderó del país.

III

El facsímil No 97 de Educere lo estructura un editorial firmado por el director y editor, dieciséis (16) artículos, una (1) entrevista y dos (2) documentos de interés escritural y magisterial. De éstos, nueve (9) manuscritos son de autoría individual y ocho (8) de trabajo colaborativo. Un total de veintinueve (29) autores escriben su historia editorial relatada en 412 páginas.

Este compendio se organizó a partir de doce (12) investigaciones, cuatro (4) artículos tipo ensayo y una entrevista. Provenientes del exterior se encuentran los enviados de México (1), Cuba (1), Colombia (1) y Ecuador

(1). De la República Bolivariana de Venezuela se incorporan cinco (5) manuscritos y de la Universidad de Los Andes, sede editorial de la revista, se leerán ocho (8) trabajos.

Esta edición es la tercera y última del año 2026, corresponde al volumen XXX que cierra su recorrido anual con una variada narración registrada en 1093 páginas contínuas..

IV

El cuerpo editorial de esta edición vigesimonovena muestra al lector cuatro entregas institucionales del exterior.

La Universidad Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ubicada en la ciudad de Puebla, estado de Puebla, México, envía el manuscrito colaborativo de investigación, **El encuentro del docente de educación media superior con la era digital en México**, escrito por los investigadores **Antonio Fernández Crispín y Samantha Lizbeth Jiménez**. El primero está adscrito a la Escuela de Biología de la Facultad de Ciencias Biológicas y la segunda autora, es estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. El profesor Antonio Fernández Crispín, es su tutor.

La Universidad de Las Tunas y la Universidad de Oriente de la República de Cuba, hacen llegar el artículo colaborativo: **Colonialidad y racismo en las representaciones sociales de la mujer negra: un acercamiento al proceso formativo del comunicador social,** escrito por los profesores: **Sarais Díaz Pérez y Yudenia Arias David,** del Departamento de Filosofía-Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Las Tunas; y el profesor **Carlos Eduardo Alfaro Rodríguez**, de la Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial de la Universidad de Oriente.

La República de Colombia presenta el manuscrito colaborativo intitulado: **Estrategias neuroeducativas para favorecer la autorregulación en la primera infancia: revisión sistemática en contextos latinoamericanos**, escrita por los docentes investigadores: **Paula Vanessa Benavides-Garzón, Karem Vásquez-Rendón, Juan Felipe Torres-Garzón y Steve Fernando Pedraza Vargas**. Los investigadores: Paula Vanessa Benavides-Garzón, Karem Vásquez-Rendón son dos profesores de la Facultad de Educación de la Universidad del Bosque. Por su parte, Juan Felipe Torres-Garzón, pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia; y Steve Fernando Pedraza Vargas, está adscrito al Doctorado en Psicología de la Universidad Santo Tomás. Estas tres importantes instituciones colombiana de educación superior se localizan en la ciudad capital de Santa fe de Bogotá.

La República de Ecuador presenta su investigación intitulada: **Trabajo colaborativo y pensamiento crítico en sexto año de Educación General Básica en el Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador,** escrita por el profesor e investigador Juan Carlos Cevallos Benavides, es un docente que labora en la Unidad Educativa: Juan Francisco Leoro Vásquez de Quito y, además, realiza estudios de maestría en la Universidad Estatal de Milagro, en la ciudad del mismo nombre, provincia del Guayas.

De la República Bolivariana de Venezuela, excluyendo a la institución que edita la revista, presenta cinco (5) contribuciones académicas.

La Universidad Central de Venezuela envía el artículo de investigación intitulado: **Formar docentes que promuevan la investigación estudiantil: diseño y acción**, escrito por la docente e investigadora **Aurora Lacueva**, adscrita a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación.

La Universidad de las Ciencias de la Salud “Hugo Chávez Frías”, Núcleo Aragua, consigna el artículo, **El Último Pliegue de la Luciérnaga: Homenaje a Edgar Morin desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis**, elaborado por el profesor Óscar Fernández Galíndez, adscrito al Departamento de Fisioterapia de esa institución nacional.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) a través del Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio, hace llegar dos contribuciones. La primera, es una investigación proveniente de la

Extensión Académica Barinas, estado Barinas, se intitula: **Método inverso de investigación (MIDI): El arte de investigar diferente**, y fue escrita por el docente e investigador, **Enríquez Álvarez**. La segunda, es una entrevista que lleva por nombre: **El Aula como Espacio de Vida: Diálogo sobre la Prevención del Suicidio**, fue realizada en la Extensión Académica de Mérida. El rol de entrevistada lo ocupó la profesora **Geyly Josefina Marcano de Márquez**, mientras que la productora y entrevistadora del encuentro estuvo a cargo de la profesora: **Luisa Deyanira Sandia Rondel**. Ambas investigadoras pertenecen al Centro de Investigación en Educación "Mariano Picón Salas"

La Escuela Primaria "José María Velaz", ubicada en la Parroquia Domingo Peña de la ciudad de Mérida, estado Bolivariano de Mérida, es la institución donde labora la profesora e investigadora, **María de los Ángeles Marquina Albornoz**, responsable del manuscrito: **Gestión de la Defensoría Educativa: estrategias de acompañamiento socioemocional y corresponsabilidad familiar en contextos de vulnerabilidad**. La profesora Marquina Albornoz, es Defensora Educativa de ese establecimiento escolar merideño.

En la misma dirección, la Universidad de Los Andes, sede institucional de la revista Educere, presenta nueve (9) entregas.

Se mencionan inicialmente dos artículos de referencia histórica y de actualidad política y académica sobre la Universidad de Los Andes. El primero, a través de una investigación realizada por el investigador y docente de la Facultad de Humanidades y Educación, Alí Enrique López Bohorquez, designada con el nombre, **Universidad de Los Andes La Universidad de Los Andes: seis ensayos para su historia contemporánea**. El profesor López Bohoquez está adscrito al Departamento de Historia de Venezuela de la Escuela de Historia. El segundo, es un artículo colaborativo procedente de la Facultad de Medicina, intitulado: **Heteroinvisibilidad y simulación académica: una etnografía institucional crítica desde la Universidad de Los Andes**, elaborado por los profesores **Anny Lacruz y Luis R. Betancourt Hitcher** del Departamento de Ciencias Morfológicas de la Escuela de Medicina. Dos aportes muy valiosos para conocer la historia y el presente de esta universidad venezolana

Otro aporte de la Facultad de Medicina se localiza en la indagación: **Entre el aula y la crisis: Prevalencia de ideación suicida y factores de estrés académico en universitarios venezolanos**, realizada por los investigadores **Luz Andrea, Zambrano Arévalo y Alberto Josué, Belandria-Balestrini**, del Departamento de Ciencias de la Conducta de la Escuela de Medicina de la facultad epónima.

La Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales contribuye con dos manuscritos a la forja a este fascículo. El primero: **Ensayo reflexivo sobre el Enfoque de Género en la polis ideal del Libro República de Platón**, de autoría de la profesora **Balbina Mora Carrero**, adscrita a la Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR). El segundo, es una investigación intitulada: **Estrategias didácticas constructivistas mediadas por TIC para enseñar Geografía, en estudiantes de primer grado de la Escuela "Coromoto". Mérida – Venezuela**, elaborado por el maestrante **Francisco Suarez,** del Programa de Profesionalización Docente de la Escuela de Educación. El profesor **Jonny Santiago** actuó en su rol de tutor.

La Facultad de Facultad de Humanidades y Educación aporta a esta edición No 97 tres trabajos. El primero, es una investigación realizada por la estudiante de la Mención Lenguas Modernas: **Isbelys Corina Pena Gutiérrez,** intitulada: **Adecuación Curricular de inglés como lengua extranjera para niños disléxicos de 5º en Educación Primaria. Estudio de casos**. Este trabajo contó con el acompañamiento tutoral de la Profa. **Ana Delina Salinas de Valero**, adscrita a la Escuela de Educación. El segundo, es un artículo escrito por la estudiante, **Judeicy Lara,** del Doctorado en Educación, Cohorte XIV, perteneciente a la Escuela Educación, intitulado: **La educación y los saberes emergentes**. El tercer manuscrito es un trabajo nombrado: **La Educación Ambiental en Venezuela: acercamiento a su evolución histórica y normativa para la transformación de la sociedad**, cuya autora es la profesora, **Burguera Hurtado**, de la Escuela de Educación.

La Sección Trasvase, por su parte, cierra esta edición aniversaria de la revista Educere, con la presentación de dos importantes documentos de interés editorial y magisterial. Ellos son: **La Declaración de Leiden sobre Inteligencia Artificial y Matemáticas**. Centro Lorentz de la Universidad de Leiden. Países Bajos. 2 de junio

de 2026; y un interesante tratamiento didáctico hecho a las **Normas APA (7ma ed.)** por la Universidad Javeriana de Bogotá.

Finalmente, la revista Educere ofrece a sus lectores los índices correspondientes a las ediciones 95, 96 y 97 del Volumen No XXX del año 2026, que permitió publicar cincuenta y seis (56) manuscritos, (4) cuatro documentos y tres (3) discursos relatados en 1013 páginas. El espaldarazo académico brindado a esta publicación periódica cuatrimestral para que siga saliendo con la regularidad acostumbrado, desde su primer número impreso en papel en aquel junio fundacional de 1997, da cuenta de 106 autores individuales y colaborativos

Nos veremos y leeremos en el Vol. XXXI para celebrar el décimo tercer cumpleaños de Educere (mayo – agosto/2027) y la edición simbólica del centenar de manuscritos publicados en constante regularidad (oct.-dic./2027).

Enhorabuena por los miles de colaboradores y millones de lectores de Educere en el viaje digital 24/7 por la "aldea global" del pensador canadiense Marshall McLuhan. ®

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, Tulio Carrillo, Gusmary Méndez Chacón, Amado Moreno, Elizabel 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

Informe de los aportes voluntarios a educere años 2023-2026

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. - Agost.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agost.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agost.	Sept. - Dic.	Enero - Abril.	May. - Agost.	Sept. - Dic.
86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV											

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 Se-rra	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 Zer-pa	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**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

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**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

Cuadro 4. Contribuyentes voluntarios con Educere

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

No	Fecha	Contribuyente	Lugar de envío	Bolívares	Forma de envío	Banco receptor
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**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

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**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

Cuadro 6. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 12 de diciembre al 19 diciembre 2025						
No	**Fecha**	**Contribuyente**	**Lugar de envío**	**Bolívares**	**Forma de envío**	**Banco receptor**
9	12/12/2025	Marielen Zambrano, Joel Vielma, Nelson Garrido	Mérida	2.680,00	Transferencia 48316642830	Mercantil
10	12/12/2025	Humberto Garcia Colmenares y Claritiza Peña Zerpa	Caracas	1.770,00	Transferencia 0025547634433 (Primer envío)	Mercantil
11	16/12/2025	Lucy Quintero	Mérida	1.000,00	Transferencia 0025557339374	Mercantil
12	16/12/2025	Carlos Diaz Serruche	Lima - Perú	50$ = 13.387,00	Wester Union 615-601-1528	Mercantil
13	19/12/2025	Rebeca Rivas y Jessica Soto	Mérida	2.600,00	Transferencia 004576367373	Mercantil
14	19/12/2025	José Francisco, Rebeca Rivas	Mérida	2.825,20	Transferencia 004575257912	Mercantil
15	19/12/2025	Ligia Garcia, Raymon Guao-Samper y Tanger Rivas Guerrero	Colombia	15.000,00	Transferencia 3701177405080	Mercantil
			Total recibido:	**39.262,20**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

Cuadro 7. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: 06 de enero de 2026 al 30 de abril 2026						
No	**Fecha**	**Contribuyente**	**Lugar de envío**	**Bolívares**	**Forma de envío**	**Banco receptor**
1	06/01/2026	Joel Oswaldo, Vielma Rondón, Emília Márquez	Mérida	10 $ = 3.082,00	Transferencia 0025522198226	Mercantil
2	04/04/2026	Luis Betancourt	Mérida	7.000,00	Transferencia 002551486426	Mercantil
Total recibido:				**10.082,00**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

Cuadro 8. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: Mayo - Agosto 2026						
No	**Fecha**	**Contribuyente**	**Lugar de envío**	**Bolívares**	**Forma de envío**	**Banco receptor**
3	18/08/2026	Angélica Flores, Carolina Castillo, José Guerrero		13.500,00	Transferencia 0025577668193	Mercantil
Total recibido:				**13.500,00**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

Cuadro 9. Contribuyentes voluntarios con Educere

Período: Julio - Septiembre 2026						
No	**Fecha**	**Contribuyente**	**Lugar de envío**	**Bolívares**	**Forma de envío**	**Banco receptor**
1	7/07/2026	Miryam Anzola	Venezuela	15.000,00	Transferencia 000020485113204	Mercantil
2	8/07/2026	Jeimy Karina López Sanabria y Milvia Lisette Peñaloza de Arias	Venezuela	13.718,85	Transferencia 000025546244793	Mercantil
3	11/07/2026	Mixzaida Yelitza Peña Zerpa y Claritza Arlenet Peña Zerpa	Venezuela	4.000,00	Transferencia	Mercantil
4	15/07/2026	Glenda Lobo	Venezuela	11.000,00	Transferencia 006686625373	Mercantil
5	16/07/2026	Ana Esmeralda Falcón Falcón	Venezuela	12.000,00	Transferencia 000025563349320	Mercantil
6	16/07/2026	Angélica Gabriela Flores Flores, Carolina Castillo Gallardo y José Froilán Guerrero Pulido	Venezuela	14.500,00	Transferencia 048317576815	Mercantil
7	6/08/2026	Tulio Carrillo Ramírez, Mónica Karina Pérez-Valbuena, Luis Ramón Moreno Peña, Marilú Andara C., Luís Alberto Molina, Elena Quintero de Vera, Miryan Pinzón de Vergara, Jorge Rondón y Jasmín Delfina Vicuna.	Venezuela	22.030,00	Transferencia 084839965846	Mercantil

FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS

FCV

Período: Julio - Septiembre 2026						
No	**Fecha**	**Contribuyente**	**Lugar de envío**	**Bolívares**	**Forma de envío**	**Banco receptor**
8	13/09/2026	Guadalupe Fernández-López, Mabel Domínguez-Carrera, Jorge Alberto Vidal Urrutia, Alfredo Bravo Cruz y Pilar Quiro-z-Carcaño	Puebla - México	2.560,00 pesos mexicanos		western Union
9	20/08/2026	Josué Humberto Araque Méndez	Venezuela	10.000,00	Transferencia 000025579255259	Mercantil
10	29/09/2026	María de la Cruz Ríos Rondon (Contribución Especial Profa María Ríos Rondón)	Ciudad de México	250,02 pesos mexicanos		western Union
Total recibido:				**102.248,85 + 2.812,02 pesos mexicanos**		
Monto a pagar por trabajos de diseño y diagramación de cada revista: 150,00 $ Tasa BCV						

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

La Universidad de Los Andes: seis ensayos para su historia contemporánea

The University of Los Andes: six essays for its contemporary history

AlÍ Enrique López Bohórquez
pezbohorquez@gmail.com
Teléfono: + 58 414 7440564
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Historia
Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 22/08/2026
Arbitraje/Sent to peers: 22/08/2026
Aprobación/Approved: 09/09/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Desde la creación de la Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes en 1996, en la Escuela de Historia de esta institución universitaria venezolana, nos dimos a la tarea de enseñar aspectos fundamentales de su devenir histórico y también a realizar investigaciones sobre algunos de ellos, a orientar temas conducentes a Memorias y Trabajos de Grado de estudiantes y a publicar libros y artículos en revistas y periódicos locales y nacionales. Recientemente hemos retomado esta tarea divulgativa a través del periódico *Frontera* de Mérida, a través de las llamadas "Nuevas Crónicas de Historia Universitaria". Las seis que vamos a presentar en forma de artículo han sido corregidas y ampliadas a manera de ensayos de historia contemporánea de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela) como hecho histórico, su difusión en el diario *Frontera,* la relación con la ciudad de Mérida, investigaciones de estudiantes, sus crisis en el tiempo y los orígenes de la investigación en los siglos XIX y XX.

Palabras clave: Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, historia, historiografía, ensayos, enseñanza, investigación.

Abstract:

Since the creation of the Chair of History of the University of Los Andes in 1996, within the School of History of this Venezuelan university institution, we set ourselves the task of teaching fundamental aspects of its historical evolution and also conducting research on some of them, guiding topics leading to student Theses and Graduation Works, and publishing books and articles in local and national magazines and newspapers. Recently we have resumed this outreach task through the Mérida newspaper *Frontera*, through what are called "New Chronicles of University History". The six that we are going to present in the form of an article have been corrected and expanded as essays on the contemporary history of the University of Los Andes (Mérida-Venezuela) as a historical fact, their dissemination in the newspaper *Frontera*, the relationship with the city of Mérida, student research, its crises over time, and the origins of research in the 19th and 20th centuries.

Keywords: University of Los Andes, Mérida, Venezuela, history, historiography, essays, teaching, research.

Author´s translation.

Introducción

En 1996, hace ya treinta años, se estableció en la Escuela de Historia, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela), la Asignatura Optativa "Historia de la Universidad de Los Andes", bajo nuestra responsabilidad académica. Ello mediante un programa de enseñanza que abarcaba desde la fundación de esta institución de educación superior en 1810 hasta el momento en que se advirtió la necesidad de poner en conocimiento público, al menos de aquella instancia universitaria, aspectos de su devenir histórico a través de la docencia y la investigación. En razón de los resultados obtenidos en esas dos actividades, dicha Facultad solicitó al Consejo Universitario la conversión de la Asignatura en "Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes", con el objetivo general de que sirviera de apoyo docente a otras dependencias que lo solicitaran y de asesoramiento histórico a autoridades y demás instancias de la estructura universitaria, lo cual fue aprobado en el 2003 con nuestro nombramiento como Coordinador. A partir de entonces, como actividad de extensión se programaron las "Lecciones de Historia Universitaria" para compartir dentro y fuera de la ULA los trabajos desarrollados por el profesor a cargo de la materia, los estudiantes cursantes de la misma, así como también de egresados y profesores de la Escuela de Historia que se interesaron en participar periódicamente en las tareas que se programaban. Una muestra de ello se puede advertir en la ponencia "Una cátedra y unas lecciones para la historia universitaria", presentada en las 2das Lecciones de Historia Universitaria, tituladas "Las Primeras Universidades de Venezuela", realizadas en Mérida, el 3 de diciembre de 2004. (Trabajo incluido en el libro *Las Primeras Universidades de Venezuela.* Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes / Vicerrectorado Administrativo, 2014, pp. 9-30).

Para seguir dando a conocer aspectos de la historia de la Universidad de Los Andes, de manera más amplia fuera de la comunidad merideña y de la universitaria en particular, nos hemos propuesto difundir en la prestigiosa revista *Educere* algunos de los escritos periodísticos aparecidos en el 2025 en el diario *Frontera* de la ciudad de Mérida, en formato digital, debidamente revisados y ampliados a manera de ensayos, comprensivos éstos de los siguientes temas: 1. "La Universidad de Los Andes como hecho histórico: pasado, presente y futuro; 2. La Universidad de Los Andes en el diario Frontera. Importancia para el estudio de su historia contemporánea (1978-2017); 3. La Universidad de Los Andes y la Ciudad de Mérida: Encuentros y Desecuentros; 4. La Universidad de Los Andes y su historia en investigaciones de estudiantes; 5. La Universidad de Los Andes y sus crisis históricas: Una propuesta para revertirlas; y 6. La Universidad de Los Andes y los orígenes de la investigación en los siglos XIX y XX."

La Universidad de Los Andes como hecho histórico: pasado, presente y futuro

Entre el 20 de enero y el 15 de diciembre de 2001 nos dimos a la tarea de publicar en el desaparecido diario merideño *Cambio de Siglo* una página semanal que titulamos "Crónicas de Historia Universitaria". 37 crónicas que en el 2008 fueron publicadas con el título de *Crónicas de Historia Universitaria. Rescate de una memoria histórica extraviada y desconocida de la Universidad de Los Andes* (Mérida, Consejo de Publicaciones / CDCHT-ULA, 2008), con un "Amable Pórtico" del Dr. Ildefonso Leal (†), el historiador de la Universidad Central de Venezuela. Se trató de una actividad de investigación y divulgación dirigida a la comunidad merideña y a la universitaria en particular para informar aspectos relevantes del proceso histórico de la ULA, partiendo de la memoria historiográfica de la institución a través del registro de noticias sobre autores de libros, artículos capítulos de obras generales, discursos, folletos y publicaciones periódicas, en su mayoría desconocidas por los universitarios ulandinos del presente y, lo que era más sorprendente, de difícil localización en las bibliotecas de la institución.



Ello dio origen a una indagación que se inició con la localización de los textos, lectura, análisis e interpretación de éstos para dar origen a una serie de consideraciones que apuntaban a la idea de llamar la atención acerca del estado del conocimiento, entonces, sobre la historia de la Universidad de Los Andes y la necesidad de rescatar, organizar y divulgar su memoria historiográfica, con la finalidad también de formar conciencia histórica acerca del papel que la universidad merideña había cumplido desde su fundación el 21 de septiembre de 1810 por la Junta Superior Gubernativa de Mérida. Sobre esas crónicas el doctor Leal dijo lo siguiente: "Uno de los libros que más reconfortan son estas Crónicas de Historia Universitaria, que el joven y talentoso historiador zuliano Alí Enrique López Bohórquez pública con el deseo de no dejar morir la memoria, el legado, el aporte humanístico y científico de la Universidad de Los Andes. En estas páginas sencillas y gratas, aparece todo un repertorio de noticias, testimonios, datos y personajes que a lo largo de casi dos siglos han contribuido a vitalizar el devenir de esta ilustre corporación. Constituye una labor encomiable la llevada a cabo por Alí López para ofrecer en treinta y siete apartados la más documentada y panorámica evolución histórico-historiográfico de la universidad andina." Agregando el reconocido y siempre recordado historiador de la UCV por más de cincuenta años que, "por ahora, y venciendo dificultades, estrecheces y hasta mezquindades, Alí ha publicado esta obra que es, sin duda, un valioso, utilísimo y didáctico muestrario de cómo se ha abordado en libros, folletos y artículos de revistas y de prensa el tema del pasado de la Universidad Emeritense, a cuyo cobijo…se formaron algunas de las generaciones literarias, científicas y políticas de más notoriedad en la historia de la Cordillera y de todo el país…"

Estas palabras de Ildefonso Leal, la aceptación que aquellas Crónicas tuvieron en su momento y después desde su publicación en forma de libro y, ahora, la aceptación del diario *Frontera*, gracias a la generosa intervención del periodista y amigo Jorge Villet Salas, han motivado volver con unas "Nuevas Crónicas de Historia Universitaria". Esta vez con un contenido distinto, sin abandonar en algún momento los propósitos del 2001, en cuanto a los temas que hemos tratado, mediante la relación temporal *pasado-presente-futuro*, ya que constituye el *tiempo* uno de los elementos que explican la *Historia*, en este caso, de un *espacio* como lo es la Universidad de Los Andes. Se trata, entonces, de relacionar el acontecer actual con un legado precedente y utilizarlo en el futuro inmediato para la solución de la más profunda de las crisis académica e institucional de la Universidad de Los Andes. En tal sentido, nuestra contribución se ha orientado a dar a conocer y explicar a la comunidad universitaria y en particular a quienes aspiran dirigirla a partir de las necesarias e inminentes nuevas elecciones de sus autoridades rectorales del 2026, después de once años de desidias, errores y confrontaciones políticas en el contexto de la realidad política y económica del Venezuela de esa década y, pudiéramos decir, desde antes. Sin dejar de considerar los primeros ciento cincuenta años de existencia, entre 1810 y 1960, pues ellos también sirven para explicar las siguientes seis décadas. En esta nueva oportunidad de incursión periodística hemos prestado más atención a la historia contemporánea después de la caída de la dictadura militar de Marcos Pérez Jiménez y de la situación y relación de la ULA con los gobiernos que van desde 1960 hasta el presente año, las rectorías de la institución, el desarrollo en materia de enseñanza, investigación y extensión, junto a hechos de relevancia académica, económica y política que han estado presente a lo largo de la historia bicentenaria de la Universidad de Los Andes.

Advertimos que no se trata de una visión sincronizada de las mencionadas situaciones en estricta cronología histórica. Han sido temas dispersos surgidos al fragor de las investigaciones que hemos realizado en el trans-

curso del tiempo, particularmente de la inserción en la Escuela de Historia de la ULA desde 1996 de una Asignatura Optativa con el título de "Historia de la Universidad de Los Andes", convertida en "Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes" (Enseñanza, Investigación y Extensión) por disposición del Consejo Universitario en 2003 y la inclusión en el 2005,tanto en el pregrado y postgrado (Maestría en Historia de Venezuela) del Seminario "Proceso Histórico de la Universidad de Los Andes". Imposible dejar por fuera la contribución de los estudiantes cursantes de esas asignaturas con los trabajos correspondientes y, sobre todo, los cincuenta Trabajos de Grado aprobados, todos referidos a diversos aspectos del devenir histórico ulandino de los siglos XIX, XX y XXI; sin dejar de mencionar los estudios de otros universitarios que merecen también ser informados. Al respecto, nos permitimos informar aquí de algunas de las temáticas que fuimos publicando semanalmente, mayormente sobre asuntos de los siglos XX y XXI, entre otras: registro de información sobre la Universidad de Los Andes en la prensa merideña en esas centurias; la ULA en las publicaciones periódicas de la institución y la ciudad; la actuación de la universidad en distintos períodos de gobiernos; el interés de estudiantes de otras ciudades venezolanas y de profesores extranjeros en la universidad andina; el estudio de aspectos específicos referidos a algunas dependencias y autoridades; análisis de diferentes aspectos académicos y administrativos; las propuestas de reformas de la institución; relación universidad-ciudad; las crisis universitarias; la legislación universitaria nacional o propiamente institucional, etc.

Así, con la nueva incursión en la prensa merideña deseamos seguir contribuyendo con el estudio y difusión de la historia de la Universidad de Los Andes, esperando la mayor receptividad y opiniones a esta labor, que de alguna manera pudiera ser considerada otra forma de enseñanza histórica sobre la institución. Labor que ha recibido el reconocimiento tanto de colegas historiadores, universitarios conscientes de la necesidad y utilidad del conocimiento de la trayectoria institucional, de los alumnos que han cursado las mencionadas asignaturas y, particularmente, de los que han sido asesorados para la presentación de sus respectivas Memorias y Trabajos de Grado. Lamentablemente, autoridades opuestas a nuestra perspectiva interpretativa sobre la fecha de fundación de la ULA no han sido receptivas a diversas propuestas de rescate y difusión de su historia, lo que en ningún momento impedirá que continuemos insistiendo en la idea de que el conocimiento de la historia de la Universidad de Los Andes es la mejor herramienta para su definitiva transformación.

La Universidad de Los Andes en el diario Frontera. Importancia para el estudio de su historia contemporánea (1978-2017)

Siempre hemos considerado que el investigador en el campo de la historia no debe reservarse el tema o área de trabajo *para* sí mismo, sobre todo si la amplitud del mismo exige de la participación de otros estudiosos interesados también en abordarlo o por quienes se inician en la investigación a nivel de pre y postgrado bajo el requisito de contar con un asesor o tutor. Por el contrario, el historiador que maneja con habilidad y destreza un hecho de la historia tiene que compartir sus conocimientos y proyectarlos en esos niveles de la educación superior, de manera que ese compartimiento de saberes conduzca a una mayor profundización y ampliación de dichos conocimientos, particularmente si estamos en presencia de la necesidad de revisar, rectificar y revelar nuevos aspectos del objeto de estudio.

Esto es precisamente lo que hemos realizado a través de las Cátedras de "Historia de la Universidad de Los Andes", en la Escuela de Historia, y "Proceso Histórico de la Universidad de Los Andes" en la Maestría en Historia de Venezuela. Después de afianzar ideas sobre el escaso estudio que se había realizado sobre esta institución universitaria y la posibilidad del desarrollo de investigaciones precisas de manera particular, nos dimos a la tarea de proponer a algunos estudiantes de ambas asignaturas la realización de investigaciones conducentes a sus respectivos trabajos de grado. Los resultados han sido más que satisfactorios, pues en total se han aprobado con la máxima calificación 50 Memorias de Grado y 6 Trabajos de Grados. Entre las áreas de estudio desarrolladas en dichos cursos ha recibido una buena atención la referida a la ULA en la prensa merideña. Se han desarrollado los trabajos de sobre los periódicos *El Vigilante* (1924-2002), *Patria* (1934-1936), *Correo de Los Andes* (1986-1994), *Frontera* (1978-2017), *Cambio de Siglo* (1997-2000) y *Pico Bolívar* (2004-2012). Sin dejar de mencionar algunos de los periódicos de esta institución universitaria, en el contexto de



EDICIONES OCCIDENTE C.A

Frontera

DIARIO DE OCCIDENTE PARA EL PAIS

21 SEPTIEMBRE 1978

DIA DE LA UNIVERSIDAD

El 21 de septiembre de 1810, cinco días después de haber declarado la independencia de la Provincia, la Junta Superior Gubernativa de la Provincia dió al antiguo Colegio Seminario fundado por Fray Juan Ramos de Lora en 1785, el título de Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros y extendió la facultad de conceder grados que ya tenía el Instituto, por gracia concedida por Carlos IV en 1806. Ese acto de la Junta Superior Gubernativa de la Provincia de Mérida se toma como el de la creación de lo que es hoy la Universidad de Los Andes.

En su ya larga historia, la Universidad de Mérida ha cumplido un papel principalísimo en la vida de la ciudad. Ha sido desde su fundación el Centro de la actividad cultural y científica, y desde que iniciara su expansión hace ya cincuenta años, se ha convertido en el motor del desarrollo de la ciudad.

Mérida fue por mucho tiempo una ciudad con una Universidad. Hoy muchos piensan que Mérida es una Universidad con una ciudad por dentro. Con ello no se quiere expresar más que la importancia que la antigua Casa de Estudios de Ramos de Lora ha adquirido en la ciudad de Rodríguez Suárez.

FRONTERA en ocasión de este día aniversario saluda en sus Autoridades, profesores, alumnos y empleados a la Universidad de Los Andes y expresa su esperanza por que nuestra Alma

una deficiente política periodística de la Universidad de Los Andes desde 1961. Sobre esa prensa institucional nos referiremos en otras crónicas.

Ello bajo la consideración de que el estudio y la reconstrucción de la historia exigen contar con fuentes de distinta naturaleza, tanto primarias (documentos) como secundarias (historiografía) y materiales (monumentos, pinturas, edificaciones, etc.) Distintos teóricos y metodólogos de la historia señalan que los *periódicos*, en determinados momentos, cumplen con esa doble condición de las dos primeras fuentes: cuando contienen documentos, noticias o artículos de opinión que dan cuenta de un acontecer del presente o del pasado. En todo caso, la prensa escrita debe ser considerada una fuente importante para la historia, pues registra un momento histórico específico, el que con el transcurrir del tiempo puede ser conocido, particularmente, si su edición se hizo o se hace en papel. Su resguardo en bibliotecas y hemerotecas garantizan que así sea. Por ejemplo, en la actualidad conocemos aspectos del proceso emancipador de Venezuela a través de la *Gaceta de Caracas* y del *Correo del Orinoco*. Desde entonces, el país cuenta con una larga trayectoria informativa registrada en los periódicos locales, regionales y nacionales, lo cual permite, pues, contar con noticias, documentos y artículos de opinión que servirán a distintos estudiosos de la historia para investigar y escribir sobre hechos históricos de la más variada naturaleza. Entre éstos se encuentran las Universidades de Venezuela, por lo que prestamos atención a uno de los periódicos de Mérida de relevancia y trayectoria histórica en el tiempo: el *Diario Frontera*, y la amplia inclusión que en buena parte de su existencia dio a la *Universidad de Los Andes*. Inclusión que fue reduciéndose gradualmente por dos razones: el poco interés de los universitarios por publicar en los periódicos merideños en la presente centuria, a diferencia de lo que había sido una larga tradición en los siglos XIX y XX, y la reducción del espacio editorial cuando el periódico emigró a la actual forma digital.

En esa última centuria, *Frontera* no fue el único periódico que insertó noticias y artículos referidos a la ULA. La ciudad ha tenido un número considerable de periódicos que desde mediados del siglo XIX dieron cabida al acontecer universitario. También la prensa nacional (Caracas) como la prensa regional andina se hizo eco de determinadas circunstancias y de variados acontecimientos de la Universidad de Los Andes. En el caso de los periódicos de Mérida, podemos afirmar que, indudablemente, *Frontera* ha sido uno de los medios de comunicación escrita que con mayor extensión ha incluido amplia información acerca de esta universidad andina, por el tiempo de su existencia y por el interés y comprensión de sus editores del valor informativo de esta institución de educación superior, en razón de su amplia comunidad y por la intrínseca relación con la ciudad desde su fundación en 1810. En esta ocasión vamos a dar a conocer los títulos de las 8 Memorias de Grado de la Escuela de Historia que bajo el título común de *La Universidad de Los Andes en el Diario Frontera* abarcaron los años de 1978 a 2017, presentadas y aprobadas entre 2009 y 2022. Estas pueden ser consultadas en los Servicios Bibliotecarios de la Universidad de Los Andes. Indicamos sus autores, períodos y año de presentación: Laury Jhoana Calderón Graterol y María Fernanda Ravelo Ortíz: *La Universidad de Los Andes en el Diario Frontera. (1978-1988)* [2009]. María Virginia Parra Montilla y Sergio Tolosa Francisconi: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (1989-1993)* [2010]. Kemish Arturo Vergara Durán: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera. (1994-1998)* [2010]. Ana Lisbeth Quintero Blanco y Sandra Carolina Rojas: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2005-2009)* [2011]. José Encarnación Peña y Solimar Yasenia Uzcátegui Parra: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2010-2012)* [2018]. Marcos Samuel Carrillo Briceño y Darylin Carolina Jiménez: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2012-2015). Fuentes digitalizadas para su estudio* [2017]. Carmen Saturna Terán: *La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2000-2002)* [2022].

Para que se conozca la importancia y los aportes de esas Memorias de Grado es necesario informar la estructura común del contenido de esos trabajos de los estudiantes que cursaron tanto la Asignatura Optativa como el Seminario que dictamos en la Escuela de Historia orientados al conocimiento e investigación sobre el devenir histórico de la Universidad de Los Andes. La primera aproximación que el alumno debió hacer fue la consideración de las "Fuentes para el estudio de la Historia"; la "Prensa como fuente para la historia del pasado y del presente"; la "Prensa de Mérida de los siglos XIX y XX"; "*Frontera*, historia de un periódico regional"; "La Universidad de Los Andes en el Diario Frontera (Noticias, Artículos de Opinión, Páginas Universitarias, Caricaturas de Carlos Páez, Documentos y Avisos Institucionales y Fotografías"; y las "Relaciones de la Ciudad con la Universidad a través del periódico". Espacios periodísticos de *Frontera* que han dado cuenta del acontecer universitario entre 1978 y 2027 sobre los más diversos aspectos: académicos, administrativos, culturales, deportivos, científicos y de extensión; infraestructura, elecciones de autoridades, personajes universitarios, gremios (profesores, estudiantes, empleados, obreros); denuncias, protestas y manifestaciones de distintos sectores de la comunidad universitaria para enfrentar gobiernos nacionales y regionales, así como contra autoridades rectorales, sin dejar de incluir sucesos trágicos de la más variada naturaleza, etc. Información que mayormente incluyó parte de lo acontecido en Mérida y en los Núcleos de Trujillo (NURR) y San Cristóbal (NUTA). No menos importante es el apéndice que acompaña a cada una de esas Memorias de Grado: Extenso inventario de minutas que sintetizan los hechos registrados en el periódico, diariamente, con su respectivo número de edición y fecha específica.

Por lo antes mencionado, podemos concluir que el diario *Frontera* constituye una fuente de importancia para el conocimiento, estudio y reconstrucción de la historia de la Universidad de Los Andes de los últimos cuarenta y cinco años. En esta nueva era comunicacional digital del siglo XXI, lamentablemente, con menos contenido que el localizado hasta que el periódico dejó de publicarse en físico, lo cual no impide que sigamos insistiendo en la necesidad de informar al publico en general, a los universitarios y, particularmente, a los interesados en el estudio del devenir de la ULA a través de los nuevos formatos denominados "redes sociales", con la añoranza siempre de que tanto la ciudad y la universidad vuelvan a la edición de periódicos en papel para un mejor resguardo de la memoria histórica de Mérida y de la Universidad de Los Andes. Sobre todo esto último porque esta institución de educación superior no ha tenido a lo largo de sus doscientos dieciséis de existencia, si se considera verdaderamente su existencia desde el 21 de septiembre de 1810, una política coherente en el mantenimiento de periódicos de carácter universitario, como si lo hicieron por mucho tiempo la Universidad del Zulia, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Carabobo y la Universidad de Oriente. Ello debido a que, en ciertas ocasiones, se editaron algunos en determinadas gestiones rectorales, de corta duración, sin continuidad en el tiempo, junto a boletines informativos de gremios y distintas dependencias, con estos títulos entre 1956 y 1999: *Universidad*, *LID: Taller de la Democracia*, *Universidad Los Andes*, *El Correo Universitario*, *Clarín Universitario*, *Apula Informa*, *Actualidad Cultural Universitaria*, *El Universitario*, *Tribuna Universitaria*, *El Nuevo Gremio*, *Alcance: Nuevos Horizontes*, el *Semanario de la Universidad de Los Andes: Hoy Viernes* y *ULA. Universidad*. Dos últimas consideraciones al respecto: Estas publicaciones aparecieron con la intención de que fueran periódicos informativos de carácter general o específico de sus editores. La mayoría de ellos no fueron resguardados en bibliotecas o archivos de la Universidad de Los Andes, como tampoco en la Biblioteca Febres Cordero de la ciudad (Biblioteca Nacional), encargada de recibir las publicaciones editadas en Mérida. Para una visión amplia de la situación periodística en la ULA remitimos al estudio de Yasmira del Valle Carrasquero: *Medio siglo de periodismo en la Universidad de Los Andes: Transición de lo impreso a lo digital 1958-2012.* Mérida, Maestría en Historia de Venezuela / Universidad de Los Andes, 2017 (Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magister Scientiae en Historia de Venezuela), bajo nuestra tutoría; y de la misma autora: "Historia de la ULA como herramienta de explicación de su estado actual" [Entrevista al Profesor Alí Enrique López Bohórquez]. *Frontera.* Mérida, domingo 6 de mayo de 2012. p. 6. Enlace Universitario.

La Universidad de Los Andes y la Ciudad de Mérida: Encuentros y Desecuentros

En 1955 y 1958 Mariano Picón Salas escribió y publicó dos discursos en los que, entre otras cosas, consideró la relación histórica entre la Universidad de Los Andes y la Ciudad de Mérida. En el primero de ellos, titulado "En la Universidad de Los Andes", dijo que *"…el destino de Mérida se asocia desde entonces [1810] e indisolublemente al de esta casa universitaria, que ha sido, tal vez, nuestra mayor empresa histórica."* Y en el segundo, "Mensaje a los merideños (en el IV centenario de la ciudad)", señaló: *"Qué bien sería que en Mérida, junto a los abogados y los médicos, se formasen también los ingenieros, los físicos, los químicos, los investigadores científicos de toda índole que necesita –aún para desenvolverse económicamente– esta parte del oeste venezolano. Desde la defensa de la naturaleza azotada por un tratamiento empírico y devastador, la lucha contra la erosión, el cambio de suelos y cultivos, las obras hidráulicas para transformar en electricidad y energía la vasta agua realenga, que se precipita en torrentes desde la Cordillera, es parte de la tarea regional que habrá que pedir a los universitarios merideños…".*



Ideas que dan sentido a la que se le ha atribuido a este escritor de que *"Mérida es una universidad con una ciudad por dentro"* o "*Mérida es una ciudad con una universidad por dentro"*. Cualquiera haya sido la expresión, Picón Salas no lo dejó dicho en ningún texto, como lo han demostrado varios estudiosos de su obra. Sirvan esos las consideraciones en esos dos discursos del escritor merideño para introducir lo que vamos a exponer en nuestra interpretación de la relación Universidad/Ciudad – Ciudad/Universidad en lo que respecta a los *encuentros* y *desencuentros* acontecidos en el tiempo entre ambas entidades sociales. Interpretación que parte del estudio histórico que desde hace tres décadas hemos venido realizando sobre la universidad andina y de la vivencia ciudadana de más de medio siglo en la ciudad que nos albergó para estudiar, hacer carrera universitaria y vida familiar. Los dos señalamientos de Mariano Picón Salas siguen teniendo vigencia en el sentido de confirmar la simbiosis histórica entre la institución socio-educativa y la institución socio-política. Utilizamos los términos *encuentros* y *desencuentros* que, si bien son palabras antónimas, representan aspectos estrechamente vinculados para advertir esa *asociación indisoluble* de Mérida con la Universidad de Los Andes que ha marcado el desarrollo de su historia desde 1810, con menor incidencia en los últimos veinticinco años de la presente centuria. Varias razones así lo explican, siendo la actual política nacional, regional y local la que ha marcado la indiferencia y el alejamiento entre ambas instituciones.

En efecto, han transcurrido más de seis décadas de esas apreciaciones de Picón Salas y todavía sigue pendiente el reconocimiento por parte de la Universidad de Los Andes de que su historia está "intrínsecamente relacionada con la de la ciudad de Mérida" y que es "un deber de los universitarios en colaborar…" con la sociedad merideña en todos los aspectos de su desarrollo. Así, nuestro análisis esta orientado a exponer algunas ideas contenidas en un libro en progreso que hemos titulado *La Universidad de Los Andes y la Ciudad de Mérida: Encuentros y Desencuentros,* en el que, además de nuestra interpretación sobre este hecho histórico, incluimos una amplia antología de escritos de diversos universitarios, de historiadores y demás intelectuales que en un largo transcurrir del tiempo han interpretado esa relación histórica entre la Ciudad y su Universidad, y viceversa, sintetizándola por vivencias personales o a través de lecturas que les permitieron advertir que a lo largo de más de doscientos años ha existido una asociación entre el espacio social y el espacio académico, no siempre expresada de manera cordial, que pudiera ser analizada desde las perspectivas de *encuentros* y *desencuentros*, tanto en el orden educativo como en los social y político.

Los *ENCUENTROS* se advierten, en primer lugar, a partir de la función educativa de la ULA desde su fundación el 21 de septiembre de 1810, la que permitió no solamente el acceso de los merideños a los estudios civiles de educación superior, sin dejar de mencionar los estudios eclesiásticos que tuvieron vigencia hasta 1917. Junto a los nativos de Mérida, hicieron vida universitaria estudiantes, profesores, empleados y obreros venidos de otros lugares del país y del extranjero, algunos con sus respectivas familias, que en su conjunto conformaron una comunidad de proyección en la sociedad de esta ciudad serrana. Hecho de impacto no solamente de carácter social, sino también económico, cultural, idiomático y urbanístico, dada su inserción, en diferentes espacios merideños, en épocas pasadas, en residencias estudiantiles y después, de manera progresiva, en urbanizaciones y barrios, en casas y apartamentos. Así, fue construyéndose un circuito económico-social-educativo-cultural universitario que, hasta un determinado momento, ocupaba un espacio, si se quiere, "privilegiado" en la ciudad.

Es de recordar como los términos "bachiller", "profesor" y "doctor" se escuchaban en la calle o los lugares de comercio, plazas, cines (hasta que los hubo), y demás lugares públicos en los que éstos intercambiaban todo tipo de relaciones con la sociedad merideña. Ganándose con ello Mérida el calificativo nacional de "ciudad Universitaria por excelencia". Hasta la década de los ochenta del siglo XX fue notoria la asistencia del pueblo a diversas actividades de extensión de la Universidad a través de las Direcciones de Cultura y Deporte, tanto de carácter cultural como deportivos (uso de algunas de sus instalaciones: teatro, estadios, piscinas, etc.), además de la asistencia a servicios prestados por algunas dependencias, siendo emblemáticos los ofrecidos por estudiantes y profesores de la Facultad de Odontología y los que por un tiempo brindaron alumnos, docentes y empleados de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis en la elaboración de sueros y medicamentos para el AHULA. La ocurrencia del pueblo en algunos momentos, en las décadas de los sesenta y setenta, a los Comedores Universitarios no fue excluida por la propia institución universitaria.

Sin saberlo, estas instancias universitarias, estaban cumpliendo con aquel llamado de atención que en 1958 hizo Mariano Picón Salas. Salvo algunas excepciones, muy ocasionales por cierto, la intervención de la Universidad de Los Andes estuvo presente en el desarrollo de Mérida. Unos proyectos urbanísticos generados o propiciados por la propia institución universitaria, como por ejemplo la construcción de espacios habitacionales para profesores, empleados y obreros al norte y sur de la ciudad (La Urbanización El Encanto, la Urbanización Santa María, Residencias Los Caciques y Fray Juan Ramos de Lora, etc.) o el caso de las Residencias Estudiantiles Femenina (Av. Don Tulio), Masculina (Campo de Oro) y "Domingo Salazar" (Av. Alberto Carnevalli). Otros proyectos acordados con instancias gubernamentales regionales o locales en beneficio de la comunidad universitaria y la merideña en general. En ellos hubo presencia de Facultades como Ingeniería, Arquitectura, Economía y Medicina, siendo emblemática la participación en el proyecto del Hospital Universitario de Los Andes (HULA). No menos importante fueron las edificaciones construidas entre 1954 y 1956 (Facultades de Medicina e Ingeniería, en la Avenida Don Tulio y el Edificio Central o del Rectorado), las Facultades de Economía, Humanidades y Educación (1963) e Ingeniería Forestal (1968), las dos sedes de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis (Av. Universidad, 1954 y Campo de Oro, 1967), la construcción del Núcleo de la Hechicera (1969-1970), del Edificio Administrativo (1969-1972), la de Ciencias Jurídicas y Políticas (1978) y del Núcleo Liria (Av. Las Américas, 1992-1993), que fueron dando otra fisonomía al casco urbano y proyección de la universidad en diferentes sectores de la ciudad. Debemos señalar que en el tiempo esa interacción no ha sido muy extendida. En algunos momentos por incomprensión de entes del Gobierno Nacional, Regional o Local, como fue el caso de los dos Proyectos de un Tren que comunicaría Ejido con Mérida, dándose paso al fallido Proyecto del Trolebús que, definitivamente, no ha resuelto el problema de la movilidad de la población de ambos lugares. En otros, por la despreocupación misma de la Universidad de proponer soluciones viables a problemas que podían ser de su incumbencia, científica y técnica. Es poco el espacio que tenemos para exponer otros ejemplos de la *intervención*, que llamamos *encuentros* de la Universidad con la Ciudad. Es tiempo ya de que se realice un estudio histórico al respecto.

Los *DESENCUENTROS* también forman parte del proceso interactivo de la ULA con Mérida. Estos podrían expresarse como resultado de ese divorcio entre la institución universitaria y los órganos de gobierno nacional, regional o local, lo cual se evidencia particularmente a partir de 1958, después de la caída de la dictadura

militar de Marcos Pérez Jiménez, de manera que el problema adquiere un perfil político, de proyección hasta nuestros días. Antes la situación tuvo otro carácter. La vinculación de los universitarios y los gobernantes se hizo presente en distintos momentos para dar solución a situaciones intempestivas ocasionadas por determinadas circunstancias. Ponemos de ejemplo la primera protesta estudiantil acontecida en febrero de 1944, cuando el Presidente Isaías Medina Angarita creó para la Universidad Central de Venezuela la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE) en diciembre de 1943. La reacción de los merideños no se hizo esperar, pues acompañaron a estudiantes y profesores a una marcha de reclamo desde la Columna del Libertador hasta el Estado Mérida (Plaza Glorias Patrias). Incluso las Meretrices de Cuatro Piedras participaron en los actos de reclamo. Por cierto el encendido discurso de protesta estuvo a cargo del estudiante de Ciencias Políticas, el tovareño, Domingo Alberto Rangel. Inmediatamente el Presidente Medina decretó el establecimiento de OBE para la Universidad de Los Andes. Con la llegada de la era democrática, después de 1960 tienen lugar enfrentamientos de los gremios universitarios con las propias autoridades de la ULA y sobre todo con los Gobiernos Nacional y Regional. Es la época del desarrollo del movimiento guerrillero que entonces tuvo apoyo en las universidades del país. Manifestaciones, marchas, tomas de instalaciones universitarias y demás protestas estuvieron a la orden del día, las que de muchas maneras afectaron el normal desenvolvimiento de la ciudad en lo social, económico y educativo.

Un enfrentamiento político de un *movimiento estudiantil de izquierda contra partidos de la derecha*, pero que al mismo tiempo y progresivamente fue generando una aversión de la sociedad merideña hacia las actitudes de los universitarios, sobre todo de los estudiantes por la interferencia en su vida cotidiana. Actitudes que se expresaron de manera más agresiva durante la etapa de las llamadas "guarimbas", particularmente de los años 2013-2017. Posiciones políticas de muchos universitarios y de la institución como tal que derivaron ahora en una historia invertida: un *movimiento estudiantil de derecha contra un gobierno de izquierda*. Pero más grave aun, el encierro de la Universidad de Los Andes en sus cuatro paredes en el contexto de la Pandemia y de la crisis académica y administrativa de este instituto universitario, desconociendo al gobierno constitucionalmente elegido, lo cual fue una violación a la vigente Ley de Universidades, en tanto las Universidades formas parte del Estado Docente que existe en Venezuela desde el siglo XIX, al reconocer una autoridad gubernamental impuesta desde el extranjero no elegida por la sociedad venezolana. Sobre todo por parte de autoridades y gremios universitarios. Hechos que indudablemente incidieron en una extensa deserción estudiantil y profesoral, como consecuencia de factores externos pero también internos de la ULA.



Entonces, lo que llamamos *desencuentro* de la Universidad de Los Andes y la Ciudad de Mérida en esta época contemporánea reciente se ha expresado no solamente en esa perturbación de la vida cotidiana de los merideños en su conjunto, considerando que tiene atribución para hacerlo, sino también en el olvido del cumplimiento de los tres primeros artículos de la vigente Ley de Universidades, los de la Ley Orgánica de Educación y el de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que exigen el concurso de las Universidades en el desarrollo y la solución de los más ingentes problemas de los venezolanos y, en este caso, de los merideños. De allí que esa es la deuda que tiene la ULA con Mérida, para dar cumplimiento a aquella petición de Don Mariano Picón Salas en el "Mensaje a los merideños (en el IV centenario de la ciudad)" de 1958. Deuda que está a tiempo de ser resarcida, para salir también de su más profunda crisis académica y administrativa mediante poner

su mirada en la ciudad de Mérida, pero también en las de Trujillo, San Cristóbal, el Valle del Mocoties y El Vigía, a través de planes y programas que involucren la enseñaza, la investigación y la extensión.

La universidad de los andes y su historia en investigaciones de estudiantes.

En las distintas carreras de la Universidad de Los Andes existe un requisito final para el conferimiento de los respectivos títulos: la presentación de una Memoria, Trabajo, Tesis o Informe de Grado. En la Escuela de Historia esa exigencia se cumple con el nombre de las dos primeras de esas modalidades en pregrado y postgrado, respectivamente. Dada la naturaleza de los estudios que se realizan en la misma, la Historia constituye el eje transversal de todos los trabajos que se deben presentar, pudiendo tener relación con los objetivos de las otras Ciencias Sociales: Geografía, Economía, Sociología, Antropología y Educación. Más de 300 Memorias se han presentado y aprobado desde 1979, abarcando diversos aspectos de la historia local, regional, nacional, continental y universal. Dentro del área de la Educación, desde el punto de vista institucional, pero también dentro de cualquiera de las otras de esas ciencias, incluyendo las Ciencias Políticas, tiene cabida el estudio de la Historia de la Universidad de Los Andes pues, como hemos señalado, desde 1996 nos dimos a la tarea de organizar su enseñanza, investigación y extensión a través de la "Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes" (1996-2026).

Lo mismo ocurrió con la inserción en la Maestría en Historia de Venezuela de la Asignatura Electiva "Proceso Histórico de la Universidad de Los Andes" en el 2005. En esos dos espacios académicos se propone a los estudiantes la realización de trabajos, parciales o finales, los que en su mayoría han dado origen a sus respectivas Memorias y Trabajos de Grado. Así, además de ser espacios para la enseñanza, se ha convertido en un Taller de Investigación Histórica e Historiográfica, cuyos resultados se cuantifican en 48 Memorias de Grado y 6 Trabajos de Grado que han estudiado la ULA en los siglos XIX, XX y XXI desde diversas perspectivas: en la prensa merideña y de la propia institución; su fundación y desarrollo en esas centurias; facultades, escuelas, departamentos; rectores y otras autoridades; relaciones con los gobiernos; estudiantes y profesores venidos de distintos lugares del país y el extranjero; relaciones con la ciudad y la iglesia de Mérida; publicaciones periódicas; participación de la mujer como profesora e investigadora y actuaciones en la política local y nacional. Debemos señalar que otros colegas y estudiantes de la Escuela de Historia han incursionado en el estudio de la Universidad de Los Andes. También en las Escuelas de Economía, Farmacia y Bioanálisis, Medicina, Ciencias Jurídicas y Políticas se han realizado investigaciones de profesores y estudiantes con el mismo propósito de estudiar y divulgar la historia universitaria en aspectos específicos relacionados con las respectivas áreas del conocimiento que en esas dependencias académicas se enseñan.

Seguidamente damos a conocer el listado de dichas Memorias y Trabajos de Grado de la Escuela de Historia (2005-2023), que se localizan en los Servicios Bibliotecarios de la Universidad, indicándose año de presentación, autor y título, a fin de que se puedan advertir los logros alcanzados y los aspectos desconocidos por la comunidad universitaria y la merideña en general:

Memorias de grado culminadas y aprobadas

(ESCUELA DE HISTORIA: 2005-2023)

- **2005**: Br. Alfredo Marín Lara Calderón: La Universidad de Los Andes en el diario El Vigilante (1924-1958).
- **2006**: Brs. Dulce Magali Montilla Maldonado y Nancy Yanet Montilla Maldonado: La Universidad de Los Andes en el diario El Vigilante (1959-1979). Br. Carmen Gentile Pestano Martínez y Nairuby Yumari Salas Ramírez: La Universidad de Los Andes en periódicos y revistas de Mérida (1900-1950).
- **2007**: Brs. Janet Araque y Danny Gómez Timauri: Bibliotheca: Boletín Mensual de las Bibliotecas de la Universidad de Los Andes (1954-1956). Br. Elizareth Ramírez Angulo: Universitas Emeritensis: Revista

de la Universidad de Los Andes (1954-1961). Br. Pedro José Rodríguez Arias: Universidad de Los Andes durante el gobierno de Eleazar López Contreras (1936-1941).

- **2008**: Br. Gregory Uzcátegui Marquina: El Liceo de Ciencias Políticas de Mérida y el Liceo Universitario (1906-1932): Dos dependencias de la Universidad de Los Andes. Br. Fanny del Carmen Albarrán Caicedo: La Universidad de Los Andes durante el primer gobierno de Antonio Guzmán Blanco (1870-1877). Br. Karilin Julieth Pinto Fonseca: Zulianos en la Universidad de Los Andes (1810-2005). Brs. Jesús Torres Camacho y Germán Antonio Pérez Plaza: Barineses en la Universidad de Los Andes (1810-2005). Br. Ana Carolina Calles Márquez: Traspasando las Fronteras. Profesores Extranjeros en la Universidad de Los Andes (1852-2007). Brs. Adriana Carrero Gasparella y Lismar Karina Rincón Contreras: La Universidad de Los Andes en Pico Bolívar. El Diario de Todos (2004-2007).
- **2009**: Br. José Leonardo Linares Mora: La Universidad de Los Andes durante el gobierno de Cipriano Castro (1899-1908). Brs. Andreina Torres Rivas y Darcy Coromoto Peña Puentes: La Universidad de Los Andes en el Diario El Vigilante (1980-1990). Brs. Lisbeth Coromoto Santiago Salcedo y Lourdes del Valle Santiago Rondón: La Universidad de Los Andes en el Diario El Vigilante (1991-2000). Brs. Laury Jhoana Calderón Graterol y María Fernanda Ravelo Ortíz: La Universidad de Los Andes en el Diario Frontera (1978-1988). Brs. Ana Paola Vega Carrero y Ligia Elena Molina: La ULA en el Diario Correo de Los Andes (1986-1994).
- **2010**: Brs. Lucelvy del Carmen Rodríguez Noguera y María Inmaculada Rangel Parra: La Universidad de Los Andes en Pico Bolívar (2008-2009). Br. Carlos E. Chacón Guillén: La Universidad de Mérida durante los gobiernos de José Tadeo Monagas (1847-1851 y 1855-1858). Br. Rosa Edelmira Benítez Santiago: La Facultad de Ciencias Eclesiásticas de la Universidad de Los Andes (1843-1930). Brs. María Virginia Parra Montilla y Sergio Tolosa Francisconi: La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (1989-1993). Br. Kemish Arturo Vergara Durán: La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (1994-1998).
- **2011***:* Brs. Reina Karina Peña Paredes y Marly K. Useche: José de Jesús Dávila. Un universitario con poder económico y político (1847-1917). Br. Yubeima Elizabeth Ramírez Ramírez: La Universidad de Los Andes durante el rectorado del Dr. José Mendoza Angulo a través de los diarios El Vigilante y Frontera (1979-1984). Brs. Justa Pastora Osto Vitiello y María Gabriela Montilva Márquez: La Universidad de Los Andes en el Diario Patria (1925-1936). Brs. Ana Lisbeth Quintero Blanco y Sandra Carolina Rojas Rojas: La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2005-2009).
- **2012***:* Brs. Johana Marisela Quesada Márquez y Yolanda Mancilla García: La Universidad de Los Andes el diario Cambio de Siglo (1997-2000). Brs. Juan Carlos Albornoz y Néstor Ricardo Fernández Angulo: La Universidad de Los Andes en el periódico estudiantil Lid. Taller de la democracia (1958-1960). Br. Javier Alexander Márquez: Hoy Viernes: Un periódico de la Universidad de Los Andes (1997-2000). Br. Pierina Villamizar Flores: La Facultad de Ciencias Filosóficas o de Humanidades de la Universidad de Los Andes (1843-1917).
- **2013***:* Brs. Esther Carmona González y Yolimar Rivas García: Anuarios, Gacetas, Revistas y Boletines de la Universidad de Los Andes (1891-1968): Aportes al conocimiento histórico de la institución y la divulgación de las ciencias y las humanidades.
- **2015***:* Br. Nesmyr Jesús Trejo Escobar: La protesta estudiantil en la Universidad de Los Andes durante los Gobiernos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni (1959-1969).
- **2016***:* Brs. Fernando José Merchán Araujo y William José Rangel Parra: El Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. 40 años de historia en la prensa merideña (1972-2012).
- 2017: Brs. Marcos Samuel Carrillo Briceño y Darylin Carolina Jiménez Montes: La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2013-2015). Fuentes Digitalizadas para su Estudio.
- **2018**: Brs. José Encarnación Peña Peña y Solimar Yasenia Uzcátegui Parra: La Universidad de Los Andes en el diario Frontera (2010-2012). Br. Judy Álvarez Reyes: La Escuela de Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Los Andes. 50 Años de Historia (1964-2014).

- **2019**: Br. Dorbis del Carmen Molina Rojas: La Universidad de Los Andes en el diario Pico Bolívar (2010-2012).
- **2022**: Br. Fabiola Shisne Díaz Uzcátegui: La Universidad de Mérida durante el rectorado del Pbro. Dr. José Francisco Mas y Rubí 1846-1852. Br. Carmen Saturna Terán de Contreras: La Universidad de Los Andes en el Diario Frontera (2000-2002).
- **2023**: Br. María Lucía Ceballos Quintero: Las Primeras Mujeres Profesoras de la Universidad de Los Andes (1948-1968).

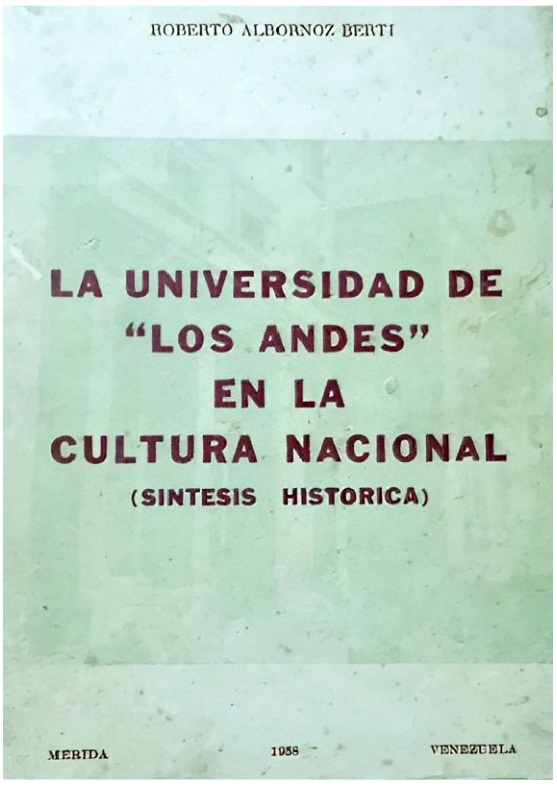
Trabajos de grado culminados y aprobados

(MAESTRÍA EN HISTORIA DE VENEZUELA: 2011-2017)

- **2011***:* Lic. Roberto Rojas: Proceso Histórico de la Cinematografía en la Universidad de Los Andes 1962-2003.
- **2017***:* Lic. Fran Altuve: La Universidad de Los Andes durante el gobierno de Isaías Medina Angarita. 1941-1945. Lic. María Sobeira Nieto Ardila: Ramón Parra Picón: Pasión por la Ciencia y la Universidad. Lic. Karilin Julieth Pinto Fonseca: Universidad y Política en la Mérida del siglo XIX. Lic. Ana Carolina Calles Márquez: Diáspora académica colombiana (1958-2004). El caso de la Universidad de Los Andes. Lic. Yasmira del Valle Carrasquero: Medio siglo de periodismo en la Universidad de Los Andes: Transición de lo impreso a lo digital 1958-2012.

La Universidad de Los Andes y sus crisis históricas: Una propuesta para revertirlas

Existe la falsa creencia de que la actual *crisis académica y administrativa* de la Universidad de Los Andes es exclusiva de los últimos veintiséis años, como consecuencia de la realidad política y económica del país, a lo que se agregó la Pandemia a partir del 2020. Nuestro punto de vista es otro: esta *crisis* es el desenlace de un largo proceso, en el que fueron surgiendo circunstancias que dificultaron el normal funcionamiento de la institución, tanto en la enseñanza, como en la investigación y la extensión, y en su dinámica funcional general, las que no fueron atendidas en su momento por las autoridades correspondientes para dar solución inmediata a los asuntos que iban surgiendo. Circunstancias que tuvieron en sus respectivos períodos orígenes diferentes: unos de orden interno, los generados por la propia Universidad y su comunidad; otros derivados de la relación y actuación de los distintos gobiernos en el tiempo, sin dejar de considerar situaciones locales, regionales o nacionales que de alguna manera incidieron en los distintos problemas que determinaron la paralización de la Universidad, escasas actividades y pérdida de valores morales determinantes de un desapego y sentido de pertenencia con y para el Alma Mater andina. Así entendido el hecho, es posible considerar la *crisis* de la Universidad de Los Andes con un carácter *estructural*, *histórico*, compartiendo con el doctor Roberto Rondón Morales lo dicho en su artículo "La universidad, crisis permanente y acumulada" (*Boletín de la Academia de Mérida,* 19 (Mérida, enero-diciembre de 2006), pp. 155-189).



Así considerado el asunto, vamos a sintetizar históricamente algunas de esas *crisis* de la Universidad de Los Andes, de manera que el lector logre apreciar nuestro punto de vista, al tiempo de que pueda advertir hechos que por su desconoci-

miento le han significado concebir la idea de que la actual crisis universitaria es de reciente data y que tiene un origen externo inmediato, sin que la propia institución tenga responsabilidad alguna. El primer momento que identificamos está vinculado con la creación misma de la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros, el 21 de septiembre de 1810, por la Junta Superior Gubernativa de Mérida al iniciarse el proceso emancipador merideño y venezolano. Aunque es un proyecto de incipiente configuración, todavía en su etapa embrionaria, no llegó a desarrollarse entonces como consecuencia del terremoto que azotó la ciudad el 26 de marzo de 1812 y el inicio de la guerra de independencia en territorio merideño. Solo funcionó durante dieciocho meses con ciertas dificultades, propias de las circunstancias que dieron su origen, pues funcionó conjuntamente con los profesores del Colegio Seminario y en su Edificio, sin que este instituto eclesiástico dejara de existir como tal. Durante veinte años Mérida no tendrá educación alguna, ya que el Seminario trasladado a Maracaibo en 1813, no volverá a la ciudad serrana hasta 1821, y la Universidad no sería restablecida hasta 1832, con el nombre de Universidad de Mérida, por disposición del Gobierno de José Antonio Páez.

Las características de una *segunda crisis* institucional se inician en 1832 y se prolonga hasta 1870. Entre 1832 y 1843, la Universidad se conformó académicamente con estudios jurídicos, eclesiásticos y filosóficos, un escaso número de profesores y estudiantes, precario presupuesto, biblioteca y edificio compartidos con el Seminario, sin proyección en la ciudad más allá de la formación de profesionales con grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor en los referidos estudios. Esta realidad continuará a partir de 1843, cuando se pone en vigencia el primer Código de Instrucción Pública de Venezuela. Aquellos estudios pasaron a denominarse Ciencias Políticas, Ciencias Eclesiásticas y Ciencias Filosóficas o de Humanidades. Por las condiciones de Mérida, no se pusieron en práctica las carreras de Ciencias Medicas y Ciencias Físicas y Naturales. No será hasta 1854 cuando se instaure una limitada Escuela de Medicina. Esta realidad académica incidirá en el desarrollo de la institución en lo que resta del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Cabe señalar que en 1848 y 1859 algunos universitarios se involucraron, a título personal, en hechos políticos locales y nacionales, lo que también tuvo incidencia en el funcionamiento de la Universidad de Mérida.

Durante el gobierno de Antonio Guzmán Blanco (1870-1887), la dinámica institucional permanecerá casi invariable a los años precedentes, ahora con el nombre de Universidad de Los Andes a partir de 1883. Se acusa a Guzmán, erróneamente, de intervenir directamente a la ULA, cuando en realidad su actitud fue contra los "godos merideños", como así denominó a la élite social y económica de mucho poder político en la ciudad. De igual manera contra la Iglesia, al suprimir los Conventos y el Seminario en 1872-1874. Ambos hechos tendrían implicaciones indirectas en la Universidad de Los Andes. Buena parte de los profesores y estudiantes provenían de la élite merideña. Por ello, desde 1883 el Gobierno Central designaría a las autoridades, eliminando la autonomía eleccionaria puesta en práctica desde 1834, de acuerdo con sus primeros Estatutos de 1832. La vieja Casa del Seminario, en ruinas, donde realizaba sus actividades la Universidad desde 1810, fue entregada a un Colegio Federal que prácticamente no funcionó, por lo que sería restituida a los universitarios casi inmediatamente. Por el contrario, el gobierno guzmancista propició y amplió los estudios médicos, autorizando la conversión de la Escuela de Medicina establecida en 1854 en Facultad de Ciencias Médicas en 1884.

Esta es la situación de la Universidad de la Universidad de Los Andes, bien advertida por el Rector Caracciolo Parra y Olmedo entre 1887 y 1900, quien propuso un programa reformista con dependencias más orientadas a los estudios de las ciencias naturales, que no existían como tal, sin que se modificara la estructura académico-administrativa hereda desde 1843. Lo más novedoso fue la instauración de los estudios de Farmacia, adscritos a los de medicina desde 1894 y de disposiciones complementarias orientadas a fortalecer la enseñanza e inicio incipiente de la investigación, como fue el caso de la instalación de gabinetes de ciencias naturales, adquisición de instrumentos para prácticas científicas, la creación de la primera Biblioteca y las diez ediciones del *Anuario de la Universidad de Los Andes*. Progresivamente fue reduciéndose la matrícula en la Facultad de Ciencias Eclesiásticas como consecuencia del cierre de los Conventos y del Seminario, que nutrían de alumnos a esa Facultad. El presupuesto universitario siguió siendo precario, hasta el punto de que el Rector Parra pagaba de su propio peculio a los catedráticos, por insuficiente o en el retardo del envío de las correspondientes partidas. Vieja herencia de un problema económico que se prolonga en el tiempo, de mucha incidencia

en la *crisis* que venimos exponiendo, que se seguirá manifestando y agravando en las décadas siguientes de los siglos XX y XXI.

Una *cuarta crisis*, ahora de orden académico, que se irá superando lenta y gradualmente, sin que desaparezca el mencionado problema presupuestario, tuvo lugar a partir de 1905. Esta nueva *crisis* se inicia durante el gobierno de Cipriano Castro, cuando éste clausurara en ese año los estudios de Medicina y con ello los de Farmacia de la Universidad de Los Andes. Al mismo tiempo serían cerradas las Universidades del Zulia y Carabobo. Aquellos estudios no se restablecerán hasta 1928 y 1918, respectivamente. Simultáneamente, los de Ciencias Eclesiásticas y Ciencias Filosóficas perdieron interés por parte de aspirantes a cursarlas, por lo que desaparecen durante esos años. La Universidad de Los Andes funcionará, durante más de una década, prácticamente con la carrera de Ciencias Políticas (Derecho) y el Liceo Universitario como Escuela Secundaria dependiente de la ULA (1915-1942, en la actualidad Liceo Libertador). Hasta 1950 se van produciendo graduales modificaciones en la estructura académica: cambio de viejas denominaciones, nuevas carreras y facultades, fusión de algunos estudios: Ciencias Médicas se llamará Medicina (1928); Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (1932), a pesar de haber sido decretada en 1843, con ese nombre hasta 1940, cuando se le denomina Facultad de Ingeniería Civil; Ciencias Políticas ahora será Derecho (1941); Escuela de Farmacia pasa a ser Facultad (1942); Escuela de Dentistería (1928), adscrita a Medicina, hasta convertirse en la Facultad de Odontología (1942).

Es decir, es tardíamente cuando se estructuran los estudios vinculados más a las ciencias de la salud y a la naturaleza (1918-1942). Sigue siendo una Universidad formadora de profesionales en esas ramas mediante la enseñanza y sin investigación, institucionalmente organizada, con excepción de la creación del Instituto de investigaciones Químicas de la Facultad de Farmacia (1948). No existen publicaciones periódicas especializadas en las áreas de los conocimientos que se imparten, solo una de carácter general e institucional: la *Gaceta Universitaria* (1904-1944). La planta profesoral crece a medida que se van instaurando los nuevos estudios, incluso con docentes extranjeros. La matrícula estudiantil sigue siendo limitada, con una mayor inscripción de estudiantes venidos de otros lugares del país, sobre todo como consecuencia del cierre de aquellas universidades y luego temporalmente de la Universidad Central de Venezuela. A lo largo de la historia descrita, los reclamos a los gobiernos emanan de la máxima autoridad rectoral para exigir el pago de los salarios y recursos para otras necesidades. La única manifestación estudiantil, hasta entonces realizada, tendría lugar en febrero de 1944, cuando se reclama por la no inclusión de la Universidad de Los Andes en el decreto de creación de la Organización de Bienestar Estudiantil, instaurada para la UCV en diciembre de 1943

Entre 1950 y 1958 la *crisis académico-administrativa* que venimos describiendo va perdiendo vigencia por la atención que el gobierno de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez prestó a la Universidad de Los Andes, particularmente después del cierre de la Universidad Central de Venezuela en 1952. Con muy raras excepciones, en esta *quinta crisis* existe una real interacción de autoridades, profesores y estudiantes. Militantes del partido socialcristiano dirigen y controlan la Universidad, con exclusión de los que el régimen persigue políticamente. En una conferencia, el desaparecido profesor doctor William Lobo Quintero dijo: "durante la dictadura en la ULA no pasaba nada", por lo antes dicho y porque el régimen complació problemas de infraestructura universitaria (edificaciones) de incidencia en la ciudad y respaldó proyectos de nuevas carreras, ampliación de las existentes, centros e institutos de investigación, así como de publicaciones. Desde nuestro punto de vista, es el segundo momento en el que se plantea un proceso de modernización de la Universidad de Los Andes después del propuesto, no continuada en los años siguientes, por el Rector Caracciolo Parra y Olmedo (1887-1900). Si bien el presupuesto seguía siendo exiguo, entonces hay cierto estado de bienestar de los docentes universitarios. Realidad que se corresponde académicamente con la continuación de los mencionados estudios y la instauración de la Facultad de Ingeniería Forestal (1952), existente desde 1948 como parte de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, para denominarse luego Facultad de Ciencias Forestales (1956); Escuela de Humanidades (1955) dependiente de la Facultad de Derecho y la Escuela de Laboratorista (1950) que dará paso a la Escuela de Bioanálisis (1956).

Esta realidad académica, existente para el memento del derrocamiento de la dictadura el 23 de enero de 1958 e inicio de la llamada era democrática de la cuarta república, tenderá a cambiar en cierto sentido, pero sobrevivirán aspectos legados de las *crisis anteriores*. Si bien entre 1958 y 1969 en la Universidad de Los Andes se hicieron modificaciones importantes, expresadas en nuevas carreras, centros e institutos de investigación, publicaciones de libros, anuarios, revistas y nueva infraestructura de edificaciones, el problema presupuestario volvió a convertirse en un inconveniente para el funcionamiento de la Universidad, a lo que se agregará el activismo político de izquierda contrario al partido social demócrata que gobernaría el país entre 1960 y 1969, como antes no había existido, dando origen a casi una década de conflictos gremiales y políticos que podríamos denominar también como la *sexta crisis* de la ULA.

En verdad, en materia académica se produce un reacomodamiento a la estructura preexistente pero sigue subsistiendo una institución universitaria más proclive a la formación de profesionales a través de la enseñanza que mediante la investigación, aunque van proliferando otras instancias para esta área del conocimiento, más reservada a los docentes que a los estudiantes. Así, en Economía se crea el Instituto de Investigaciones Económicas (1958). En Medicina se instituye el Instituto de Medicina Nuclear (1963), el Centro Cardiovascular (1966), el Centro de Fisiología de Alturas (1966) y el Centro de Microscopía Electrónica (1968). En Humanidades y Educación se establece el Centro de Investigaciones Literarias (1965). En Derecho se funda el Centro de Investigaciones Jurídicas (1966). En Ciencias Forestales se instauran el Instituto de Conservación de los Recursos Naturales y Renovables (1959), el Instituto de Silvicultura (1962) y el Instituto de Investigaciones Agropecuarias (1962), además del Laboratorio Nacional de Productos Forestales (1961), el Instituto Forestal Latinoamericano (1961) y el Centro Interamericano de Desarrollo Integral de Aguas y Tierras (1965). En cuanto a Facultades y Escuelas: Facultad de Economía (1958), Escuela de Educación (1959), Escuela de Arquitectura (1962), Escuela de Ingeniería Eléctrica (1964), Escuela de Geografía (1964), Escuela de Educación de San Cristóbal (1966), Escuela de Administración y Contaduría (1968) y Escuela de Enfermería (1968). A ello cabe agregar que se amplia la publicación de revistas y boletines antes existentes, así como de libros en los Talleres Gráficos Universitarios, que habían sido creados en 1954, durante la dictadura militar. No existe todavía una política definida de postgrados ni de fomento a la investigación. Esta sigue reservada a los Trabajos de Ascenso de los Profesores o a sus Tesis de estudios fuera de Mérida, en el país o en el extranjero.

Como señalamos, tanto la situación presupuestaria como la política serán los elementos fundamentales de esta nueva *sexta crisis*, ya que las protestas estudiantiles y profesorales serán constantes. Incidirán en ello, además del problema económico interno, la aceptación por los grupos estudiantiles y algunos profesores de izquierda de la Revolución Cubana, el surgimiento de los movimientos guerrilleros, la división del partido de gobierno, y las políticas económicas de éste a nivel nacional e internacional. La confrontación de universitarios con las fuerzas policiales y militares generará disturbios que afectarán no solamente a la ciudad sino también al normal funcionamiento de la Universidad. La demostración de la existencia de esta crisis queda expresada en que al final de este período tuvo lugar la Renovación Universitaria en 1969, que si bien estuvo influenciada por el movimiento estudiantil del llamado Mayo Francés (1968), también por la situación académico-administrativa del conjunto de las Universidades de Venezuela de carácter publico y autónomas, en las que obviamente se incluye la Universidad de Los Andes. En algunos escritos y actividades universitarias se ha ponderado el rectorado ejercido por el doctor Pedro Rincón Gutiérrez entre 1959 y 1969, entonces nos surge la pregunta: ¿Por qué aconteció la Renovación Universitaria? Obviamente damos respuesta a esa interrogante: porque había una *crisis,* fundamentalmente, *académica*, heredada y no resuelta satisfactoriamente en esa década. Situación que entonces dará paso a otro momento histórico iniciado con el gobierno social cristiano de 1968 a 1973 (Gobierno de Rafael Caldera), sobre todo a partir de la promulgación de la Ley de Universidades de 1970.

En esos años tendría lugar la *séptima crisis* de la Universidad de Los Andes y de las otras instituciones públicas y autónomas, expresada académicamente con la llamada *Renovación Universitaria*, los enfrentamientos estudiantiles con las fuerzas policiales y militares, y las reiteradas violaciones de los recintos universitarios, particularmente de la Universidad Central de Venezuela. Hecho de mucha incidencia en la ULA al dar origen a continuas protestas, las intermitentes paralizaciones de actividades y el asesinato de los alumnos de economía,

odontología y medicina, Carlos Bello, José Uribe y Domingo Salazar, en mayo, junio y noviembre de 1969, estudiantes nacidos en Cabimas, Guama y El Tigre, respectivamente. En cuanto a la Renovación Universitaria, ésta no tuvo consecuencias de relevancia, más allá de su irrupción en escaso tiempo. Sus propuestas no se lograron cabalmente. La ruptura del movimiento estudiantil con los órganos de cogobierno universitario impidió el debate y ejecución de algunos de los cambios académicos propuestos. Pero de más relevancia, aún, fue la inmediata aplicación nueva legislación universitaria, sin intervención de las propias instituciones de educación superior y acatada sin reproche alguno por las autoridades de las distintas autoridades de las Universidades Nacionales y Autónomas. No menos importante en esos años fue el proceso de pacificación propuesto por el Gobierno Nacional que contribuyó también a la desarticulación de algunos grupos radicales de izquierda que hacían vida en la universidad y de las ideologías progresistas que animaban los anhelados cambios para la Universidad y Venezuela.

Dicha Ley de Universidades de 1970 introdujo dos modificaciones en la estructura académica y administrativa que progresivamente irán dando una fisonomía modernizante a la Universidad de Los Andes: la elección en 1972 del Vicerrector Académico y del Vicerrector Administrativo, cuyas funciones, en sentido estricto, no habían existido desde 1810, y que de muchas maneras generarán progresivamente cambios relevantes en esas áreas con la instauración de dependencias encargadas de dinamizarlas en materia de docencia, investigación, postgrados, publicaciones y extensiones, además de un relativo orden administrativo regulado por los propios mecanismos de control que el Estado establece y exige. Si bien en esas materias se advierten resultados efectivos y visibles, a partir de las décadas de los ochenta y de los noventa del siglo XX, el "fantasma" de la crisis económica volverá a aparecer. El crecimiento cuantitativo y cualitativo de la Universidad no va aparejado con los presupuestos anuales conferidos por los gobiernos de Luis Herrera Campins, Jaime Lusinchi, Carlos Andrés Pérez y Rafael Caldera (1979-1998), lo cual dará origen nuevamente a la protesta de los gremios universitarios, sobre todo de movimientos estudiantiles liderados por una nueva izquierda política, tanto dentro de la institución como contra esos gobiernos, de evidentes consecuencias, particularmente, para la ciudad de Mérida. A fines de esa última centuria se va produciendo un desgaste de lo que representaron las Autoridades Universitarias y los Gremios desde 1960.

Es dentro de este contexto académico, administrativo y político que aparece una última crisis, por ahora, la *octava crisis* de la Universidad de Los Andes. Esta se corresponderá con los años 1999-2026, en los que las crisis heredadas por más de un siglo tendrán un desenlace final como consecuencia de situaciones políticas, económicas, educativas y de salud pública del país, y de Mérida en particular. Ello expresado en actitudes y realidades universitarias de distinta naturaleza, vinculadas o no a la institución. Los insuficientes presupuestos, sean reales o no sus peticiones, van relajando las actividades de docencia de pregrado o postgrado, investigación, extensión y publicaciones. El combativo movimiento estudiantil, para entones de signos izquierdistas, se transforma en grupos dispersos aupados desde Caracas que dieron origen a una participación en el Golpe de Estado del 2002, el respaldo a la Huelga Petrolera del 2003, el apoyo al Referendo Revocatorio contra el Presidente Hugo Chávez de 2004, las acciones desestabilizadoras denominadas "guarimbas" en distintos momentos, sobre todo entre 2014 y 2017, contra el Presidente Nicolás Maduro. Actitudes que en ningún momento reflejaron que se trataba de una lucha a favor o en contra de la crisis que estaba viviendo la Universidad de Los Andes durante esos años, particularmente con la irrupción de la Pandemia, de tanto efecto, junto a lo que políticamente venía ocurriendo, en la deserción de estudiantes, profesores, empleados y obreros, y hasta de autoridades centrales y sectoriales de sus respectivas funciones. A ello se suma la agudización de la situación económica y política del país con las Medidas Coercitivas Unilaterales y el Bloqueo impuestos por los Estados Unidos y algunos países de la Comunidad Europea que indudablemente afectaron, y afectan, el cumplimiento con un presupuesto universitario que permita el normal funcionamiento de las actividades de enseñanza, investigación y extensión en la Universidad de Los Andes, y del sistema general de la educación superior venezolana.

De manera que ahora también la intervención política internacional, con seguidores y auspiciadores dentro de la Universidad de Los Andes, permiten afirmar que la *crisis actual* de la institución tendrá una prolongación de indefinido tiempo, a menos que los propios universitarios recobren la sindéresis y la sinergia mirando

hacia adentro como salida primaria a esta *agobiante crisis,* demostrando ante los Gobiernos Nacional, Regional y Local que la ULA está dispuesta definitivamente a poner en práctica los tres primeros artículos de la vigente Ley de Universidades de 1970 que exige a las instituciones de educación superior colaborar en "buscar la verdad y afianzar los valores fundamentales del hombre" y en "la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales", además de "crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza" y " a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso". Y desde nuestro punto de vista particular, MÉRIDA sería el objeto y sujeto específico de estudio, mediante una planificación debidamente formulada, para dar cumplimiento a esas tres disposiciones legales. Tareas que solamente se cumplirían mediante dos requisitos iniciales: dejar de considerar a la Universidad de Los Andes como un partido político y renovar sus autoridades en todos los niveles de dirección que desarrolle los principios doctrinarios de los que es una Universidad, al tiempo que con ello haga al Estado las exigencias económicas que corresponden para dar cumplimiento efectivo a dicha Ley de Universidades.

En los primeros veinticinco años de la presente centuria poco se ha hecho por salir de esta última crisis de la Universidad de Los Andes, probablemente, la más grave de su historia. Ello en razón de que la misma resultó de la acumulación de problemas que nunca se resolvieron, de la inserción de nuevas dificultades o simplemente por pensarse que nada estaba ocurriendo o que todo estaba bien. Siempre responsabilizando a factores externos relacionados con la política nacional en materia presupuestaria. Nunca considerándose factores internos vinculados con sus tres áreas fundamentales de desarrollo: enseñanza, investigación y extensión, lo que legalmente es exigido a todas las instituciones de educación superior del país. Es tiempo ya de reflexionar sobre esos dos factores, cumpliendo la Universidad con los verdaderos principios para la que fue creada, y el Estado contribuyendo eficientemente con los recursos para dar cumplimiento a los mismos.

La universidad de Los Andes y los orígenes de la investigación en los siglos XIX y XX

La Universidad de Los Andes, como el conjunto de las universidades venezolanas, tiene tres funciones específicas: docencia, investigación y extensión, establecidas como tal en la legislación universitaria. Cada una de ellas se ha desarrollado con características particulares con el transcurrir del tiempo, en el caso de la ULA desde su fundación en 1810 hasta el presente. En los primeros ciento cincuenta años, la enseñanza fue la actividad más desarrollada, con la aparición ocasional y con excepcionales realizaciones en la tarea de investigar y su proyección, al menos, en la sociedad merideña. Ello determinado por la estructura curricular que fue lentamente organizándose en el siglo XIX y de continuidad en las primeras cuatro décadas del XX. Estructura que va ampliándose moderadamente con la inclusión de nuevas áreas de estudio, buscando insertarse en la modernidad universitaria que ya se venía practicando en la Universidad Central de Venezuela desde finales de la centuria decimonónica. De manera que con la docencia, la Universidad de Los Andes se satisfizo en cuanto a la formación de profesionales en distintas ramas del conocimiento científico y humanístico para un mercado laboral incierto, dentro de las exigencias particulares del país en distintos momentos históricos.



Modernidad que llega tardíamente, pues la enseñanza del derecho, la filosofía y la teología predominó hasta

1930, con una limitada y deficiente inclusión de la enseñanza de la medicina, la farmacia y la agrimensura, entre 1854 y 1905. Los dos primeros eliminados en este último año y no reinstalados hasta 1928 y 1918, respectivamente. Mientras que el último transformado en la base de lo que serían los estudios de ciencias físicas y matemáticas en 1932, convertidos más tarde en los de ingeniería. En adelante se irá poniendo en práctica una progresión curricular en la enseñanza de la odontología (1940-1942), el bioanálisis (1950-1956), lo forestal (1953-1956), las humanidades (1955), la economía (1958), la educación (1959), la arquitectura (1962-1970) y las ciencias (1967-1969). Sin dejar de mencionar los Núcleos Universitarios del Táchira (1966-1975) y de Trujillo (1972-1977), así como las Extensiones de Medicina en San Cristóbal, Valera, Trujillo, Barinas, Guanare y Valle de la Pascua. Insistimos, la docencia predominó durante más de 150 años, lo cual tendría una notable incidencia en el desarrollo posterior en materia de investigación hacia finales de la década de los setentas del siglo XX. No exageramos ni inventamos, y basta observar estos datos. Es con la Ley de Universidades de 1970 que se establece el Vicerrectorado Académico, instancia universitaria que inicia sus actividades con la elección en 1972 de su primer Vicerrector, el Dr. Rafael Chuecos Poggioli y con ello el comienzo de actividades del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico en 1976 (actual Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes, CDCHTA), instancia y organismo que tendría como responsabilidad esencial la organización y el fomento de la investigación a partir de esa legislación universitaria.

Pero dejemos al Dr. Pedro Rincón Gutiérrez que se confiese ante la prensa merideña en 1976 para que respalde lo que venimos señalando. En entrevista realizada por el diario *El Vigilante* (Mérida, viernes 11 de junio de 1976, p. 1) *"…manifestó, a raíz de su elección como Rector [para su tercer período de gestión rectoral (1976-1980), recordemos que había ejercido el cargo entre 1958 y 1972], que la ULA sin investigación no pasará de ser un Liceo Grande. Y a continuación afirmó que una de las preocupaciones básicas suyas como Rector será la de estimular la investigación en forma amplia, bien planificada y constante, para que la Universidad de Los Andes pueda responder a las necesidades y requerimientos del país, urgido de hombres debidamente preparado para su desarrollo. En términos generales, se puede afirmar que una de las fallas más sensibles de nuestras universidades radica en la investigación, o porque ésta no existe o porque es muy mediocre. Investigar requiere paciencia, dedicación y recursos, de modo que si en la ULA van a estimular la investigación tienen que hacerlo obedeciendo a una sensata y concebida planificación."* El hecho es que tampoco en este nuevo período rectoral se modificó el viejo esquema de desarrollo de la investigación manifestada en la presentación de los Trabajos de Ascenso, heredado de los años anteriores, o de los Trabajos de Grado realizados en los escasos postgrados dictados en la Universidad de Los Andes, en la Universidad Central de Venezuela o en universidades de Europa, Estados Unidos o América Latina, instituciones a las que acudieron muchos profesores de la ULA para hacer sus estudios de cuarto nivel en distintas áreas del conocimiento científico y humanístico.

Para la década de los setenta los estudios de postgrado eran muy limitados en dichas áreas. Antes del proceso de proliferación de esos estudios, el profesor universitario debía asistir para tal fin a la UCV o a otras universidades del extranjero, con la posibilidad de presentar luego el Trabajo de Grado para optar al título de Doctor en la Universidad de Los Andes, título que años más tarde la propia institución desconocería para el otorgamiento del llamado Bono Doctoral. Así ocurrió con un número importante de profesores de todas las facultades y núcleos. Cabe señalar que el Consejo de Estudios de Postgrado no fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades hasta el 17 de julio de 1976, fecha en la que también se aprobó la instauración del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Hagamos esta cuenta: han transcurrido 166 años de la fundación de la Universidad de Los Andes, sin la existencia de instancias que programaran la investigación, de la que también formaba parte de la formulación de los programas de postgrado en las distintas Facultades y Núcleos de Mérida, Táchira y Trujillo. Todavía para inicios del siglo XXI, en algunas de esas dependencias no existían dichos programas.

Por ello, durante el rectorado del Dr. José Mendoza Angulo (1980-1984) se generó una discusión acerca del estado de la investigación en la ULA, incluyendo el desarrollo de los postgrados. Remitimos a los siguientes noticias y artículos publicados en la *Revista Azul,* órgano de difusión de esa gestión rectoral: Rafael Cartay: "196 años de la teología a la demagogia", *Azul*, 1 (Mérida, mayo de 1981), pp. 4-5; CDCHT: "La investigación en la ULA. Mito ni proeza", *Azul,* 2 (Mérida, junio de 1981), pp. 20-21; Roberto Giusti: "La universi-

dad revolucionaria de palabra, conservadora en la práctica" [Entrevista al Rector José Mendoza Angulo], *Azul,* 5 (Mérida, septiembre de 1981), pp. 11-13; Luis Hernández: "El mito de la investigación en la ULA", *Azul*, 1 (Mérida, mayo de 1981), pp. 18-19; José Mendoza Angulo: "Dar el gran salto", *Azul,* 1 (Mérida, mayo de 1981), p. 16). A lo que cabe agregar: "Investigar y Publicar: Visión crítica de Abdel Fuenmayor", *Investigación. Revista del CDCHT,* 1 (Mérida, 1988), p. 30. Hagamos nuevamente la cuenta: han transcurrido 170 años de la creación de la Universidad de Los Andes, y todavía para 1980-1984 se discutía acerca de la calidad y efectos de la investigación que se realizaba en la institución. La lectura de esos artículos nos advierte de la realidad existente para entonces.

Otro síntoma en la tardanza en el desarrollo del área de investigación en la Universidad de Los Andes lo representan hechos de relevancia: la continuidad del trabajo individual, sin preocupación por el trabajo colectivo e interdisciplinario, ello como consecuencia de que la mayor exigencia hasta la década de los ochenta del siglo XX era la presentación del Trabajo de Ascenso. Es entonces cuando, además de los Institutos y Centros establecidos antes de la década de los setenta de ese siglo, comienza un progresivo y cualitativo crecimiento de nuevos Grupos, Centros, Institutos y Laboratorios en los se desarrollarán proyectos, individuales o colectivos debidamente financiados, en su mayoría, por el CDCHT en casi todas las áreas del conocimiento de las ciencias físicas y naturales, sociales y humanísticas. En el Archivo de esta dependencia reposan los miles de proyectos, no exageramos, sin que hasta la presente fecha se haya hecho un inventario clasificado por Facultades, Núcleos y Extensiones, como tampoco la valoración de su proyección en la sociedad venezolana, y en particular la andina o la merideña. Estas dos tareas son las que nos permitirían, entonces, apreciar, evaluar y juzgar la calidad de la investigación. Sobre todo porque con conocimiento de causa en las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, por haber pertenecido y coordinado durante ocho años la Subcomisión Humanística del CDCHTA, la mayoría de los proyectos se orientaron a satisfacer el estudio de aspectos de interés de cada investigador y no, como exige la legislación universitaria, "para la solución de los ingentes problemas de la sociedad venezolana" [decimos nosotros, y de las sociedades merideña, trujillana y tachirense en particular]. Lo cierto es que es, prácticamente, desde la década de los ochenta de la pasada centuria en la que estamos en presencia, "seria y rigurosa", de la actividad de investigación, con excepcionales realizaciones, pero también "mediocres", utilizando la señalada calificación del Rector Rincón Gutiérrez de 1976. Para un conocimiento del desarrollo de los Grupos, Centros, Institutos y Laboratorios para la investigación en la ULA, remitimos a la Memoria de Grado de los Bachilleres Williams José Rangel Parra y Fernando José Merchán Araujo: *El Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes. Síntesis histórica y fuentes hemerográficas para su estudio: 1972-2012* (2019), particularmente el Capítulo III.

El otro síntoma relacionado, desde nuestro punto de vista, lo representa el tardío momento del desarrollo masivo de las *Publicaciones Periódicas* especializadas en las distintas áreas del conocimiento que se enseña e investiga en la Universidad de Los Andes, pues las publicaciones y la investigación forman parte de un mismo proceso, como lo sostenía Abdel Fuenmayor P. en "Investigar y Publicar" (*Actual*, 36. Mérida, abril-mayo de 1997, pp. 181-200). El boom editorial no comienza a manifestarse hasta la referida década de los ochenta, con o sin el respaldo del CDCHTA. La citada Memoria de Grado de Rangel y Merchán y el repositorio Saber ULA dan cuenta de ese vertiginoso crecimiento que entró en disminución en el contexto de la progresiva crisis política y económica, tanto de la institución universitaria como del país, manifiesta fundamentalmente a partir del 2013, debido también a la imposición de medidas extraordinarias y coercitivas por parte de los Estados Unidos, lo que incidirá en la disminución del crecimiento socio- económico del país, que se venía manifestando en la década precedente, pero de igual manera en el funcionamiento de las Universidad, entre muchas cosas, y la dificultad de financiamiento de *Revistas*, *Boletines* y *Anuarios* de las mencionadas unidades de investigación. Publicaciones periódicas que debieron emigrar de la edición en papel a la edición digital, aunque este último modelo editorial, en algunos casos, como consecuencia del surgimiento de la nueva tecnología de la informática, que hizo más fácil e inmediata la divulgación de los contenidos de aquellas formas editoriales. Ahora bien, indudablemente, que el crecimiento de esas publicaciones entre 1980 y 2010 fue un estimulo para la investigación, pues ahora el investigador contaba con un espacio para dar a conocer, lo que no había acontecido con anterioridad, pues la Universidad de Los Andes entre 1891 y 1980 había desarro-

llado una política editorial limitada a publicaciones periódicas generales e institucionales y, en determinados momentos y período específicos de algunas Facultades con sus respectivos Anuarios o Revistas. Nuevamente, son estudiantes de la Escuela de Historia los que nos ofrecen la posibilidad de contar con una información precisa al respecto. Nos referimos a la Memoria de Grado de Esther Carmona González y Yolimar Rivas García: *Anuarios, Gacetas, Revistas y Boletines de la Universidad de Los Andes (1891-1968): Aportes al conocimiento histórico de la institución y la divulgación de las ciencias y las humanidades* (2013). Las publicaciones periódicas desde ese último año hasta el 2012 están registradas en el mencionado trabajo de Williams Rangel Parra y Fernando Merchán Araujo.

Coincidimos con el amigo y colega Humberto Ruiz Calderón, ex Vicerrector Académico de la Universidad de Los Andes (2004-2008) cuando afirma que para el año 2000, en un artículo citado más adelante, que "el último año del siglo XX fue importante para la Universidad de Los Andes, en relación a la presencia de sus investigadores en los reconocimientos nacionales a la actividad científica. Un largo camino de cambios ocurridos en la ciudad y un esfuerzo institucional persistente, lo han hecho posible. Para que el "ethos" de la ciencia se implante en una sociedad son muchos los factores que se requieren. No basta un interés por la actividad de investigación, por la experimentación o incluso la esperanza de la resolución de algunos de sus más apremiantes problemas. Es necesario algo más. En particular, es necesario tener investigadores sólidamente formados y darles el mejor ámbito cultural para que su trabajo se cumpla, se tengan las condiciones materiales fundamentales y se difunda mediante la única forma posible: su publicación en medios reconocidos." Pero agregamos que no solo basta la "comodidad" para la investigación, sino también esos "investigadores sólidamente formados" para aplicar la ciencia que estudia la solución, insistimos, de los más ingentes problemas de la sociedad venezolana, de la región andina y de Mérida en particular, de los espacios en los que la Universidad de Los Andes desenvuelve sus actividades de enseñanza, investigación y extensión. De no ser así, la investigación seguirá siendo un problema de interés particular del investigador, de la ciencia que estudia y práctica, sin aplicación y proyección social, incluso de asuntos intrascendentes para el propio concepto de lo que es la investigación. Para una visión panorámica del origen y desarrollo de la investigación en la Universidad de Los Andes remitimos a los 28 números, entre 1996 y 2013, de *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Cintífico y Humanístico*.

Corresponde ahora analizar el por qué de ese tardío desarrollo de la investigación y de las publicaciones periódicas, de estrecha vinculación, en la Universidad de Los Andes. No hay otra razón explicativa que la realidad académica heredada del siglo XIX, como ya lo señalamos y hemos expuesto en diferentes estudios. Durante esa centuria la preocupación fundamental de la institución fue la formación de profesionales a través de la docencia de catedráticos, formados o no, para la carreras de Ciencias Políticas (Ciencias Jurídicas o Derecho), Ciencias Eclesiásticas (Teología o Derecho Canónico) y Ciencias Filosóficas (sin una definición precisa pues también se le llamo de Humanidades). Todo ello de manera más sistemática a partir del primer Código de Instrucción Pública de Venezuela de 1843, pues con anterioridad las carreras se denominaron estudios jurídicos, eclesiásticos y filosóficos (1832-1843). Ese Código estableció también las Facultades de Ciencias Físicas y Naturales y la de Ciencias Médicas, pero Mérida entonces no tenía condiciones para su desarrollo por la carencia del personal académico requerido, para su enseñanza y menos para la investigación, como si se practicaría desde mediados de aquella centuria en la Universidad Central de Venezuela. De manera que la institución se desenvolvió con una enseñanza, si se quiere escolástica, basada en la lectura de textos por parte de los catedráticos y copiado limitadamente sus contenidos por los estudiantes. Aunque existía para entonces una Biblioteca, perteneciente al Colegio Seminario, ésta estaba compuesta mayoritariamente por libros de carácter eclesiásticos, filosóficos, moralistas y literarios, con escaso número de los de carácter científico. Era lógico esa Librería, como también se le llamaba, había sido heredada de los Obispos y Conventos de la época de la dominación colonial y primeros años de la república.

Esta realidad fue advertida de manera precisa durante los doce años de rectorado del Dr. Caracciolo Parra y Olmedo (1887-1900), quien hizo las primeras propuestas de infraestructura para insertar a la Universidad de Los Andes en la ciencia positivista que desde hacía tiempo se enseñaba e investigaba en la UCV, pero que no se aplicaron con ese fin en Mérida, pues la institución carecía de una estructura académica que las llevara

adelante. Sin embargo, estas fueron sus propuestas que buscaban generar investigación, algunas desarrolladas con efectividad, otras no tuvieron consecuencias prácticas o, en ambos casos, sin continuidad después de aquel último año de su gestión rectoral: creación de la Biblioteca (1888); solicitud a funcionarios públicos de Trujillo y Lara de "momias" requeridas para la Clase Anatomía (1889), junto con la adquisición del modelo de Auzoux; establecimiento del Gabinete de Historia Natural, Jardín Botánico y Acuario (1889), del Observatorio Astronómico (1889), edición del *Anuario de la Universidad de Los Andes* (1891-1900, 10 Tomos), instauración de la Oficina Meteorológica (1891), establecimiento de un Cronómetro Solar (1891), elaboración y publicación de los Calendarios Médico y Agrícola (1891), nombramiento de Tulio Febres Cordero como Cronista de la Universidad (1892).

Insistimos, que si bien estas instancias fueron creadas y puestas en práctica no tuvieron efecto en una transformación académica, ya que para ello era necesaria la existencia de los estudios de las Ciencias Físicas y Naturales, que no se pusieron en práctica como lo exigió el Código de Instrucción Pública de 1843, y el fortalecimiento de los de medicina y farmacia (existentes desde 1854 y 1894, respectivamente), lo que realmente no aconteció. Ello se iría realizando de manera gradual después de las tres primeras décadas del siglo XX. Mientras tanto, durante los doce años de la gestión rectoral de Caracciolo Parra y Olmedo, los estudios del derecho, la teología y la filosofía siguieron predominando, entrando en los primeros años de esa centuria, también, en franca decadencia por falta de matrícula estudiantil, con excepción de los estudios jurídicos, los únicos que sobrevivieron en esa crisis académica. Las características de aquellas reformas decimonónicas pueden ser bien conocidas a través de los documentos y comentarios de Eloi Chalbaud Cardona en su libro: *El Rector Heroico* (Mérida, Universidad de Los Andes / Publicaciones del Rectorado, 1965, pp. 113-153).

A pesar de los esfuerzos realizados por los Rectores Pedro de Jesús Godoy (1900-1901), Asisclo Bustamante (1901), Juan Nepomuceno Pagés Monsant (1902-1909) y Ramón Parra Picón (1909-1917) para dar continuidad y efectividad al mencionado programa reformista de Caracciolo Parra y Olmedo, orientado al desarrollo inicial de la investigación en la Universidad de Los Andes, no se logró que esta actividad definitivamente formara parte de su estructura académica. En esos años se dio prioridad a estos asuntos: los estudios de Medicina, y con ellos los de Farmacia, fueron cerrados por disposición del Presidente Cipriano Castro, para no ser reabiertos hasta 1928 y 1918, respectivamente. De manera muy limitada a los estudios de Agrimensura de 1884-1888 y 1902. Todo lo cual sería suspendido con la eliminación de las carreras de Medicina y Farmacia por orden edl Presidente Cipriano castro en 1905. Por otro lado, en razón de la clausura del Seminario de Mérida en 1872, por mandado del Presidente Antonio Guzmán Blanco, los estudios eclesiásticos y filosóficos fueron decayendo progresivamente, pues eran los estudiantes seminaristas y otros eclesiásticos los que se inscribían en esas carreras, de manera que en los primeros veinte años del siglo XX, los estudios de derecho en la Facultad de Ciencias Políticas serían la base académica de enseñanza exclusiva de la ULA.

La actividad de investigación, hasta entonces no desarrollada, esperaría todavía por una propuesta sería al respecto. Y esto no se planteó hasta la gestión rectoral del Dr. Diego Carbonell (1917-1921), la que cumpliría paralelamente con la Dirección del Liceo Universitario adscrito a la Universidad (Antes Liceo Mérida y después Liceo Libertador en 1942). Precedía la llegada de Diego Carbonell a Mérida (1914-1915) sus estudios de Medicina en la Universidad Central de Venezuela y su especialización en Francia, el reconocido ejercicio de la profesión en ese país y luego en Venezuela, y una primera actividad diplomática en París. A ello se une su preocupación por el estudio de la historia, inicialmente a partir de sus conocimientos médicos y la aplicación de la ciencia positivista y del modernismo que eran formas predominante del pensamiento de la época. Ya en 1916 había publicado el libro *Psicopatología de Bolívar,* obra que generó una polémica entre intelectuales y eclesiásticos venezolanos por conceptos allí emitidos acerca del Libertador. Al tomar posesión del rectorado de la ULA en 1917 se propuso convertir los clausurados estudios farmacéuticos en la Escuela de Farmacia (1918), junto con la solicitud al gobierno nacional de los objetos requeridos para el Laboratorio de experimentación de la misma. De igual manera, Carbonell tomó la decisión de crear la Escuela de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales (1918), para la que también pidió apoyo gubernamental en cuanto a instrumentos y demás materiales para la enseñanza y la investigación, reinstalando de igual manera en esa escuela las clases de Agrimensura. Habían transcurrido 74 años del Código de Instrucción Pública de 1843 que había dispuesto

esos estudios en la Universidad de Los Andes en la condición de Facultad de Ciencias, Físicas, Matemáticas y Naturales. A pesar de las distintas gestiones del rector Carbonell para la reapertura de la Facultad de Medicina, esto no se lograría hasta 1928, durante la gestión del Rector Gonzalo Bernal Osorio (1921-1931), siguiendo las orientaciones dejadas por Diego Carbonell. Esas limitadas actividades de la Universidad le llevó a reinstalar las Conferencias Universitarias, originalmente establecidas por el Rector Pagés Monsant y continuadas por Parra Picón, así como el reinicio de la publicación de la *Gaceta Universitaria* comenzada en 1904.

Lo relevante en materia de investigación del Rector Diego Carbonell, además de las nuevas enseñanzas de las ciencias físicas, matemáticas y naturales y las de farmacia, fue la dotación de los laboratorios y gabinetes correspondientes. Sin embargo, no encontró eco ni condiciones en la institución y en la ciudad para llevar adelante un programa más amplio de investigación científica. Hubo incomprensión y hasta envidia de muchos de sus colegas universitarios por sus avanzadas ideas sobre la necesidad de hacer ciencia experimental en una universidad todavía conventual, muy conservadora y, probablemente, porque era un médico nativo de Cumaná, a pesar de que había casado con una merideña, e impuesto por el Presidente Juan Vicente Gómez sin consultar a sus acólitos en Mérida. No menos importante fue la actitud del Arzobispo Antonio Ramón Silva en contra de Diego Carbonell, en razón de aquel libro sobre Simón Bolívar y por opiniones emitidas sobre la influencia religiosa en la ciudad y su universidad. Para entonces, Carbonell tenía 33 años, era un investigador de la ciencia médica y de la historia. Esta última área que sería en adelante su más reconocida actividad académica por la extensa obra publicada acerca de temas de diferentes aspectos del proceso histórico venezolano y el desarrollo crítico de su historiografía. Los enfrentamientos en Mérida y la incomprensión de sus colegas universitarios condujeron a su renuncia para ser sustituido por el Rector Gonzalo Bernal Osorio, marchando a nuevas misiones diplomáticas, siendo escogido por Juan Vicente Gómez para el rectorado de la UCV para el período 1925-1928. Carbonell fue también Miembro fundador de la Sociedad Venezolana de Historia de la Medicina e Individuo de Número de las Academias de Medicina, de Historia y de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales. No dudamos en calificarlo como el más prolífico escritor entre los Rectores que han dirigido la Universidad de Los Andes. Por cierto, muy pocos lo han hecho.

Cerramos estas consideraciones con algunas de las palabras emitidas por Diego Carbonell en su discurso de renuncia al cargo de Rector, que de muchas maneras reflejan la situación de la Universidad de Los Andes de entonces y de la investigación en particular, a pesar de la ponderación que hizo de Mérida para su desarrollo: *"…la tradición y la rutina son malas consejeras cuando se trata del progreso en su manifestación más elevadas las Escuelas científicas…señores, el progreso no es jamás inoportuno, y cuando la hora suene, cuando en estos claustros se siembre la Ciencia Experimental, veréis vosotros, o vuestros hijos, que no hay en Venezuela ciudad alguna en donde los estudios puedan hacerse con tanto provecho como bajo este cielo, al amparo de esos bloques blancos y deleitando el oído por la música de los ríos paradisíacos de Mérida; si lo digo yo que he visitado pueblos antiguos y continentes y he vivido en casi todas las ciudades principales de mi Patria…"* Fueron estas palabras una recriminación y al mismo tiempo un llamado de atención acerca de la necesidad de insertar los estudios científicos en la institución universitaria. A pesar de los siguientes intentos parciales de venezolanos, merideños y extranjeros, transcurrirán más de seis décadas para que aquellas "palabras premonitorias", como las califico Humberto Ruiz Calderón, tuvieran efecto en la universidad andina. De manera que los años que median entre el proyecto reformista de Caracciolo Parra, la propuesta de Diego Carbonell y el despegue de la investigación de manera formal en la década de los ochenta del siglo XX evidencian el retraso de esta importante actividad que, en la actualidad, vuelve a estar en "terapia intensiva" y que deberá tener inmediata atención por las autoridades que recobren la Universidad que perdió su rumbo entre 2008 y 2026, de este último año en adelante.

Para una visión, parcialmente compartida, sobre la referida actuación del Dr. Diego Carbonell, en respaldo también de la tesis que venimos sosteniendo a acerca del origen y desarrollo de la investigación en la Universidad de Los Andes, remitimos a los artículos de Humberto Ruiz Calderón: "Prolegómenos de la investigación científica en la ULA", *Actual. Revista de la Dirección de Cultura de la Universidad de Los Andes*, 42 (Mérida, enero-abril de 2000, pp. 155-162 y "Diego Carbonell Espinell: Un discurso premonitorio", *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes,* 4 (Mérida, mayo-agosto de 2001), pp. 38-39. También el ilustrativo ensayo de Mario Briceño Iragorry y Roberto Picón

Lares: "La actuación del Dr. Carbonell en Mérida" en Rafael Ángel Rivas (Compilador): *Mérida La Hermética.* Mérida, Gobernación del Estado Mérida / Instituto de Acción Cultural (IDAC), 1997, pp. 113-121 y el artículo de Diego Carbonell: *La Medicina en la Universidad de Los Andes. Mi ofrenda.* Mérida, 1919, así como la *Exposición que hace el Dr. Carbonell, Rector de la Universidad de Los Andes y Director del Liceo Libertador de Mérida al renunciar a estos cargos*. Mérida, Tipografía El Lápiz, 1921.®

Alí Enrique López Bohórquez. Doctor en Historia (UCV, 2023). Profesor Jubilado Activo de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (1974-). Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, del Grupo de Investigación Sobre Historiografía de Venezuela (Escuela de Historia) y de la Cátedra Bolivariana Héctor Bencomo Barrios, adscrita al Centro de Estudios Simón Bolívar (Caracas) y a la Biblioteca Bolivariana de Mérida.

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Artículos arbitrados

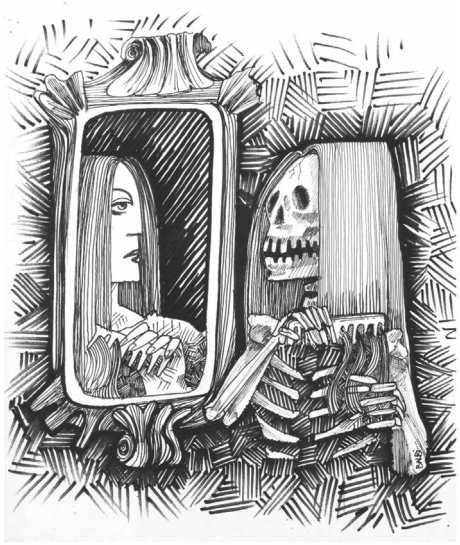
Heteroinvisibilidad y simulación académica: una etnografía institucional crítica desde la Universidad de Los Andes

Heteroinvisibility and academic simulation: a critical institutional ethnography from the University of The Andes

Anny Lacruz
lacruzanny2@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-6252-0670
Teléfono: + 58 424 751 2783

Luis Rafael Betancourt Hitcher
luisbeta@ula.ve
https://orcid.org/0000-0002-0791-6113
Teléfono: + 58 414 744 8798

Universidad de Los Andes
Facultad de Medicina
Departamento de Ciencias Morfológicas
Mérida estado Mérida
República de Venezuela



Recepción/Received: 08/06/2026
Arbitraje/Sent to peers: 10/06/2026
Aprobación/Approved: 12/07/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Este artículo propone el concepto de heteroinvisibilidad para describir un mecanismo psicosocial mediante el cual las instituciones educativas aprenden a negar la existencia de quienes denuncian su deterioro. A partir de una etnografía institucional crítica realizada en la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela, analizamos cómo la simulación evaluativa (informes que nadie verifica, ascensos que no miden calidad, cargos directivos sin filtros de gestión) reproduce una lógica de autoengaño colectivo. Articulamos este fenómeno con la teoría de la mente infantil, la sociología de la educación y la filosofía política de Spinoza, y proponemos el amor intelectual como un régimen afectivo alternativo al temor que hoy sostiene la mediocridad institucional.

Palabras clave: heteroinvisibilidad, simulación institucional, ética académica.

Abstract

This article proposes the concept of heteroinvisibility to describe a psychosocial mechanism through which educational institutions learn to deny the existence of those who denounce their deterioration. Based on a critical institutional ethnography conducted at the University of the Andes (ULA), Venezuela, we analyze how evaluative simulation –reports that no one verifies, promotions that do not measure quality, leadership positions without management filters– reproduces a logic of collective self-deception. We articulate this phenomenon with theory of mind, sociology of education, and Spinoza's political philosophy, and we propose intellectual love as an alternative affective regime to the fear that currently sustains institutional mediocrity.

Keywords: heteroinvisibility, institutional simulation, academic ethics.

Author´s translation.

Introducción: el gesto que no maduró

Los experimentos de James Russell sobre atención conjunta en niños pequeños revelan un fenómeno que trasciende su aparente ingenuidad. Antes de los cuatro años, muchos pequeños equiparan "no ver" con "no ser visto". Si el niño se tapa los ojos, asume que se ha vuelto invisible para el otro. Esta confusión entre perspectiva propia y realidad independiente es una etapa normal del desarrollo, pero también abre una ventana a mecanismos que en la adultez pueden mutar en estrategias de negación colectiva.

Hemos observado ese mismo gesto (taparse los ojos para que desaparezca lo incómodo) en la dinámica institucional de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela, donde llevamos más de dos décadas como docentes e investigadores. No hablamos aquí de simples omisiones de información ni de silencios cómplices. Esas formas de evasión son bien conocidas. El fenómeno que nos interesa es más sofisticado: una práctica sistemática por la cual quienes denuncian el deterioro de la institución son tratados como si no existieran, como si su crítica (y la realidad que esta revela) se disolviera al romper el contacto simbólico con ella. A este mecanismo lo hemos denominado *heteroinvisibilidad*. No es la invisibilidad que me hacen a mí (eso sería exclusión), sino la que yo produzco sobre el otro (y sobre lo que el otro revela) para proteger mi propia narrativa.

La heteroinvisibilidad no es una patología individual ni un mero cinismo personal. Funciona como una tecnología política que permite a una institución degradada seguir operando como si fuera lo que dice ser. En este artículo articulamos una etnografía institucional crítica (construida desde la observación participante en consejos, asambleas y procesos evaluativos) con tres marcos teóricos: la psicología del desarrollo, la sociología de la educación y la filosofía política de Spinoza. Nuestra tesis es que la simulación académica en la ULA no es un conjunto de irregularidades aisladas, sino un sistema de reproducción que ha aprendido a alimentarse de su propia degradación. La salida no pasa únicamente por más denuncia, porque esa denuncia corre el riesgo de consumirse en su propia indignación. Requiere, más bien, un cambio de régimen afectivo: pasar del temor al amor intelectual.

Desarrollo

La simulación evaluativa: cuando el informe mata la realidad

En la ULA, como en la mayoría de las universidades públicas venezolanas, existe una liturgia bien ensayada: la entrega periódica de informes de actividades docentes. Los jefes de unidad académica consolidan datos, suman horas, redondean logros. Los estudiantes, en algunas facultades, llenan formularios de opinión sobre sus profesores. Todo ocurre bajo la bandera de la "mejora continua" y con el argumento de que la calidad educativa exige transparencia y rendición de cuentas.

Pero estos informes son, en su mayoría, ejercicios de simulación institucionalizada. No existen mecanismos de verificación. No hay una auditoría académica que contraste lo informado con la realidad del aula o del laboratorio. La firma del jefe de unidad convierte cualquier afirmación en "verdad oficial", sin necesidad de adjuntar soportes, evidencias o desgloses. Hemos llamado a esto la cultura del *informe-mata-realidad*: el documento suple a los hechos, y el trámite se confunde con el control.

Los artículos 136 y 137 del Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI) establecen, en teoría, una evaluación anual de la labor cumplida, con informes detallados y consecuencias por inasistencias injustificadas. En la práctica, esa evaluación es un ritual vacío. Nadie revisa si las publicaciones declaradas existen. Nadie contrasta las horas de investigación con proyectos reales. Nadie asiste a una clase para verificar la calidad pedagógica. Un profesor puede pasar años (décadas, incluso) sin que nadie evalúe su desempeño real, siempre que cumpla con la antigüedad y presente, cuando le toque ascender, un trabajo de ascenso.

Lo que sí existe, y con detalle minucioso, es el régimen de ascensos. Los artículos 161 a 190 del EPDI describen con precisión los requisitos para subir de categoría: años de servicio, trabajos originales que acrediten mérito, un jurado de tres miembros, discusión pública y veredicto. El sistema de ascensos es, en apariencia, riguroso. Exige méritos, evaluación por pares y discusión pública. Pero también tiene grietas profundas. Los jurados pueden ser designados internamente, y aunque se permite traer expertos externos, eso no es obligatorio. El veredicto del jurado es inapelable en el fondo, solo por vicios de forma. Y, sobre todo, el ascenso es un evento puntual, no una evaluación continua. Un profesor puede ser excelente en el momento de su trabajo de ascenso y mediocre durante los cinco años siguientes, sin que nadie lo verifique.

Así, la universidad tiene un sistema de filtros de entrada y de ascenso relativamente exigentes, pero un sistema de control de calidad permanente prácticamente inexistente. El docente es sometido a escrutinio cuando ingresa y cuando quiere subir de categoría. Entre medio, puede navegar en la inercia, protegido por la simulación de los informes anuales.

El contraste más hiriente aparece cuando miramos hacia la cúpula. El profesor ordinario (a pesar de las grietas señaladas) al menos debe pasar por un concurso de oposición o por un trabajo de ascenso para avanzar. Pero ¿qué examen deben aprobar un decano, un rector o un vicerrector? La Ley de Universidades (1970) establece requisitos formales: para ser rector se necesita título de doctor, cinco años de funciones docentes o de investigación, y elevadas condiciones morales. Sin embargo, esos requisitos se verifican una sola vez, en el momento de la postulación. No existe evaluación periódica durante el ejercicio del cargo. Tampoco hay un "ascenso" para las autoridades: una vez electas, pueden permanecer sin que nadie mida su competencia en gestión, su producción académica posterior, su capacidad para resolver crisis presupuestarias o su idoneidad ética.

El reglamento electoral transitorio aprobado recientemente diluye aún más los pocos filtros que existían. Al incluir a jubilados, personal administrativo y obrero en elecciones que la ley reserva al claustro universitario, se crea un electorado masivo y desinformado, más susceptible al clientelismo. Al omitir criterios de idoneidad verificables para los candidatos (publicaciones indexadas, proyectos de investigación vigentes, experiencia demostrable en gestión) se abre la puerta a que cualquier "operador leal", incluso con un título de dudosa procedencia, pueda postularse y ganar.

El contraste es elocuente. Para ser profesor asociado se exige el título de doctor, pero para ser rector (que también requiere doctor según la ley) basta con presentar un diploma que nadie audita. Para ser instructor se requiere un concurso de oposición con tres pruebas eliminatorias, pero para ser decano solo se necesita la mayoría en una asamblea de facultad donde votan personas que no son docentes activos. El docente vive en una cultura de evaluación puntual y exigente en los momentos de ingreso y ascenso. La autoridad, en cambio, vive en una cultura de designación por voto clientelar, sin controles periódicos y sin estándares de desempeño durante su mandato.

Esta estructura no es "corrupción" en el sentido moralista del término. Es una lógica de sistema: cada pieza encaja con la siguiente porque el sistema premia la lealtad sobre el mérito, y la lealtad se paga con más lealtad. Los "profesores invitados" sin concurso de méritos se multiplican no por necesidad académica, sino porque constituyen una base electoral cautiva. Las equivalencias fraudulentas entre asignaturas de distintas carreras no son errores administrativos, sino mecanismos para llenar aulas con estudiantes que luego votarán. Las revistas "indexadas" endogámicas no son productos genuinos de la investigación, sino una necesidad de acumular "papelitos" que sustituyan a la producción real. Hemos llegado a un sistema que aprendió a fabricar sus propias piezas de repuesto, a clonar sus propios funcionarios y a garantizar su perpetuación sin necesidad de imponerla por la fuerza. En términos de la teoría de sistemas de Fuenmayor y colaboradores (1991), esto es una autopoiesis corrupta.

La trampa del crítico: cuando la indignación se vuelve pasión

Quienes hemos denunciado este sistema desde dentro hemos experimentado una paradoja frustrante. La crítica, por correcta que sea en su diagnóstico, corre el riesgo de reproducir la lógica que combate. Hemos sentido la tentación de la indignación pura, del grito acusador, de la personalización del conflicto. Y hemos visto cómo esa indignación, al no transformarse en comprensión estructural, nos consume sin alterar el sistema.

Una ilustración cultural nos ha servido de espejo. En el episodio "El enemigo de Homero" de *Los Simpson* (1997), Frank Grimes es un trabajador competente que observa con horror la mediocridad absurda de Homer Simpson: un incompetente que, por pura suerte y lealtad de red, tiene casa, familia y reconocimiento. Grimes tiene razón en su diagnóstico, pero su reacción está gobernada por el odio y la frustración. Intenta imitar a Homer para demostrar su absurdo, y muere en el intento. El crítico que se autodestruye porque no logra transformar su indignación en acción racional es un riesgo real para quienes denunciamos la degradación institucional.

Spinoza, en su *Ética*, distingue entre pasiones (aquello que padecemos y nos esclaviza) y acciones (aquello que comprendemos y ejecutamos desde la razón). El odio, dice, "nunca puede ser bueno". Eso no significa que la indignación sea ilegítima, sino que nos vuelve esclavos de aquello que combatimos. La verdadera libertad consiste en comprender las causas que nos determinan para, desde esa comprensión, actuar de la manera más conforme a nuestra naturaleza racional.

Hemos intentado, en nuestro trabajo de denuncia, transitar de la pasión a la acción. No nos quedamos en el "fulano es malo". Describimos patrones, mecanismos y lógicas de reproducción. Identificamos las etapas del colapso: la devaluación de la moneda académica, la creación de bases electorales cautivas, la expulsión de los méritos y la legitimación circular mediante actas que omiten lo esencial. Ese movimiento (de caso singular a principio universal, y de ahí a descripción de sistema) es, sin que lo supiéramos en el momento, un tránsito del primer género de conocimiento spinoziano (el imaginativo, el de las pasiones) al tercero (el racional, el de las ideas claras y distintas).

Hacia una epistemología de la resistencia: el amor intelectual como práctica

El lema de la ULA, *Initium Sapientiae Timor Domini* («El principio de la sabiduría es el temor al Señor»), resume una vocación humanista que hoy merece ser interrogada. No porque el temor en su origen no pudiera significar humildad ante lo sagrado, sino porque en la práctica cotidiana de nuestra universidad se ha degradado en miedo mundano. Hay miedo a denunciar, miedo a perder el cargo, miedo a no ser "leal" a la red clientelar que decide quién entra y quién permanece. Esa cultura del miedo paraliza la razón, legitima la arbitrariedad y transforma la institución en un botín que se reparte entre amigos.

Spinoza propone, en la proposición V.32 de la *Ética*, una alternativa radical: el *amor intellectualis Dei*, el amor intelectual a Dios. No se trata de un sentimiento irracional, sino de la culminación del conocimiento adecuado. Cuando la mente comprende las cosas singulares bajo el aspecto de la eternidad, cuando las ve en su necesidad y en su conexión con la totalidad de la naturaleza, entonces experimenta un gozo que es, a la vez, el ejercicio máximo de su potencia. Ese amor, nos dice Spinoza, es eterno, no conoce la servidumbre de la esperanza ni el temor, y constituye la verdadera beatitud.

¿Qué implicaría transformar el lema de la ULA en *Initium Sapientiae Amor Dei Intellectualis*? No se trata de un simple cambio de palabras, sino de una refundación filosófica. El *timor* degradado ha terminado por vaciar de contenido la definición de universidad que nos legó la Ley de Universidades: una comunidad de intereses espirituales que busca la verdad. El amor intelectual propone un fundamento opuesto: la sabiduría comienza cuando se ama comprender. Una universidad fundada en tal principio sería, por definición, incompatible con autoridades designadas sin méritos, con títulos fraudulentos, con la expulsión de los investigadores y con la reproducción de una base electoral cautiva.

En la práctica, esto exigiría transformaciones profundas. Se necesitan elecciones universitarias basadas en el voto razonado y no en el voto cautivo. Se requieren mecanismos de control ciudadano y académico sobre la gestión. Hacen falta garantías efectivas para la libertad de cátedra y de investigación. Y, sobre todo, se necesita una formación generalizada en el pensamiento crítico que permita discernir entre el simulacro y la verdad. Pero la viabilidad de esas transformaciones depende, a su vez, de que exista ya una multitud que haya comenzado a desear el conocimiento por sí mismo, no como instrumento de poder sino como potencia de vida.

Hemos encontrado, a pequeña escala, un laboratorio de esa posibilidad. Durante cinco años hemos participado en un seminario de lectura de la *Ética* de Spinoza donde no hay más autoridad que el texto y la argu-

mentación. Cada sesión es un ejercicio de *amor intellectualis*: se lee una proposición, se somete al escrutinio colectivo, se corrigen las interpretaciones insuficientes, y poco a poco se va tejiendo una comunidad que no está unida por lazos clientelares sino por el deseo compartido de entender. Si eso es posible entre seis u ocho personas, la pregunta no es "¿por qué no a gran escala?" (eso sería utopismo ingenuo) sino más bien: ¿qué condiciones lo hacen posible aquí y qué condiciones lo impiden allá?

Cierre: nombrar, verificar, no taparse los ojos

La heteroinvisibilidad no se cura con más información. El informe simulado ya es información; de hecho, es la forma más sofisticada de ocultar la realidad bajo una apariencia de transparencia. Solo se cura con prácticas de verificación que hagan costosa la simulación: jurados externos en las evaluaciones, auditorías de gestión para las autoridades, baremos públicos de idoneidad para los candidatos a cargos directivos.

La tarea del etnógrafo no es "revelar la verdad oculta" (eso sería paranoia), sino sostener el esfuerzo de nombrar en un contexto donde nombrar es incómodo. Spinoza escribió: "No reír, no lamentar, no detestar, sino entender". Entender no es resignarse. Es ganar potencia para actuar sin ser dominados por los afectos que el sistema produce en nosotros. Por eso hemos dicho en algún documento anterior: "No reconozco la legitimidad de este sistema". Se trata de señalarlo, nombrarlo, desnudarlo.

La universidad que queremos no es la que simplemente "no muere". Es la que aspira a volver a estar entre las mejores del mundo. Y para eso se necesitan diagnósticos duros, no consuelos piadosos. Un paciente cirrótico no mejora porque le digamos que "fue muy resiliente". Mejora porque le decimos la verdad, le indicamos el tratamiento y lo acompañamos en el difícil camino de la rehabilitación. Hagamos eso con nuestra universidad.

Anny Lacruz es profesora Jefe del Departamento de Bioquímica de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Su trabajo se centra en la investigación metabólica, la formación médica y la reflexión ética sobre las prácticas evaluativas en la educación superior. Ha participado activamente en procesos de reforma curricular y en la defensa de estándares de calidad académica frente a la degradación institucional.

Luis R. Betancourt es Profesor titular del Departamento de Ciencias Morfológicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Sus líneas de investigación incluyen neurociencias, epistemología de las ciencias médicas y filosofía política. Ha publicado sobre la crisis de la universidad venezolana desde una perspectiva que articula el análisis institucional con la teoría de sistemas y la filosofía de Spinoza. Ambos autores han colaborado durante más de una década en proyectos de investigación y en espacios de lectura colectiva orientados al pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1973). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza Editorial.

Atcon, R. (1987). La universidad latinoamericana y el modelo de desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, 16(63), 1-16.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Cabrujas, J. I. (1987). *El país que viene: Ensayos sobre la Venezuela posible*. Editorial Alfa.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Fuenmayor, R., Bonucci, M., y López-Garay, H. (1991). An interpretive-systemic study of the University of Los Andes. *Systems Practice*, 4(5), 507-524. https://doi.org/10.1007/BF01104464

Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.

Russell, J. (1996). *Agency: Its role in mental development*. Psychology Press.

Spinoza, B. (1985). *Ética demostrada según el orden geométrico* (Vidal Peña, Trad.). Orbis. (Obra original publicada en 1677)

Universidad de Los Andes. (2002). *Estatuto del Personal Docente y de Investigación*. Mérida, Venezuela.

Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 1.071.

Venezuela. (2025). *Reglamento Electoral Transitorio de la Universidad de Los Andes*. Gaceta Extraordinaria N° 294/3095.

Colonialidad y racismo en las representaciones sociales de la mujer negra: un acercamiento al proceso formativo del comunicador social

Coloniality and racism in social representations of Black Women: an approach to the training process of the social communicator

Sarais Díaz Pérez[1]
saraidiazperez4@gmail.com
https:// orcid.org/0000-0002-7596-2592
Teléfono: + 53 51949218

Yudenia Arias David[1]
yudenia@ult.edu.cu
https:// orcid.org/0000-0002-6274-7463
Teléfono: + 53 52862439

Carlos Eduardo Alfaro Rodríguez[2]
carlitinscu@gmail.com
https:// orcid.org/0000-0001-9281-5765
Teléfono: + 53 52791266

[1]Universidad de Las Tunas
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Filosofía-Historia
Las Tunas-Provincia Las Tunas
[2]Universidad de Oriente
Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial
Santiago de Cuba-Provincia Santiago de Cuba
República de Cuba

Recepción/Received: 21/05/2026
Arbitraje/Sent to peers: 23/05/2026
Aprobación/Approved: 19/06/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Las representaciones sociales mediadas por la comunicación hacen posible la comprensión-interpretación del mundo y a su vez, refrendan al lenguaje como espacio de objetivación-subjetivación de las acciones sociales de grupos específicos. Desde estos presupuestos, el propósito del estudio fue analizar las representaciones sociales que sobre la mujer negra tiene el estudiante de comunicación social. Desde el enfoque metodológico mixto, se aplicó la entrevista semiestructurada y las técnicas de asociación libre de palabras y completamiento de frases. Los hallazgos evidenciaron un sistema representacional plural con base en el colonialismo moderno, que sostiene estereotipos sobre el cuerpo, la sexualidad y el cabello de la mujer negra; empero, se atisban representaciones favorables, que aluden a su fortaleza, capacidad para emprender y su belleza, se confirmó que el proceso de formación no constituye un espacio privilegiado para la de/construcción del sistema representacional respecto al color de la piel, por lo que se concluye que es necesario una perspectiva crítica y antirracista en el proceso formativo, que impacte en el ejercicio profesional del comunicador social, a fin, de promover una práctica comunicativa en los diversos ámbitos, espacios y expresiones, no racializada, descolonizadora y emancipada.

Palabras clave: Colonialidad, proceso formativo, representaciones sociales, mujer negra.

Abstrac

Social representations, as a particular form of knowledge, constitute both process and outcome. Mediated by communication, they enable the understanding and interpretation of the world and, in turn, reinforce language as a space for the objectification and subjectification of the social actions of specific groups. Based on these premises, the purpose of this study was to analyze the social representations of Black women held by social communication students. A mixed-methods approach was adopted; semi-structured interviews and the techniques of free word association and sentence completion were used to obtain the information. The findings revealed the prevalence of a pluralistic representational system, rooted in modern colonialism, which perpetuates stereotypes about the Black woman's body, sexuality, and hair. However, favorable representations also emerged, highlighting her strength, entrepreneurial spirit, and beauty. However, it was confirmed that the training process does not constitute a privileged space for the deconstruction of the representational system regarding skin color. Therefore, it is concluded that a critical and anti-racist perspective is necessary in the training process, one that impacts the professional practice of social communicators, in order to promote a non-racialized, decolonizing, and emancipated communicative practice in diverse spheres, spaces, and expressions.

Keywords: Coloniality, training process, social representations, Black woman.

Author´s translation.

Introducción

El siglo XXI representa la continuidad de un modelo de desarrollo socioeconómico y cultural, que, a nivel global sostiene la clasificación social y reafirma jerarquías raciales. Así, el color de la piel constituye un mecanismo de diferenciaci**ón** y/o exclusión, donde lo blanco simboliza el patrón universal y expresa los valores supremos de la sociedad, en tanto, el color negro encarna la negatividad y se configuran en torno a él, imaginarios y representaciones que perpetúan su desvalorización. Dichas aseveraciones dan cuenta de la transposición del colonialismo a la modernidad, expresión del nuevo esquema de la dominación mundial.

Transformar el referido contexto, constituye uno de los desafíos del sistema educativo. En tal sentido, el proceso de formación en la enseñanza superior, debe proyectar sus estrategias hacia una educación transformadora, descolonizadora y antirracista que supere el modelo educativo eurocentrado, a partir del cual se establecen representaciones hegemónicas que estigmatizan a ciertos grupos sociales. Así, la colonialidad del pensamiento emerge como un dispositivo que moldea en el campo educativo, discursos, imaginarios y representaciones sociales.

Sus matrices, "no solo establecen diferencias entre grupos, sino también legitiman relaciones jerárquicas, reproducen formas de exclusi**ón, explotación y subordinación**" (Figueroa y Rebolledo, 2024, p. 16). Deriva de ello, la importancia del análisis crítico de las representaciones sociales sobre la mujer negra, en tanto, influyen las prácticas comunicativas en los diversos ámbitos, espacios y expresiones de la comunicación. Se pretende con este trabajo, indagar sobre el tipo de conocimiento que se promueve, valida y representa en relación con la mujer negra en el proceso de formación del comunicador social.

Raza y colonialidad dos caras de una moneda

El vocablo raza se consolidó con el dramático proceso de la trata, que arrancó del continente africano a millones de seres humanos y en calidad de semovientes fueron forzados a la esclavitud y convertidos en la fuente principal de riqueza de los conquistadores. La esclavitud naturalizó la diferencia fenotípica y desde postulados seudocientíficos defiende la superioridad racial; idea que dominó durante siglos el pensamiento social, respaldado por teorías racistas que argumentan la inferioridad del color oscuro de la piel.

Empero, el descrédito científico de las teorías raciales para clasificar a los seres humanos, se sostienen ideologías, estructuras y discursos, que certifican las diferencias corporales y consolidan la superioridad del hombre blanco y la desvalorización perdurable de la gente de color, se establece así, el sentido de lo bueno y de lo malo, de lo bello y de lo feo, de lo superior e inferior, tanto en la cultura, como en el lenguaje (Margulis, 2017).

Dichas prácticas trascienden la vida cotidiana y hacen parte de la cultura de diversos grupos sociales, en tanto, construcción sociocultural que encauza las maneras en que los sujetos experimentan, vivencian y asumen su condición racializada. Para el antropólogo cubano Fernando Ortiz:

> La raza es un concepto humano tan histórica y científicamente convencional y cambiadizo como social y vulgarmente altanero y despiadado. Pocos conceptos hay más confusos y envilecidos que el de raza. Confuso por lo impreciso, envilecido por los despreciables menesteres políticos y sociales en que ha sido empleado. El mismo vocablo raza no tiene una pura generación y llega a nosotros manchado de infamia. Raza es voz de mala cuna y de mala vida (Ortiz, 1975, p.35).

En una visión histórica, (Wade, 1997, como se citó en Figueroa y Rebolledo, 2024, p.15). identifica tres momentos clave en la construcción del término raza: la naturalización de las diferencias, el racismo científico y

la construcción social de la raza. Estos momentos ilustran cómo las ideas raciales se transforman y adquieren legitimidad en función de los "regímenes de justificación"

Así, la categoría racial influyó la organización social del sentido sobre la base de la desigualdad humana y las diferencias corporales. Se instauran representaciones y formas de percibir a los otros, que refuerzan el color de la piel como elemento de dominación y/o exclusión. Dominio que trasciende hasta nuestros días sobre la base de un nuevo esquema económico, político y social: la colonialidad. De este modo, la recepción y sistematización de la colonialidad como sistema, influye en la educación, transmisión y socialización de códigos culturales vigentes, expresión de un modelo de poder global.

Sobre esta base, Walsh (2007) apunta que la colonialidad, "contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental" (p.28). Así, la concepción de un sistema-mundo global, capitalista y colonial, estructura y determina las relaciones de poder entre los sujetos del mundo occidental y los del mundo colonizado, y jerarquiza a los sujetos según la diferencia racial (González, 2024).

Desde esta perspectiva, teóricos como: (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Dússel, 2011; Walsh, 2011), analizan la colonialidad como patrón del poder mundial occidental, a partir del cual se organiza, gestiona, produce y reproduce la vida material y espiritual, en asimetría entre dominante y dominado. En tal perspectiva, la raza constituye un eje fundamental, al respecto, Quijano señala:

> (...) La población de todo el mundo fue clasificada, ante todo, en identidades raciales (…). Las diferencias fenotípicas fueron usadas, definidas, como expresión externa de las diferencias raciales (…) el color de la piel fue definido como la marca "racial" diferencial más significativa, más visible, entre la dominante/superiores o "europeos", de un lado, y el conjunto de los dominados/inferiores "no-europeos", del otro lado (Quijano, 2014, p. 319).

Se advierte un modelo, de negación-deshumanización de los otros, indios- negros-mestizos, estructurado a partir de jerarquías diferenciadas fenotípicamente y amparado en un sistema jurídico que influye la organización social del sentido sobre la base de la desigualdad humana y las diferencias corporales. Da la medida, de cómo se organizan estructuralmente las representaciones sociales respecto al otro, color de la piel diferente y de ello deriva la transmisión de códigos culturales y valores de un nuevo modelo colonial, que se reproduce en los contextos formativos mediados por la comunicación.

Al valorar la construcción de nuevos marcos epistemológicos, que rompen la lógica occidentalizada, Walsh (2004) subraya que se trata, de marcos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, abriendo la posibilidad y el reconocimiento de distintos modos de pensar. De este modo, la pluralidad y diversidad epistemológica, debe caracterizar la formación universitaria, no solo en el ámbito académico, sino a escala social, para cuestionar y romper la visión del sistema-mundo capitalista/moderno, y por consiguiente conducir a la transformación socio estructural, que aún sostiene la colonialidad como forma de pensar y representar el mundo.

El proceso de formación del comunicador social y las representaciones sociales sobre la mujer negra: un acercamiento necesario

La Educación Superior Cubana plantea como objetivo esencial de la formación, el desarrollo integral del sujeto, de ciudadanos verdaderamente humanos para sí y para la sociedad, dirigido a la búsqueda de nuevos nexos, relaciones y trasformaciones de problemáticas socio-humanas perentorias, entre ellas las vinculadas con la discriminación por color de la piel. De este modo, se asume el carácter social de la educación, que enfatiza en la trasmisión de contenidos que destierren el racismo, la discriminación y restituyan el valor de lo humano.

Las disquisiciones en torno al contenido de la formación desde un enfoque sociohumanista ha sido objeto de reseñas teóricas por numerosos autores (Arana, 1995; Ramos, 2000; Valdés y Castañeda, 2002; Mendoza, 2005; Chacón, 2006; Pérez, 2008; Guzmán, 2009; Hernández, 2013; Ortiz, 2016). Independientemente de

la variedad de juicios críticos emitidos, estos contienen elementos de valor para reconocer la multiplicidad de enfoques acorde a intereses indagativos particulares.

Sin embargo, el análisis de las representaciones sociales sobre el racismo y la discriminación por color de la piel, en el proceso formativo de la educación superior, no ha sido suficientemente explorada en las investigaciones cubanas. En tal sentido, resulta medular profundizar las maneras, en que, el proceso de formación configura el imaginario y las representaciones de estas problemáticas.

Ello reclama, un proceso formativo científico, contextualizado y de perspectiva crítica, que coloque al sujeto en capacidad para de/construir la lógica epistémica moderna-colonial que ha perpetuado un sistema de representaciones e ideas respecto a los otros: *color de la piel diferente/negra*, sustentado en estereotipos y prejuicios. Se trata, de una educación que aporte a la pluralidad de saberes y reconfigure significados y sentido históricamente atribuidos al color de la piel.

Deriva de esta idea, el valor de las representaciones sociales como conocimiento cotidiano, compartido y elaborado socialmente, que permite comprender la intersubjetividad y los procesos de interacción y comunicación mediante los cuales los sujetos comparten y experimentan la propia realidad social. En la concepción de su principal exponente, Moscovici:

> (…) constituyen un sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto social relevante dentro de un grupo social. Por eso se habla en singular. Sin embargo, es posible hablar de Representaciones sociales en plural para indicar modos distintos de pensar los objetos sociales, divergencias o controversias en las formas de interpretarlos entre distintos grupos social (Moscovici, 1988, p. 641).

En una visión renovada, el propio autor reconoce el carácter dinámico de las representaciones en la interacción del individuo con el entorno social, lo que atisba el carácter dialéctico de las interrelaciones y reconoce no solo su origen social, sino además su destino social. Entre sus seguidores (Banchs, 1986; Ibáñez, 1988; Abric, 1994; Perera, 1995; Jodelet, 2000), asumen las representaciones sociales como paradigma para la investigación crítica de lo simbólico en su relación con lo social, lo individual y lo colectivo.

A criterio de Jodelet (2000) constituyen un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social, que ofrece los medios de intervención sobre esta última. Para Manrique (2022) las representaciones no son una simple copia del estado de las cosas, sino que se estructuran como expresión subjetiva de la realidad, a partir de la cultura, la ideología, determinadas por el contexto en que se producen e influenciadas por elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos en relación a algo o a alguien.

Tanto el pensamiento clásico como los estudios más contemporáneos, valoran el papel del contexto, la historia y la cultura en la formación de la subjetividad, habida cuenta de elementos que influyen la forma en que se asimila la realidad. Tal perspectiva, permite comprender el régimen de representación social que, sobre la mujer negra ha sido estructurada histórica y culturalmente, desde el color de la piel como indicador de diferenciación.

Así, la epistemología moderna sostiene respecto a la mujer negra, significados, creencias y valores que la estigmatizan. “Con frecuencia en la representación sobre ellas, su biología era su “destino”. No solamente eran representadas en términos de sus características esenciales; eran reducidas a una esencia: la pereza, fidelidad sencilla, “patanería”, embustes, puerilidad pertenecían a los negros como raza” (Restrepo, et., al, 2013, p. 485).

En ello influyó de manera significativa la esclavitud, que construyó un conocimiento e imaginario social signado por estereotipos racistas atribuidos para los no blanco (Romay, 2015). De este modo, la esclavitud, representó durante siglos la imposición de valores culturales y estéticos propios de la dominación blanca, respaldado por una ideología que justificaba la explotación y discriminación de la raza negra. Estas condiciones se agravan para la mujer y favorecen la construcción de un conocimiento hegemónico, que las representa, cualifica y clasifica a partir de la *otredad*, estigmatizada, e inferiorizada (Morales, 2001; Rodríguez, 2006; Rubiera y Martiatu, 2011; Almeida, 2011; Romay, 2015; Pons, 2023).

Desafiar las construcciones mentales configuradas a partir de la matriz del poder colonial dominante, coloca como imperativo, descolonizar el imaginario y las representaciones sostenidas en relación a las mujeres negras. Tales propósitos se integran al proyecto de justicia social iniciado en Cuba en 1959, que implementó transformaciones a favor de las mujeres, en materia de empleo, escolaridad, salud y participación sociopolítica. A pesar de los avances, para las mujeres negras y mestizas se perpetúan prácticas neo colonizadoras, que devalúan y satanizan su cuerpo, su cabello, la sexualidad y su identidad (Rubiera y Martiatu, 2011; Sobrado, 2018; Del Valle, 2019; Campo Alegre, 2022).

Para Guillarón, tales expresiones dan cuenta de la colonialidad como proceso histórico, al que no escapa la nación cubana, de este modo, "en su imaginario ha quedado la racialidad como verdad establecida, a través de juicios de valor, estereotipos, miedos y prejuicios que, en última instancia, garantizan la permanencia y reproducción de las desigualdades (2022, p.59).

El sostenimiento de dicho esquema, resalta la necesidad del enfoque crítico en el estudio de las representaciones que sobre la mujer de piel negra, tiene el comunicador social, para desconfigurar códigos sociales y culturales establecidos en y a través de la comunicación, a fin, de generar cambios en las percepciones de los sujetos o grupos y/o en sus relaciones con otros grupos y personas, dada la responsabilidad del comunicador social como agente dialógico con la sociedad.

Metodología

En el campo de las representaciones sociales el enfoque metodológico es polémico, de este modo, en el acercamiento a los diferentes fenómenos objeto de representación, no se privilegia ningún método o técnica de investigación en particular. Desde esta perspectiva, el estudio realizado asume un enfoque mixto, centrado en el análisis y descripción de las representaciones sociales que sobre la mujer negra tiene el estudiante de comunicación social.

La información recolectada a través de la combinación de métodos y técnicas como encuesta, entrevista semiestructurada, la asociación libre de palabras y el completamiento de frases, contribuyeron a describir de forma más exhaustiva el objeto estudiado. A su vez, hicieron posible determinar el núcleo figurativo y el campo representacional, atendiendo al pensamiento natural de los sujetos-objetos de la investigación.

Se aplicó un muestreo probabilístico intencional (Hernández, et., al, 2011), seleccionando una muestra, de 23 estudiantes de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, 15 de ellos mujeres (65,2%), de las cuales se identifican como blancas (8), como negra (3) y como mulatas (4). Se incluyen además 8 hombres (34,8%), que se identifican (2) como mestizos y (6) como blancos.

Para el análisis se toman en cuenta tres dimensiones: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y el campo de representación donde se organizan jerárquicamente los contenidos (Moscovici, 1979).

La actitud constituye el elemento afectivo de la representación. Se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Expresa, por tanto, una orientación evaluativa. Imprime carácter dinámico y orienta el comportamiento hacia el objeto de representación, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección (Mora, 2002).

De acuerdo con este autor, la información refiere los conocimientos en torno al objeto de representación; su cantidad y calidad es variada en función de diferentes factores. Dentro de ellos, la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial, pues el acceso a las informaciones está siempre mediatizado por ambas variables.

Por su parte el campo de representación, sugiere la idea de modelo y está referido al orden que toman los contenidos representacionales. Se organiza en torno al núcleo o esquema figurativo, que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos.

Rubira y Puebla (2018) remarcan el papel de la comunicación y el lenguaje en la formación de las representaciones sociales, con énfasis en los medios de comunicación de masas y la comunicación institucional, como espacios de desarrollo por excelencia de las representaciones en la vida cotidiana. Este punto de análisis, privilegia el lugar de la comunicación en la producción y reproducción de la realidad social, su valor en la configuración de conocimientos, expresión de la relación dialéctica sujeto-objeto de representación, que otorga significado y sentido a la diversidad de objetos con los que el sujeto interactúa desde su cotidianeidad, con un carácter dinámico y contextual.

Se asume, que en la organización/estructuración de las representaciones sociales sobre la mujer negra, tiene un peso importante la comunicación como mecanismo de creación, elaboración, y reproducción simbólica de contenido. Desde sus soportes se estructuran formas de dominación subalternas, que, en intersección con la raza, el poder, la ideología y el género, integran el contenido de las representaciones y crean la visión de la mujer negra discriminada, esclavizada y criadora.

Su análisis resulta pertinente, a fin de renovar las matrices de exteriorización de las relaciones significado-sentido relativo a ella, que se generan y comunican en los espacios públicos, físicos y/o digitales para su socialización-difusión-transmisión en y a través de la comunicación. Se trata, de concentrar la atención en contenidos concretos para desmitificar la inferioridad atribuida a la mujer negra, entender mejor el significado de la igualdad y la diversidad en una comunicación no racializada y descolonizadora.

Resultados

Para el análisis de la *dimensión informativa* se aplicó la entrevista semiestructurada, dirigida a identificar las fuentes de información y el tipo de información que sobre el objeto de representación, *Mujer negra,* recibe el comunicador social, los indicadores se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Fuentes y contenidos de la información sobre la mujer negra

Fuentes de información	En las clases	%	Actividades de extensión	%	Investigación	%	Redes sociodigitales	%	Medios de comunicación	%	No responden	%
	3	13	2	8,6	1	4,3	3	13	4	17,3	3	23
Tipo de contenidos	**Histórico/ cultural**	**%**	**Cultura y/o tradiciones**	**%**	**Productos de belleza**	**%**	**Discriminación/ afrodescendencia y sexual**	**%**	**Históricos**	**%**		**-**
	2	8,6	4	17,3	1	4,3	3	13	1	4,3		

Es evidente que las fuentes de información sobre la mujer negra no poseen un alto grado de consenso en los estudiantes y aunque se identifica el contexto educativo, no constituye la vía principal de información. Resulta significativo el reconocimiento de las redes sociodigitales como fuente de acceso, sin embargo, el tipo de contenido que en ella se promueve da cuenta de prácticas arraigadas a la discriminación racial y sexual.

De acuerdo con las respuestas dadas, los medios de comunicación no constituyen una fuente de información de peso en la formación de representaciones sociales de la mujer negra, así mismo, llama la atención el número de estudiantes que no reconoce ninguna fuente de información. Por tanto, resulta necesario desde la formación direccionar el análisis y discusión de contenidos sobre la mujer negra, como alternativa contrahegemónica frente a las representaciones esencialistas construidas desde un poder hegemónico y racista, que permanentemente la desfavorece.

Al indagar sobre el contenido que se socializa, se privilegia lo histórico y se advierten contenidos que reproducen estereotipos, al asociarla con la cultura y/o tradiciones, principalmente popular o folclórica, excluyendo su papel como intelectuales, acad**émicas**, cuidadoras y jefas de familias. Estos aspectos culturales evidencian limitaciones en el proceso formativo para reconfigurar representaciones sociales, a partir, de nuevos relatos históricos de ruptura con el ideal homogeneizador y en favor de la identidad y pertenencia de la mujer negra.

La *Dimensión actitudinal*, según Moscovici, da cuenta de la orientación favorable o desfavorable respecto al objeto en representación, que puede ser considerado el componente más aparente, fáctico y conductual (Mora, 2002). Para comprender la actitud motivación y afectividad de la representación social, se aplicó la técnica de asociación libre de palabras (Abric, 2001), se solicitó a los estudiantes expresar de forma espontánea las ideas que llegaban a su mente con relación al término inductor *mujer negra*.

El resultado se muestra en la tabla 2. Los términos apuntalados combinan elementos favorables y desfavorables.

Tabla 2. Actitud hacia la mujer negra

Términos favorables	Términos desfavorables
Luchadora, valiente, bella, guerrera, bailadora, emancipada, emprendedora, líder, amorosa, igual a la mujer blanca.	Rumbera, les falta educación, a veces insignificante para muchos, desapercibidas, sensual, sexualizada, discriminada, el cuerpo, fogosas.

Las representaciones configuradas, expresan un sistema de interrelaciones, experiencias y vivencias de los sujetos, a partir de lo cual se estructura el contenido representacional. De acuerdo con los términos adjudicados, prevalecen representaciones enraizadas, resultado de un modelo hegemónico que reproduce en el marco de un proyecto social inclusivo, estereotipos que la enmarcan en términos de la cultura popular en un sentido peyorativo, unido a la hiperbolización del cuerpo y el mito de su sexualidad.

Para profundizar en la actitud hacia el objeto de representación, se indagó sobre la importancia de abordar el tema para el ejercicio profesional. Las valoraciones realizadas, refuerzan la necesidad de nuevos conocimientos, que además de la historia y la cultura, incluyan prácticas ancestrales sobre educación, identidad, así mismo, señalan la importancia de conocer sobre ellas para la lucha contra la discriminación y los estereotipos. La recepción de tal cometido, resulta imprescindible en el desarrollo y fomento desde el proceso formativo de una cultura racial sustentada en la equidad y la justicia racial.

La aplicación de la técnica del completamiento de frase, admitió determinar el *Campo representacional*. Las respuestas dadas, tabla 3, contribuyen a descifrar el contenido del núcleo figurativo y el campo de las representaciones.

Esta técnica, arrojó como núcleo figurativo de la representación, frases asociadas al proceso de racialización, que asocia la piel *negra*, con elementos simbólicos como la fuerza, el valor, el trabajo, la resistencia, el folclor; resultante de un pasado colonial que la colocó en condiciones de subalternidad. Coincidente con los criterios de Hall, que valora la esencialización de la mujer negra, reducida a su cuerpo y particularmente a sus órganos sexuales.

Tabla 3. Elementos que conforman las representaciones sociales de la mujer negra

Frases a completar	Núcleo figurativo	Campo de representación
La mujer negra significa	Fuerza, valor, tradición, cultura, trabajo, resistencia, sexualidad, folclor, marginalidad.	Respeto, belleza, empoderamiento, defensa de la vida, sensualidad.
Mi mayor preocupación sobre la mujer negra es	La discriminación la,representación negativa, su ausencia en los medios de comunicación.	Los estereotipos, racismo cotidiano.
Me gustaría cambiar respecto a la mujer negra	La autodiscriminación, la falsa imagen que se tiene de ella, su representación en los medios.	Símbolo de nuestra sociedad, valoración y autovaloración.

Con base en los resultados, se puede afirmar que el proceso de formación del comunicador social, reproduce ideas, creencias u opiniones estereotipadas y estigmatizadas respecto a la mujer negra. No obstante, se aprecian elementos renovadores que hacen alusión al sentido emancipador y descolonizador del imaginario, al referir su belleza y el empoderamiento como aspecto de significación. Tal aseveración, confirma que el contenido representacional, sostiene una cultura enraizada al significado tradicional de ser mujer negra.

En resumen, se combinan representaciones individuales y colectivas, que interactúan articulando lo afectivo, mental y social con la cognición, el lenguaje y la comunicación, aspectos reforzados por Jodelet (2000), al valorar que las opiniones construidas y reelaboradas por los participantes son el resultado de las influencias de vida de cada individuo en su interacción con el medio social.

Empero, se atisban representaciones emancipadas, las construcciones sociales, se caracterizan por patrones preestablecidos que contribuyen a arraigar estereotipos, prejuicios y discriminación. Dicho proceso está vinculado con la racialización, el etnocentrismo, el eurocentrismo y el racismo epistémico blanco. Este último invisibiliza a la mujer negra y sostiene como formas de opresión el racismo y el sexismo; ambas las excluyen, la desvalorizan y cualifican como inferior.

De este modo, el planteamiento epistemológico de la raza como expresión de la colonialidad exige colocar la mirada en el análisis de las representaciones sociales que en relación a las mujeres negras han sido construidas bajo el peso de la desigualdad, la exclusión y la doble discriminación. Se trata de reconfigurar desde el proceso formativo del comunicador social, nuevas representaciones, para en clave descolonizadora comunicar sobre las mujeres negras su historia e identidad.

Conclusiones

Los elementos aportados en su conjunto, denotan una estructuración plural de las representaciones sociales sobre la mujer negra en el estudiante de Comunicación Social. En la dimensión actitudinal, las expresiones dan cuenta de un sentimiento no discriminatorio por el color de piel, reconocen sus capacidades y cualidades, tanto en lo individual como colectivo, habidas cuentas de representaciones emancipadas. Empero, el análisis del contenido representacional confirma: falta de conocimientos e información sobre el objeto de representación, que la vincula preferentemente a la esclavitud y refuerza la significación alrededor de términos, símbolos, imágenes y palabras que evocan la colonialidad del saber.

Ello implica, la necesidad de equilibrar, renovar y transformar dichas representaciones y aportar en el proceso formativo un saber contrahegemónico, que devele la historia, el pensamiento, las luchas, identidad, riqueza y aportación de las mujeres negras; con frecuencia invisible. Se trata de contenidos que consecuentemente se traduzcan en una comunicación sensible, empática y contrahegemónica, en favor de la descolonización racial, fenómeno que persiste en los sistemas educativos.

Sarais Díaz Pérez: Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Profesora Auxiliar. Profesora de Filosofía y Estudios Sociales de la Ciencia en la Universidad de Las Tunas. Investigadora del proyecto contra el racismo y la discriminación racial en la sociedad tunera. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Tutora de Trabajos de Diploma y Tesis de Maestrías. Miembro de la Red internacional de investigadores en ciencias sociales y humanidades (Huika Mexihco).

Yudenia Arias David: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, especialidad Marxismo-Historia. Profesora Auxiliar. Vice-rectora Primera de la Universidad de Las Tunas. Profesora de Economía Política, coordinadora del proyecto contra el racismo y la discriminación racial en la sociedad tunera. Ponente en eventos nacionales e internacionales, ha tutorado trabajos de Diploma, Maestría y Doctorado.

Carlos Eduardo Alfaro Rodríguez: Ingeniero Mecánico, Máster en Eficiencia Energética. Decano de la Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial de la Universidad de Oriente, investigador del proyecto "Desarrollo energético integral sostenible". Ha publicado artículos en diferentes revistas nacionales y extranjeras, ponente en eventos nacionales e internacionales. Profesor tutor de Trabajos de Diploma.

Referencias Bibliográficas

Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: J.C. Abric (Coord.), Prácticas sociales y representaciones, 53-74. México: Ediciones Coyoacán.

Figueroa, S. M. y Rebolledo, R. R. (2024). Reflexiones para repensar los procesos de alterización de nuestra América. CUHSO *Dossier Racismos, ideología del mestizaje y colonialismo* 14-21. DOI 10.7770/CUHSO-V34N2-ART830

Guillarón, C. P. H. (2022). Mujeres negras vulnerabilizadas. Una mirada interseccional desde Cuba. *Temas 110*(111), 57-64.

González, C. L. S. (2024). ¿La raza como categoría histórica en el siglo XV? La colonialidad de género y las mujeres canarias infieles. *Hist. Memo*. *28*(01) https://doi.org/10.19053/20275137.n28.2024.15572

Hernández, S. R., Fernández, C. C y Baptista, L. P. (2011). Metodología de la investigación 6 edición https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/.pdf

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In D. Jodelet & Guerrero T.A. (Eds.), Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales (pp. 7-30). https://www.researchgate.net/publication/327531099

Manrique, T. A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: Una revisión de la literatura. *Subjetividad y procesos cognitivos, 26*(1), 119-151 http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/6230 junio 2024/4

Margulis, M. (2017). Nuestros "negros". *e-l@tina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos, 15,* 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496454145002

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Atenhea digital, 2.* https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul (1989). (Comp). Psicología social, Editorial Paidós, Madrid, España.

Moscovici, S. (2003) (1988). Notas hacia una descripción de la representación social, en: *Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social, 1*(2), enero-junio, 67-118.

Ortiz, F. (1975). Las razas, su vocablo y su concepto. El engaño de las razas. Ciencias Sociales.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 777-832.

Restrepo, E., Walsh, C, y Vich, V. (2013), (compiladores) Stuart Hall Sin garantías Trayectorias y problemáticas en estudios culturales Biblioteca de Ciencias Sociales. Corporación Editora Nacional: (74) https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7187/1/Hall%20S-Sin%20garantias.pdf

Romay, Z. (2015). Cepos en la memoria. Impronta de la esclavitud en el imaginario social cubano. Ediciones Matanzas.

Rubira, R y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 76,* 147-167 https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590

Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-ARY Rimay, *6*(60), marzo. https://reflexionesdecoloniales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/catherine-walsh-geopoliticas-del-conocimiento-interculturalidad-y-descolonizacion.pdf

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía, XIX*(48), Mayo-Agosto https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095

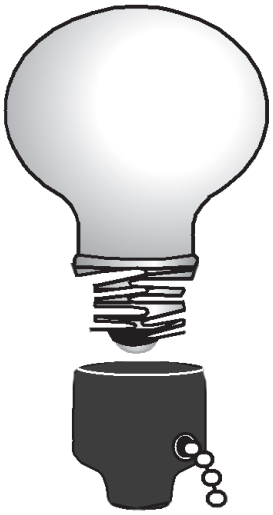
educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

Formar docentes que promuevan la investigación estudiantil: diseño y acción

Preparing teachers who promote student inquiry: Design and action

Aurora Lacueva
aurora.lacueva@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6936-9779
Teléfono: + 58 416 611 5462
Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Caracas
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 19/08/2026
Arbitraje/Sent to peers: 20/08/2026
Aprobación/Approved: 01/09/2026
Publicado/Published: 15/10/2026



Resumen

El propósito de este estudio es contribuir, con propuestas pedagógicas probadas, hacia la mejor formación de docentes en servicio promotores de la investigación estudiantil. Se siguió un método de Investigación Basada en Diseño, cumpliendo sus fases de Diseño, Desarrollo y Evaluación de una acción pedagógica fundamentada y orientada al fin expuesto. En este escrito se consideran a profundidad dos casos de dos cursos diferentes donde se cumplió tal acción pedagógica. Los resultados obtenidos aportan al trabajo en esta área de la preparación docente, ofreciendo lineamientos y referencias concretas en la práctica.

Palabras clave: formación docente, investigación basada en diseño, investigación estudiantil.

Abstract

The purpose of this study is to contribute, through tested pedagogical proposals, to the better preparation of in-service teachers who promote student-led inquiry. A Design-Based Research method was followed, fulfilling the Design, Development, and Evaluation phases of a substantiated pedagogical action oriented towards the stated goal. This paper considers in-depth two cases from two different courses where this pedagogical action was carried out. The results obtained contribute to the field of teacher preparation, offering guidelines and concrete references.

Key words: teacher education, design based research, student-led inquiry.

Author´s translation.

Introducción

A cualquier nivel, desde el inicial al universitario, una educación cabalmente formativa debe incorporar la investigación estudiantil. Y no de manera esporádica, sino como actividad regular –aunque no única-, a la cual se le dediquen suficiente tiempo y recursos. Ello porque las oportunidades de investigación auténtica ofrecen múltiples beneficios en la formación de las y los discentes (Freinet, 1975; Tonucci, 1979; Perrenoud, 2008; Moeed y Anderson, 2018; NASEM, 2019; Aikenhead, 2023; Lacueva, 2025). En efecto, abren la puerta a la exploración de asuntos de su interés, involucrándolos con mayor fuerza en su propio aprendizaje; estimulan el planteo de interrogantes y de propósitos de acción; invitan a buscar o a diseñar actividades que puedan atender a esos interrogantes y propósitos; permiten así cumplir con sentido acciones importantes como observar sistemáticamente, experimentar, encuestar, registrar información, diseñar, construir, consultar y evaluar fuentes diversas, contrastar, argumentar…; enseñan a comunicar resultados del propio trabajo; y, en ocasiones, pueden llevar incluso a acciones de cambio en el hogar, la escuela o la comunidad. Emoción, cognición y acción se entrelazan y potencian mutuamente en el marco de la mejor investigación estudiantil. Y la colaboración entre pares se plantea con mayor significado y mejores resultados.

Sin embargo, no es fácil construir espacios para la investigación estudiantil dentro de las consolidadas rutinas de la educación formal. Más cuando no es una labor sencilla, sino una iniciativa de cierta complejidad, que exige a profesorado y estudiantado ir dominándola poco a poco. Podemos comprender que no se desarrolle a plenitud desde los primeros intentos y que comience siendo una indagación "guiada" o "semi-estructurada" por la escuela. Pero debe evitarse convertirla en una tarea más, totalmente pautada desde afuera y que el estudiantado simplemente deba cumplir. Eso la desnaturaliza y le hace perder sus potencialidades.

Se requiere la formación inicial y en servicio del profesorado, para asumir con mayores conocimientos, herramientas y experiencias asesoradas este interesante reto de promover y orientar la investigación estudiantil, bajo modalidades como los proyectos de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas o, también, el aprendizaje-servicio.

Al respecto, en trabajos previos hemos interrogado mediante cuestionario o entrevista a docentes con experiencia (Lacueva, 2012; Lacueva, 2015b) y, también, hemos desarrollado investigación-acción sobre el tema en nuestra propia aula de pregrado universitario (Lacueva, 2009) y, como co-investigadora, en aulas de nivel primario (López y Lacueva, 2007a; López y Lacueva, 2007b). En esta oportunidad presentamos dos casos de una investigación basada en diseño, realizada con docentes en ejercicio cursantes de una asignatura electiva de nivel doctoral en Educación.

Nos planteamos como Objetivo de nuestra investigación profundizar en el estudio por la práctica de rasgos en los procesos de formación docente que puedan contribuir a capacitar en la promoción y guía de la investigación estudiantil.

Método

Nuestro trabajo se guía por las pautas metodológicas de la Investigación Basada en Diseño (IBD) (Brown, 1992; Rinaudo y Donolo, 2010; Guisasola, 2024). Si bien es de notar que lo hace desde la perspectiva de la Pedagogía y no de la Psicología Educativa, disciplina de origen de la IBD. Esta diferencia es importante, porque la Pedagogía es de por sí una disciplina teórico-práctica, como la Medicina o la Ingeniería, y es así como no busca sólo el conocimiento sino dar respuesta a situaciones y necesidades humanas a través de su labor.

Vale reconocer que la Psicología Pedagógica soviética, ya desde las primeras décadas del siglo XX, venía utilizando lo que denominaba "experimentos formativos" o "experimentos de enseñanza", en un enfoque en

varios sentidos similar al de la actual IBD (Petrovski, 1985; Davídov y Shuare, 1987). En la actualidad, la metodología de "experimentos de enseñanza" sigue presente, de modo independiente o tomada como una rama de la IBD (Molina y otros, 2011).

Seguimos las fases usuales en la IBD: Diseño de Acción-Aplicación y Registro-Consideración de Resultados-Reflexión sobre Implicaciones.

En esa línea, diseñamos una acción pedagógica apoyándonos en consideraciones teóricas y en resultados de otras investigaciones empíricas. A continuación, aplicamos el diseño elaborado en ambientes auténticos que consideramos pertinentes, aceptando su complejidad, y registramos información sobre el proceso y los productos de la aplicación, de manera sistemática. Finalmente, analizamos resultados de acuerdo a la información recogida y tomando en consideración el desarrollo teórico en el área.

Dado que en este caso la misma autora de la investigación fue a la vez la docente de los cursos donde se trabajó, y dado que no hubo personas externas que dirigieran la iniciativa, podría considerarse que nuestra investigación es también o es más bien una Investigación-Acción (I-A) (Elliott, 1990; Martínez Miguélez, 2000; Pérez-Van-Leenden, 2019). Pero hay una diferencia, y es que no dictamos estas clases porque fueran nuestro trabajo normal en nuestro ámbito habitual sino por nuestro interés en desarrollar la investigación que presentamos. De ahí que preferimos ubicar la metodología como IBD.

Configuramos la acción pedagógica como una asignatura completa, que denominamos *Investigación estudiantil: posibilidades y retos.* La misma fue incorporada como electiva al plan de estudios del doctorado en Educación de las universidades donde tuvimos oportunidad de dictarla, y convocaba mayoritariamente a profesionales que laboraran como docentes a diferentes niveles del sistema educativo y que estuvieran cursando el doctorado. Ofrecimos esta asignatura en tres universidades diferentes de la ciudad de Caracas. En todas ellas el plan de estudios contemplaba asignaturas electivas o de ampliación y en todas ellas la duración del curso era similar, unas dieciséis (16) semanas[1].

La asignatura diseñada consideró en su contenido lo teórico junto a la aplicación práctica, y abarcó tanto encuentros presenciales como intercambios asíncronos por escrito a distancia. En la misma se leyó y reflexionó sobre diversas estrategias para promover la investigación estudiantil en las instituciones educativas, y también sobre razonamientos teóricos que les servían de fundamento y contexto. Además, se conocieron y discutieron ejemplos concretos de tales estrategias, correspondientes a diferentes niveles educativos. Las y los cursantes que eran docentes tenían oportunidad de presentar experiencias propias pasadas, en su carácter de guías de la investigación estudiantil. Y también debían planificar y luego ensayar en aula con sus propios discentes alguna iniciativa de investigación estudiantil, para posteriormente comunicar al colectivo de la clase resultados obtenidos.

En el caso de las y los docentes que no estaban en aula, sino que cumplían labores de coordinación, asesoría o dirección, se invitaba a que planificaran y desarrollaran actividades de orientación y apoyo a las educadoras y los educadores de su institución en el estímulo a la investigación estudiantil. Y para aquellos cursantes que no fueran docentes en ejercicio (casos que no consideramos en este escrito), se les proponía que profundizaran en el diseño y evaluación de actividades didácticas en la línea del curso.

La evaluación de las y los cursantes fue individual y se basó principalmente en tres trabajos escritos asignados. En el caso de las y los docentes de aula, el último trabajo era el referido a la planificación y aplicación de su propuesta de actividad de investigación estudiantil con sus alumnas y alumnos. O bien, tratándose de directivos o coordinadores, el último trabajo era el de planificación y aplicación de su propuesta formativa en el área, dirigida a sus docentes. Se consideró también la participación de cada cursante en las sesiones presenciales y en las interacciones asíncronas a distancia que se realizaron, vía correo electrónico.

La evaluación profesoral cubría el 80% de la calificación final, y la autoevaluación estudiantil razonada el 20%. Existió coevaluación, sin peso en la calificación.

Los temas incluidos en el contenido del curso fueron los siguientes:

a. Naturaleza e importancia de la investigación estudiantil.
b. El contexto de un aula donde el estudiantado realiza actividades de investigación: la planificación, la evaluación, los recursos y la organización del trabajo.
c. La educación por proyectos.
d. El aprendizaje basado en problemas.
e. Las unidades didácticas integradas.
f. El laboratorio, el taller y el seminario en la investigación estudiantil.
g La investigación-acción como guía conceptual y metodológica del trabajo a realizar por las y los participantes en este curso.

En este escrito nos centraremos en el desempeño de dos participantes, cursantes del doctorado en universidades diferentes y con trayectoria y circunstancias laborales distintas –pero siempre dentro del campo de la docencia. Ambos se encontraban en una franja etaria entre 45 y 50 años, y eran docentes graduados con experiencia en el nivel medio y/o universitario.

Como información de base para este artículo, tomamos en cuenta los trabajos escritos presentados por los dos participantes seleccionados. Buscaremos evidencias de las reflexiones, propuestas y experiencias que ambos generaron de acuerdo a las solicitudes de nuestro curso.

Resumen del Diseño de la Acción Pedagógica hacia las y los cursantes

Trabajo 1	Trabajo 2	Trabajo 3	Intervenciones	Intervenciones	Autoevaluación	Coevaluación
Reflexiones teóricas junto a crítica de experiencias reales, propias y ajenas	Nuevas reflexiones teóricas y sobre experiencias reales (otras variedades de investigación estudiantil)	Planificación y Desarrollo de una experiencia en la práctica	En encuentros presenciales de todo el curso, discutiendo los trabajos	Asíncronas vía digital a partir de preguntas de la profesora del curso		Sin peso en la calificación final

Cursantes seleccionados para este estudio

Caso 1: Profesor Juan Cristóbal

Para el momento del estudio, el profesor Juan Cristóbal (nombre ficticio) cursaba el Doctorado en Educación en una universidad privada dedicada sólo al nivel de postgrado, creada pocas décadas atrás y con sedes en varios países de América Latina.

El profesor Juan Cristóbal era egresado de un Instituto Pedagógico público en la especialidad de Ciencias Naturales, tuvo una larga carrera como docente y en el tiempo de este estudio se desempeñaba como coordinador de Control de Estudios, Planificación y Evaluación de un plantel público de carácter estadal, en una pequeña población cercana a la ciudad de Caracas. Según él nos informó en breve cuestionario al efecto, cuando era estudiante en su Instituto Pedagógico (casi treinta años atrás) había participado allí en investigaciones de campo relacionadas con temas de Ecología y Ecoturismo. Y en su carrera como docente de Educación Media o Secundaria estuvo involucrado en la creación y funcionamiento de Centros de Ciencias (sedes de actividades estudiantiles opcionales en torno a las Ciencias Naturales, a menudo con un componente investigativo). Adicionalmente, asesoró proyectos de investigación de cursantes del último año de la Educación Media, requisito de graduación exigido en el Programa de Estudios oficial en el país.

Manifestó en este cuestionario inicial de sondeo su interés por el mejoramiento de la enseñanza, particularmente de las Ciencias Naturales: demostraciones, experiencias de laboratorio, buenas estrategias...

El curso de doctorado al cual pertenecía el profesor Juan Cristóbal sumaba 27 participantes.

Caso 2: Profesora María Clemencia

La profesora María Clemencia (nombre ficticio) estudiaba el Doctorado en Educación en una universidad privada de alto reconocimiento y apreciable trayectoria. En esa misma universidad ella desempeñaba labores docentes y de coordinación en el pregrado de la Escuela de Educación, en la mención de Biología y Química. Tenía también larga experiencia como docente de Educación Media. Participaba regularmente en foros sobre temas de educación. Y había publicado en medios académicos reflexiones y estudios breves sobre temas educativos.

Es de notar que un año antes de nuestro estudio, en una entrevista para un boletín digital de su institución, la profesora resaltaba la importancia del aprendizaje por indagación en la educación básica, y mencionaba planes de su Escuela de Educación al respecto. Ignoramos si los mismos pudieron ser desarrollados posteriormente.

El curso al cual ella pertenecía contaba con 10 participantes.

Resultados

Trabajo 1: Reflexiones teóricas junto a crítica de experiencias reales, propias y ajenas

El Trabajo 1 de nuestro curso, en su versión inicial –luego algo modificada, como veremos– presentaba dos lecturas requeridas (Lacueva, 2015a; Sánchez, 2015) y otras recomendadas y planteaba las siguientes interrogantes:

- Comente tres razones que, de acuerdo a su criterio, podrían justificar la presencia de la investigación estudiantil como actividad importante en la educación formal.
- Puede basarse en razones mencionadas en las lecturas requeridas o en otras lecturas que usted haya hecho. También puede utilizar su propia experiencia y reflexión.
- La lectura II presenta la experiencia de lo que podríamos llamar un "proyecto guiado interdisciplinario". Reflexione sobre ella, tomando en cuenta la lectura I. Considere logros y también aspectos que se podrían mejorar. ¿Hay interdisciplinariedad?
- Como estudiante, ¿ha vivido experiencias de investigación? En caso afirmativo, explique una de ellas y evalúe su calidad. En caso negativo, describa el tipo de educación que ha vivido y considere el papel que la investigación podría haber jugado en su formación estudiantil.

Longitud mínima del trabajo: 3 páginas mecanografiadas. (Asignación Trabajo Nº 1 del curso diseñado).

Trabajo 1 del profesor Juan Cristóbal

El profesor Juan Cristóbal desarrolló una respuesta de 6 páginas, tomando en consideración las lecturas recomendadas y otras de su propia escogencia. Dentro de la brevedad de una asignación de este tipo, exploró diversas facetas del problema, apoyándose en los aportes de diferentes autores, pero desarrollando un escrito propio. Al hablar de la importancia de la investigación estudiantil en la educación formal concluye:

- Contribuye al logro de los fines de la educación formal.
- Favorece la construcción de una escuela en pro de la felicidad de niños y jóvenes al contribuir con el desarrollo de procesos cognitivos y la metacognición, que en el estudiante se trasforman en una alta autoestima.
- Persigue la contextualización de la educación lo que se trasforma en individuos con herramientas para mejorar su realidad social, natural y cultural.
- Contribuye en el desarrollo de la pedagogía como ciencia, al incentivar al docente a la reflexión de su práctica en búsqueda de una continua mejora.
- Abre posibilidades para la necesaria trasformación de la actual escuela en una nueva escuela.

(Trabajo Nº 1. Prof. Juan Cristóbal, pp. 4 y 5).

Apreciamos variedad y relevancia en los aspectos destacados por el profesor Juan en su respuesta.

Al comentar la lectura asignada, sobre una experiencia -en un aula de educación técnica media- de procesamiento de plantas medicinales (Sánchez, 2015), destaca con agudeza y también respeto aspectos positivos y otros más débiles de esta iniciativa. Entre los primeros, señala:

> Toca aspectos en el saber, en el hacer y en el ser al estar en contacto directo con el entorno, en la solución de una problemática y con resultados palpables en la elaboración de productos medicinales con plantas de la zona. (Trabajo Nº 1. Prof. Juan Cristóbal, p. 5).

Entre los segundos, expresa que cabe preguntarse si el proyecto surge de los estudiantes o es más bien una idea de los docentes. Así como cuál es el papel que los estudiantes cumplieron en el diseño de la metodología.

Y reflexiona:

> El proceso investigativo estudiantil como método de aprendizaje es una empresa que ofrece muchos obstáculos, que van desde una actitud diferente del docente, directivos, padres de familia, estructura física y administrativa escolar hasta voluntades de los políticos, es decir es todo un cambio de paradigma. (…) Sin embargo, actividades como éstas son necesarias para iniciar el camino hacia la trasformación escolar, hacia una nueva escuela. (Trabajo Nº 1. Prof. Juan Cristóbal, p. 5).

Valoramos cómo el profesor Juan Cristóbal reconoce la complejidad de este tipo de iniciativas pedagógicas. Asignamos esta lectura de conocimiento y uso de plantas medicinales en una escuela técnica media por presentar una experiencia, a nuestro juicio, positiva a la vez que factible en las condiciones escolares mayoritarias. De hecho, ocurre en una institución educativa privada subvencionada de una comunidad popular.

Ante la pregunta 3 de este Trabajo 1, el profesor Juan Cristóbal no habló acerca de su experiencia como estudiante, sino como docente. Fue crítico en torno a los proyectos de investigación que planteaba el Programa Oficial para el año final de la Educación Media.

> Estas investigaciones han estado enmarcadas en el tipo de investigación cuantitativa, (…) obedecen a una estructura rígida del método científico, con manejo de variables controladas en el laboratorio o en el campo. Que hacen de la investigación una experiencia muchas veces traumática para los estudiantes y con una visión muy limitada. (…) A pesar que algunas de estas investigaciones parten de los intereses de los estudiantes, que algunas veces están relacionados con su contexto social, están desvinculadas con el resto de las asignaturas (En esta y todas las citas, conservamos la redacción original sin correcciones). (Trabajo Nº 1. Prof. Juan Cristóbal, p. 6).

Pero lejos de proponer su eliminación, sugiere más bien extender los proyectos de investigación incluso a partir de los primeros años de la educación formal, si bien mejorando su diseño. Ello por las múltiples bondades que pueden ofrecer a estudiantes y sociedad.

Trabajo 1 de la profesora María Clemencia

En la oportunidad de dictar el curso en la universidad donde cursaba la profesora María Clemencia decidimos realizar algunos cambios en el Trabajo Nº 1. Siguiendo la decisión del profesor Juan, cambiamos la pregunta de "su experiencia como estudiante" por "su experiencia como docente". Y añadimos una pregunta sobre otro ejemplo de experiencia real de investigación estudiantil, pero en este caso del tipo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Así, tuvimos dos ejemplos: el ya usado de tipo Proyecto (tema Plantas Medicinales) y este de ABP. Nos pareció importante enfatizar el análisis de experiencias reales de diversa naturaleza, dentro del área de la investigación estudiantil.

Para no alargar demasiado la asignación, eliminamos entonces la anterior primera pregunta, de reflexión sobre lecturas teóricas. Esperando que lo teórico se utilizara en la consideración de las experiencias prácticas. La posibilidad de realizar modificaciones en el diseño seguido durante sucesivos ciclos es aceptada, e incluso alentada, en la IBD. Lo cual estimamos coherente y razonable en el marco de esta metodología. Sin embargo,

las evidencias de campo mostraron posteriormente que era preferible el diseño original, pues el Aprendizaje Basado en Problemas era menos conocido que el de Proyectos y requería más información previa antes de analizar un ejemplo.

La profesora María Clemencia presentó un trabajo cuidadoso, de 12 páginas de longitud.

En relación a si había tenido oportunidad de guiar actividades de investigación con sus estudiantes, la profesora respondió que así había sido, en varias ocasiones. Y presentó una experiencia de tres años atrás, en un curso universitario de pregrado sobre Biodiversidad.

Al inicio del curso, les preguntó a sus estudiantes si todos los árboles de las áreas verdes de la universidad eran iguales. De entrada, ellas y ellos admitieron que no podían contestar. La profesora les dio tiempo. Y en la siguiente clase, las y los cursantes dijeron haber notado que los árboles eran diferentes, pero… no estaban muy seguros de las especies. Planteó entonces María Clemencia si querían llegar a saber de qué especies eran. A las y los discentes les gustó la idea y propusieron que fuera una de las actividades del semestre.

Para empezar, salieron a los jardines de su institución y, por parejas, eligieron un árbol a fin de estudiarlo. Además, la profesora invitó al director de sustentabilidad de su campus a conversar con la clase, y el funcionario incorporó la investigación en ciernes a un programa ya en marcha sobre identificación y valoración del patrimonio natural de la institución. Esto emocionó al estudiantado, explica María Clemencia. Detalladamente, informa que la experiencia cumplió con los rasgos básicos de una auténtica investigación estudiantil tal como se señalaban en las lecturas recomendadas: la participación, el trabajo documental y de campo siguiendo protocolos científicos, la comunicación, la pertinencia, los valores involucrados… Sólo un equipo no realizó un trabajo de calidad. Y añade la profesora:

> Aun estando ya en otros semestres, muchas veces hacen referencia a aspectos del jardín. De esta actividad una alumna que no había sido parte de ella, pues era de dos semestres superiores, se enteró del trabajo y además de lamentar que no se realizó en su curso, se interesó y propuso realizar su trabajo de grado en función de esto, y así lo hizo. (Trabajo Nº 1. Profa. María Clemencia, p. 3).

Exigente con su labor, la profesora expresa que aún hay que hacerle más ajustes a la propuesta y ampliar las opciones para que los estudiantes tengan mayores posibilidades de escogencia.

Entrando en el análisis del "proyecto guiado interdisciplinario" de las plantas medicinales (Sánchez, 2015), la profesora María Clemencia destaca seis logros del mismo: rompe con la rutina tradicional y los estudiantes se hacen activos, la experiencia ayuda al desarrollo de competencias colaborativas, incorpora "mente, corazón y manos", es interdisciplinaria, y genera un nuevo espacio-tiempo educativo (la profesora hace una interesante explicación respecto a esto último, tocando las horas de dedicación, los ambientes ocupados y otros factores).

Con mucho respeto por el esfuerzo plasmado en la lectura, añade algunos interrogantes que le surgen:

> - ¿Sólo los profesores participaron en el diagnóstico o los estudiantes también?
> - ¿Cuál y cuánta fue la participación de los estudiantes en la propuesta del proyecto en torno a las plantas o hierbas medicinales?
> - ¿Cuánto fue la participación de los estudiantes en la planificación?
>
> (Trabajo Nº 1. Profa. María Clemencia, p. 7).

Y añade:

> Se observa que la participación de los estudiantes fue importante, tanto para la documentación de los elementos a manejar para desarrollar el sembradío, como de los productos de extracción de las plantas, así como la comunicación del trabajo y de los productos obtenidos. Pero sólo estos elementos, si bien son importantes, no le confieren a una experiencia educativa la categoría de investigación estudiantil total (aunque creo que sí tiene rasgos, avances…) (Trabajo Nº 1. Profa. María Clemencia, p. 7).

Como señalamos, en esta tercera oportunidad de aplicación de nuestro diseño añadimos una pregunta sobre una estrategia diferente de investigación estudiantil: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Presentamos una lectura corta, comunicación a congreso, de ABP con estudiantes universitarios de la carrera de Bioquímica en una universidad argentina (Di Bernardo y Puyol, 2004). Nos pareció importante incorporar al análisis de los cursantes otra faceta de la investigación estudiantil. Aunque ello implicó sacrificar nuestra pregunta de reflexión general sobre la importancia de esta iniciativa pedagógica.

En su respuesta, la profesora María Clemencia destaca las opiniones que los propios estudiantes involucrados en esta experiencia expresaron al finalizarla. Así, el 90% destaca al ABP como método excelente o adecuado para integrar conocimientos. Aunque sólo un 55% lo considera efectivo como método de integración grupal. Pero esto último pudo deberse a que los equipos eran demasiado grandes, de 16 integrantes. María Clemencia también destaca la participación estudiantil, la aplicación de conocimientos previos en la resolución de un problema y la motivación, ya que debe resolverse un reto vinculado con la profesión que se está estudiando.

Ante la subpregunta de si sería posible aplicar al menos ocasionalmente una metodología similar en sus cursos, la profesora responde de modo afirmativo. Añadiendo acertadamente que para ello "se debe buscar en los contenidos de la cátedra situaciones que se puedan problematizar (que no sean fáciles de anticipar), donde para darles respuesta [las y los estudiantes] deberán relacionar y aplicar diferentes procesos, fenómenos o datos que ya se han trabajado en la cátedra, con algunos elementos nuevos a descubrir" (p. 8 del Trabajo Nº 1).

De modo sistemático y abarcante, María Clemencia señala elementos que deben tomarse en cuenta para un buen ABP, como que sea un buen problema, con rasgos "de la vida real", y no un ejercicio, que las lecturas de apoyo estén bien seleccionadas y que el estudiantado pueda complementarlas. También sugiere establecer equipos y distribuir roles. Y planificar en función de hipótesis, objetivos y acciones. Todo debe culminar en un informe bien estructurado.

La última subpregunta se refiere a si sería posible que sus estudiantes de la carrera docente aprendieran a usar la estrategia del ABP para a su vez aplicarla con sus futuros alumnos y alumnas. Y cómo podría hacerse.

La profesora María Clemencia responde que sí, y que podría hacerse en varias cátedras. De este modo, si en cada cátedra se aplicara, aunque fuera una vez, "los estudiantes en total harían por lo menos más de 10 actividades de este tipo, mejorando así la estrategia, observando su poder de aprendizaje. Sería excelente." (p. 9 del Trabajo Nº 1).

A continuación, María Clemencia asoma seis problemas de Química y seis de Biología que podrían utilizarse en ABP. Sin embargo, a nuestro juicio los mismos no son todavía verdaderos problemas de ABP. Citamos algunos:

- ¿Tienen masa los gases?
- ¿Cuál es la relación entre el volumen de un líquido y la presión?
- ¿Qué propiedades tiene el agua que le hace ser tan singular y especial para la vida?
- ¿Se puede evidenciar la presencia de partículas contaminantes en el aire?

(Trabajo Nº 1. Profa. María Clemencia, p. 10)

En nuestro comentario a la respuesta de la profesora María Clemencia le señalamos (y reiteramos aquí):

> Interesante que usted empieza a pensar sobre posibles problemas. Pero creo que un problema de ABP tiene que ser más complejo y menos "de libro de texto". Debe dar trabajo de búsqueda de información, debate y llegar a soluciones para cuatro o cinco alumnos durante, digamos, al menos dos semanas. Usualmente es un planteo como de media página o más, con descripción y datos y una pregunta o reto a resolver. Por ejemplo, en vez de "¿Se puede evidenciar la presencia de partículas contaminantes en el aire?", el problema puede describir características de la composición del aire en diversas zonas de Caracas, obtenidas por un supuesto equipo de "Investigación ambiental" contratado por la Alcaldía. Para que los estudiantes estudien qué significan estos datos y si debería hacerse algo respecto a ellos. (El problema también puede ser de una ciudad ficticia, para poder exagerar ciertos rasgos a resolver). Importante seguir pensando y leyendo sobre esto, aquí todavía falta. (Comentarios de AL a Trabajo Nº 1. Profa. María Clemencia, p. 10 del Trabajo).

Creemos que en su respuesta María Clemencia no diferencia bien el aprendizaje por proyectos del aprendizaje basado en problemas. En verdad, se tiende a confundirlos si no se ha profundizado en la temática. El Trabajo Nº 2 del curso va a ofrecer oportunidad de volver sobre el tema.

La profesora concluye su respuesta elaborando de modo sistemático una posible rúbrica para evaluar actividades de ABP. Resulta interesante este esfuerzo no solicitado que obliga a la cursante a profundizar en el tema: ella misma se exige más.

Resultados del Trabajo 2: Nuevas reflexiones teóricas y sobre experiencias reales

El Trabajo Nº 2 planteaba los siguientes interrogantes:

- Considere tres semejanzas y tres diferencias entre el aprendizaje por problemas y el aprendizaje por proyectos.
- ¿Hay diferencias entre una Unidad Didáctica de carácter investigativo y un verdadero proyecto estudiantil? ¿Qué ventajas y desventajas tiene cada alternativa? Por favor explique su respuesta.
- Escoja dos de los seis ejemplos presentados en las lecturas requeridas (lecturas II, III, IV, V, VI y VII) y evalúe sus características, su adecuación al tipo de metodología pedagógica que preconizan y su aporte a la formación de las y los estudiantes.
- En su concepto, ¿cómo pueden los laboratorios, talleres, seminarios y trabajos con material auto-educativo incorporarse a actividades más grandes de investigación? ¿Y cómo pueden complementar ese tipo de actividades, teniendo lugar como iniciativas adicionales?

Longitud mínima del trabajo: 4 páginas mecanografiadas. (Asignación Trabajo Nº 2 del curso diseñado).

Este trabajo se proponía que los profesores y las profesoras cursantes leyeran y reflexionaran en torno a consideraciones teóricas sugeridas sobre dos estrategias diferentes de investigación estudiantil: el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje por problemas. Ambas son relevantes, pero no deben confundirse.

Adicionalmente, solicitaba atender a las Unidades Didácticas (también llamadas Secuencias Didácticas) y reconocerles cierto posible carácter investigativo. En efecto, nos parece necesario tomar en cuenta opciones como éstas, de "investigación guiada". Pues ellas pueden ser una útil introducción a la investigación estudiantil más completa. A la vez que constituir buenos acompañantes también, ya que consideramos demasiado difícil –al menos al presente- cumplir todo el programa oficial de un curso sólo con auténticas investigaciones de las y los discentes.

En la misma línea aparecen en la pregunta 4 actividades más cortas y a menudo más estructuradas, que pueden integrarse a proyectos y también utilizarse como protagonistas en la consideración de algunos temas programáticos: laboratorios, talleres, seminarios…

Estimamos importante tratar siempre de combinar el trabajo a partir de las lecturas de reflexiones teóricas (Lacueva, 2015a) con el trabajo basado en las lecturas de casos reales en aula. Por eso incluimos la pregunta 3, donde las y los cursantes podían escoger entre seis ejemplos reales de diversas modalidades de investigación estudiantil, para analizar dos. Limitamos el análisis a dos en aras de no recargar la labor en nuestro curso.

Trabajo 2 del profesor Juan Cristóbal

En esta oportunidad, el profesor Juan Cristóbal realizó un trabajo de 11 páginas.

Presentó una buena comparación breve entre el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos, señalando con acertado criterio semejanzas y diferencias relevantes. Lo mismo puede decirse de su comparación entre las unidades didácticas y los proyectos.

Juan Cristóbal añade algo a tomar en cuenta:

> Estas estrategias utilizadas adecuadamente pueden orientar el camino de docentes y estudiantes hacia un aprendizaje más provechoso y útil para el estudiante. A pesar de lo descrito anteriormente, muchos docentes aún siguen insistiendo en clases tradicionales, porque a pesar que dicen utilizar los Proyectos de Aula como estrategias en sus clases, en la práctica se siguen dando contenidos aislados unos con otros y descontextualizados con el entorno del estudiante. (Trabajo Nº 2. Prof. Juan Cristóbal, p. 2)

Este profesor escoge como primer ejemplo real a analizar la Unidad Didáctica "Los peces" (Lacueva, Imbernón y Llobera, 2004), actividad desarrollada por una maestra de Primer Grado de Educación Primaria en la ciudad de Barcelona (España) y observada y considerada por la autora de este artículo.

Para evaluar esta experiencia, Juan se apoya en las lecturas teóricas recomendadas y en sus reflexiones propias. Así, señala rasgos importantes como que se parte de actividades generadoras, se aprovechan diversos recursos y ambientes –desde creyones y cartulina hasta pecera y laboratorio, entre otros-, se favorece el desarrollo de procesos cognitivos importantes -aunque también, observa este profesor, se incluyen algunas actividades de copiar del libro y memorizar-, se propician aprendizajes metacognitivos, se tiene un abordaje interdisciplinario, se establecen vínculos con la comunidad…

Juan Cristóbal explica cada rasgo considerado. Entre las críticas señala también que el tema era bastante restringido.

Le llama la atención que el profesorado de esta escuela había dejado de trabajar por proyectos, ya que -según indican en la lectura- "no les resultaron": repetición de temas, temas poco sustanciosos… El profesor Juan Cristóbal piensa que deberían tratar de retomar los proyectos, combinándolos con Unidades Didácticas como ésta, más estructuradas por las y los docentes.

El segundo ejemplo que escogió Juan Cristóbal para su análisis fue el del proyecto "El cuerpo humano", realizado en un sexto grado de una escuela pública nacional de Caracas. La maestra de ese curso es la autora principal del artículo donde se presenta el proyecto, el cual forma parte de su tesis de Maestría (López y Lacueva, 2007b).

De nuevo, apoyándose en las lecturas teóricas asignadas y en conocimientos propios, el profesor Juan destaca diez rasgos a su juicio relevantes en un buen proyecto de aula y va analizando en qué medida están presentes en el trabajo de la maestra López. Logra así una buena "disección" de esta experiencia: se parte de un diagnóstico de lo ya hecho, el estudiantado participa en la determinación del trabajo y juega en general un papel activo, el tema es amplio y cada equipo asume un subtema, se incentiva que el estudiantado formule sus propias preguntas, se trata de fomentar verdaderamente la investigación, las y los estudiantes comunican lo investigado… La interdisciplinariedad, sin embargo, no está presente –señala el profesor Juan– y puede notarse que no es fácil salir de la memorización y de los proyectos de "cortar y pegar".

En relación a la última pregunta, sobre el uso de actividades cortas (talleres, seminarios, laboratorios…), es interesante que el profesor Juan en su respuesta incorpora acertados ejemplos de actividades cortas que hubieran podido enriquecer el proyecto "El cuerpo humano" o bien usarse para un tratamiento preciso de otros temas que no se fueran a ver como proyectos. A la primera opción pertenece su sugerencia de un laboratorio donde se diseccione un ojo de res. A la segunda, su sugerencia de un seminario para abordar el tema de la vida de Simón Bolívar, en una clase de Ciencias Sociales paralela al proyecto de "El cuerpo humano".

Trabajo 2 de la profesora María Clemencia

La profesora María Clemencia entregó un trabajo de 12 páginas. Posteriormente, respondió a las observaciones que hicimos a su documento, añadiendo así 10 páginas más. En total, 22 páginas de reflexiones.

Al comparar el aprendizaje por problemas y aquél por proyectos, la profesora elabora una tabla muy clara con seis parámetros: inicio del trabajo, propósito específico, propósito general (investigación), debilidades, tiempo y espacio, y otras competencias que desarrolla.

Explica de modo interesante e incisivo las posibilidades que les ve de aplicación en su propia experiencia docente a ambos tipos de estrategias. Esto lo hace obedeciendo a una subpregunta que añadimos al efecto al presentar el Trabajo Nº 2 en este curso.

María Clemencia hace una cuidadosa consideración de las Unidades Didácticas y de los trabajos cortos -como talleres y laboratorios-. No se limita a ofrecer ideas generales, sino que presenta pertinentes ejemplos de su buen uso: un esfuerzo adicional que enriquece su respuesta y le da peso pedagógico. Esta solicitud de ejemplos, reales o supuestos, fue otra de nuestras adiciones al Trabajo Nº 2 en esta tercera oportunidad de dar el curso. Clemencia ofrece y comenta brevemente diez ejemplos muy distintos, en relación a talleres, seminarios, laboratorios y otras actividades cortas, integrados a actividades mayores o complementarias.

Por otra parte, como ya indicamos, luego de recibir nuestra evaluación -bastante alta-, esta cursante entregó un adicional con nuevas reflexiones, respondiendo a nuestros comentarios. Algo de destacar, y muy poco frecuente en nuestra experiencia.

Recogemos aquí una de sus "ampliaciones", como muestra de su labor. En su escrito inicial, la profesora Clemencia indicaba que a nivel de las asignaturas universitarias puede ser difícil realizar verdaderos proyectos con el estudiantado, por el compromiso de cumplir un programa muy preciso. En nuestros comentarios, preguntamos a la profesora cómo podría evitarse que el estudiantado se saliera del programa oficial al intentar trabajos por proyectos, y de una vez sugeríamos delimitar "grandes temas" para los proyectos, vinculados al programa oficial. La respuesta de María Clemencia se encamina por una opción más compleja e interesante, ilustrada gracias a una experiencia vivida por ella:

> Tal vez hay que sondear primero cuáles son las áreas dentro de las disciplinas de la mención que a los estudiantes les gustan, luego ver cómo diseñar una actividad exploratoria que vincule ese gusto de los estudiantes con algún tema de la cátedra que hay que desarrollar, y ver así si se logra atraer a los estudiantes. No es fácil, pues implica tiempo que el docente debe invertir en este acercamiento; si los grupos son muy grandes esta estrategia se dificulta, pero para grupos pequeños es posible realizarla con éxito.
>
> Por ejemplo, en una oportunidad en Biología Vegetal, de sólo 6 alumnas, detecté que les gustaba la informática y estaban bien interesadas en otra cátedra que era Informática educativa. Así que, iniciando las clases, les presenté que ciertos grupos de organismos que se estudian dentro de la Biología Vegetal resultaban a veces poco atractivos para los estudiantes de 4º año de bachillerato y les pregunté si creían que haciendo algún tipo de estrategia que involucrara la informática resultarían ser más interesantes. De ellas salió la propuesta de que cada pareja se encargara de un grupo vegetal diferente que incluyera una estrategia didáctica mediante las TIC. La estrategia exploratoria en esta oportunidad surtió el efecto deseado, pero en otras ocasiones no lo he logrado, creo que la diferencia está en cuánto conoce uno al grupo. (Reflexiones adicionales al Trabajo Nº 2. Profa. María Clemencia, p. 4).

En este curso ampliamos a ocho el número de ejemplos de experiencias pedagógicas a analizar, siempre para escoger dos. Nos pareció importante ofrecer más variedad y más opciones a la consideración de los cursantes.

El primer ejemplo escogido por María Clemencia fue la Unidad Didáctica "Los Peces" (Lacueva, Imbernón y Llobera, 2004), ya escogida por el profesor Juan Cristóbal, y a cargo de una maestra de Primer Grado en Barcelona (España).

La cursante realiza un buen análisis del ejemplo. Explica cómo la experiencia cumple con las características de una Unidad Didáctica (UD) deseable, destacando el contacto con la realidad y la variedad de ambientes utilizados, como la pecera en el aula, la pescadería y el acuario. Considera que esta UD resulta bien estructurada. Y reconoce la amplia gama de recursos disponibles en la escuela de la experiencia. Sin embargo, coincide con el profesor Juan Cristóbal en que el tema ("Los peces") es muy delimitado para un Primer Grado y no permite mucho desarrollo interdisciplinar. Nota cómo los propios niños y niñas, en entrevista con la autora de la investigación sobre este trabajo pedagógico, consideraron poco variado el tema.

Destaca aportes de la UD a la formación estudiantil: niñas y niños pudieron hacer analogías y predicciones, plantear preguntas, llevar al aula sus conocimientos previos sobre peces, vincular el tema con cuentos y canciones, y ofrecer conferencias a otros cursos sobre lo aprendido y realizado –fortaleciendo competencias de comunicación y autoestima-.

Por otra parte, critica de modo a nuestro parecer pertinente la escasa participación de las y los discentes en el montaje de la pecera y en las disecciones de peces, y la presencia de actividades poco complejas como colocar nombres en dibujos.

El segundo ejemplo escogido por María Clemencia es un proyecto con discentes de Educación Inicial desarrollado en una escuela popular de Bogotá, Colombia (Colegio "Agustín Fernández", 2014; Colegio "Agustín Fernández", 2016). En este caso las observaciones críticas fueron más duras: la cursante estima que falta información acerca de cómo se organizó y planificó la actividad, por lo que no queda claro si es un verdadero proyecto. Juzga que en la iniciativa se tratan de relacionar aspectos muy diversos, de manera poco coordinada.

Ciertamente, lo que las y los docentes de esta escuela llaman "proyecto" es una presentación de una serie de actividades diversas que sus alumnas y alumnos realizaron durante un lapso escolar. Así, respondieron a una encuesta sobre "Qué es para ti la felicidad" y sus respuestas fueron publicadas junto a su fotografía; recorrieron su barrio y conversaron con gente, incluido un niño que les mostró su perrito y respondió sus preguntas sobre él; observaron, dibujaron y conversaron sobre seres vivos que consiguieron en la escuela o alguien trajo de su casa: babosas, lagartijas…; fueron al planetario y lanzaron "cohetes"; hicieron maquetas del Sistema Solar; recorrieron un gran parque lejos de su comunidad…

Clemencia señala aportes de estas iniciativas, a pesar de su dispersión: conocimiento directo de ambientes y seres vivos fuera del aula, comunicación con niños y adultos diversos, ponderación de cuestiones valorativas…

Nuestro comentario a la profesora María Clemencia fue:

> Las críticas merecen ser consideradas, hay muchas cosas juntas en el proyecto. Pero… notemos la cantidad de actividades diferentes que desarrollan estos niños y niñas de una barriada pobre de Bogotá. El ambiente cálido del pre-escolar, los recursos, las salidas, los trabajos infantiles… ¡No es pespuntear ni colorear fotocopias. (Comentarios de AL. Trabajo Nº 2. Profa. María Clemencia, p. 6).

En las reflexiones adicionales que esta cursante sumó a su trabajo original, responde a nuestro comentario indicando que efectivamente el usar diferentes medios, salidas, paseos, y el interaccionar con personas y animales fuera del aula "son todos elementos que hacen de la clase un espacio de aprendizaje integral, alegre, ameno, motivante y formativo" (p. 5 de Reflexiones adicionales al Trabajo Nº 2, profesora María Clemencia). La cursante amplía aquí su reflexión sobre estos aspectos positivos de la experiencia. Sólo critica, creo que acertadamente, que "son varios trabajos que se fuerzan a pertenecer a uno solo". María Clemencia indagó por Internet y consiguió un escrito adicional de una de las maestras de esta escuela, donde amplía información sobre el tipo de actividades que desarrolla en su aula.

Resultados del Trabajo 3: La prueba de la práctica

Este es el trabajo de aplicación real en la práctica de lo que se ha venido considerando en el curso. Se planteó desde el inicio del semestre en cada caso. El planteo es detallado y ocupa un poco más de tres páginas. Allí se dice:

> Este trabajo consiste en el diseño, el desarrollo en la práctica y la evaluación de una experiencia de investigación estudiantil que usted coordine y oriente para/con uno de sus cursos, en cualquier nivel y modalidad educativa. Es así una actividad a poner en práctica con sus propios estudiantes. Puede ser una unidad didáctica, un aprendizaje por problemas o un aprendizaje por proyectos. También puede ser un grupo de experiencias más delimitadas, pero siempre con cierto carácter investigativo, como laboratorios, talleres o seminarios.

> Si la actividad, por su naturaleza, se extiende más allá de los límites de esta asignatura, la recolección de evidencias y la evaluación puede hacerse de lo cumplido hasta el momento cuando deba hacerse entrega del informe final.
>
> Si usted ya realiza experiencias de corte investigativo con sus estudiantes, no tiene que agregar una nueva, sino que puede presentar algo ya en marcha o que haya terminado recientemente. Ello siempre y cuando pueda cumplir con las exigencias que se presentan aquí: un plan fundamentado, un conjunto suficiente de evidencias y una evaluación de lo hecho. (Orientaciones para el Trabajo Nº 3, p. 1).

También se explica que el Trabajo 3 se extiende a lo largo del semestre, paralelo a los otros dos trabajos, y contempla la entrega de tres informes: Diseño y Fundamentación de la experiencia, Información recogida sobre la experiencia desarrollada, y Presentación de resultados, evaluación de lo realizado y propuestas hacia el futuro.

En estas Orientaciones se indica a grandes rasgos lo que debe contener cada uno de los tres informes. Destacamos que en la "Información recogida" se exige un diario del docente y una selección de trabajos estudiantiles. Y se indica que también pueden incluirse cuestionarios y entrevistas a discentes, fotografías, videos, grabaciones en audio, otros… Esta exigencia busca que las y los participantes en nuestro curso realmente recojan información a lo largo del desarrollo de su experiencia en la práctica. Evitando que la "Evaluación de Resultados" sea una simple relación de impresiones, basada en recuerdos sueltos.

Para el "Informe de Presentación y Evaluación de Resultados", se sugieren procedimientos comunes en investigaciones cualitativas, sin descartar algunos tratamientos cuantitativos cuando sean procedentes.

El trabajo propuesto está en la línea de una investigación-acción compleja, propia del profesional de la docencia.

Las Orientaciones incluyen lecturas requeridas y recomendadas. Las primeras son dos breves lecturas sobre la Investigación-Acción (Aranguren Peraza, 2007; Lacueva, 2004, revisada 2016).

Los tres informes han de irse presentando a lo largo del semestre.

Ya para la segunda ocasión en que dimos el curso, y de acuerdo a la experiencia vivida, añadimos aclaratorias adicionales. Recalcamos que este trabajo no era una "mini-tesis", sino sólo una experiencia concreta de aplicación práctica. Recordamos que era muy importante ir recogiendo evidencias. Y que la tercera entrega no era simplemente de unas conclusiones, pues se requería una verdadera interpretación de resultados. También dimos sugerencias y ejemplos de cómo podía organizarse en secciones esta interpretación.

Trabajo 3 del profesor Juan Cristóbal: Un taller para los docentes de su escuela sobre experimentos e investigación estudiantil

Como señalamos al inicio, el profesor Juan Cristóbal no estaba en aula, sino que se desempeñaba como coordinador de Control de Estudios, Planificación y Evaluación de un plantel público de carácter estadal.

Para su Trabajo 3 presentó un mini-taller destinado a las y los docentes de su institución, cuya finalidad era promover la realización de experimentos como actividad para potenciar la investigación estudiantil en niños y niñas de Educación Primaria, en el marco de un Programa para mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales impulsado en ese momento por las autoridades estadales.

Juan Cristóbal menciona en su escrito que el Programa de su Gobernación recomendaba buscar "experimentos" y ponerlos en práctica en clase. También sugería vincularlos en lo posible a los Proyectos de Aula que se llevaran a cabo, aspecto que el profesor Juan deseaba profundizar, por su importancia. En la Fundamentación de su Taller destaca:

> (M)otivar al docente en la utilización del laboratorio como modalidad para acompañar el Proyecto de Aula [otra actividad presente en las escuelas, Nota de AL], o como activi-

> dad complementaria para trabajar contenidos no estipulados en éste. Justificado desde dos puntos de vista, el primero por ser idóneo para abordar el Programa que plantea la Gobernación del Estado [complementario a la programación oficial nacional, Nota de AL] y segundo porque se considera que el laboratorio, bien llevado, permite estudiar la realidad de forma directa y no sólo mostrada, deficientemente, por el profesor en la pizarra o viéndola en libros o videos. Además de que permite desarrollar procesos cognitivos. (Trabajo 3, Entrega 3.1, Diseño y Fundamentación de la Experiencia. Prof. Juan Cristóbal, p. 2).

El profesor distingue entre laboratorios cerrados y abiertos, los primeros sirven como introducción o complemento, pero considera importante avanzar hacia los segundos, por sus mayores aportes al aprendizaje estudiantil, si cumplen con sus rasgos propios, los cuales explica. Añade que al incorporar los laboratorios en el contexto de un Proyecto de Aula hay que evitar que ocupen un excesivo espacio y desvirtúen el propio Proyecto de Aula.

Juan Cristóbal presenta la planificación del Taller para sus docentes: luego del gran Objetivo ya señalado incluye un cuadro con Propósitos, Contenidos, Actividades, Recursos, Tiempo, Evaluación y Observaciones.

Su diseño del taller incluye tres etapas: preparación, desarrollo (dos sesiones en el lapso de un mes y conversaciones de asesoría con cada docente) y evaluación. Como parte de la preparación, Juan Cristóbal selecciona lecturas, experimentos, construcciones de aparatos y demostraciones a utilizar, y recaba los materiales que requiere. El Desarrollo comprende dos sesiones del taller, adecuadamente planificadas, y que incluyen: demostraciones, experiencias (guiadas en el taller por el profesor Juan o por sus docentes), comunicaciones de actividades cumplidas en las aulas de cada docente, y discusiones. La primera sesión con una duración de 2h:15min y la segunda de 3h:15min.

Así mismo, el profesor Juan produce una hoja para la futura evaluación del taller, la cual anexa. Y elabora materiales escritos para sus docentes, los cuales también anexa. Entre estos materiales están recomendaciones para abordar la investigación estudiantil y un formato guía para planificar experimentos.

El profesor Juan planea que haya intercambio de experiencias entre sus docentes acerca de lo que se va haciendo en cada aula. También visualiza que la evaluación del taller se inicie poco después de las primeras sesiones e incluya visitas suyas, como facilitador del taller, a algunas clases de sus docentes. Se propone culminar la evaluación un tiempo después del fin del taller, con un encuentro reflexivo de sus docentes y una Feria Científica con los productos de la labor estudiantil. La Feria es de todos modos una exigencia de las autoridades educativas estadales.

Señala que sus visitas a las aulas continuarán a lo largo del tiempo, luego de culminado el taller.

En la segunda entrega, ya avanzado su taller, Juan Cristóbal presentó, tal como lo habíamos exigido, toda la información que había acumulado hasta el momento. Ésta estaba plasmada en un Diario que incluía, no solamente las sesiones del taller, sino también sus visitas a las aulas y sus conversaciones sobre el tema con algunos docentes y con estudiantes, todo enriquecido con fotografías. Un total de 8 páginas. Agregó como anexo parte de la planificación sobre experimentos de una de sus docentes.

Un ejemplo de una entrada del Diario, luego de hacer él mismo ese día frente a sus docentes –en el primer encuentro de su taller– una experiencia con un globo:

> La maestra de 6to grado "A" me pregunta "¿Quién me va a dar los recursos para la realización de los experimentos?, porque un globo me cuesta Bs. 300". Le contesté que podía hacer experimentos con otros materiales más económicos o con material de fácil obtención, como frascos, tierra, cucharilla… Todo dependerá de la experiencia que necesite realizar, que no necesariamente tenga que repetir la experiencia con el globo que se mostró en el taller. (…)
>
> La maestra de 1er. Grado "A", en cambio, me señaló un libro de actividades científicas dirigido a niños de este nivel *[libro de texto elaborado y distribuido gratuitamente por el gobierno nacional, Nota de AL]* y me solicitó que le explicara el fenómeno (oxidación de un cambur y el efecto del jugo de limón). Por lo que le di una explicación básica y le propuse

> que investigáramos cada uno por su lado para luego discutir nuestros hallazgos. (Trabajo 3, Entrega 3.2. Prof. Juan Cristóbal, p. 4).

El profesor Juan también entregó videos de experiencias realizadas en aula por las docentes y videos de entrevistas con algunas de ellas. Y culmina con algunas reflexiones iniciales sobre sus resultados.

En su tercera entrega, o Informe final, Juan Cristóbal estructura en 16 páginas un recuento de todo lo realizado, incluyendo la evaluación final que sus propios docentes hicieron del taller y las actividades de cierre con las y los estudiantes (la Feria Científica). Aprovecha los registros de su Diario de campo para narrar cómo se desarrollaron las dos sesiones de su mini-taller para docentes. Y cómo se cumplieron sus visitas a las clases de sus docentes y las conversaciones que tuvo con cada una de ellas y con el único docente varón del grupo. Todo ilustrado con fotografías y videos.

Aunque autoridad de su plantel, el profesor Juan no era -por su cargo- supervisor natural de docentes de nivel Primario, lo cual no facilitaba su acción:

> El investigador propuso visitas periódicas al aula para colaborar en la realización del Programa, afirmación que, por sus expresiones, no fue muy bien recibida por algunos docentes, lo que luego se pudo constatar. (Trabajo 3, Entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 4).

No es sencillo desarrollar clases de Ciencias Naturales donde el estudiantado investigue, y menos en el caso de las y los docentes integrales del nivel Primario, quienes generalmente tienen poca formación en esa área. Así, por ejemplo, el profesor Juan Cristóbal observa sobre una de sus docentes:

> Otra de las actividades realizadas fue "cambios de estado del agua", [calentando con una vela una cuchara con agua y sal, Nota de AL] actividad que se había trabajado en el segundo taller. Cuando se conversó con la maestra y se le preguntó si se había realizado otra experiencia para trabajar otros cambios de estado como por ejemplo condensación, su respuesta fue que sólo realizó esta actividad. La docente agregó que esta actividad la realizó "porque le gustó". Se podría inferir que no hay una reflexión por parte del docente para la realización de estos tipos de actividades. Cuando se le preguntó si el estudiante había realizado alguna investigación previa o posterior a la actividad respondió: "Estos muchachos no investigan". (Diario del investigador 13/03/2017). Tipos de afirmaciones como éstas demuestran el sistema de creencias que conforma los modelos mentales de muchos docentes y que determina su postura pedagógica (Picón, 2005). (Trabajo 3, Entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 4).

Es de notar en la anterior cita cómo el profesor en su Informe Final menciona apropiadamente su propio Diario de campo e incluye una referencia pertinente, utilizada por su propia iniciativa y no por ser lectura requerida.

A pesar de situaciones como la que acabamos de citar, Juan Cristóbal señala que en la segunda sesión del taller –en la cual los docentes compartieron sus experiencias de aula– algunos "mostraron su emoción y su entusiasmo al hablar sobre las bondades de la experimentación y cómo los estudiantes se interesan más en la actividad que cuando se da una clase tradicional" (Trabajo 3, Entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 4).

Pero en la Feria Científica prevista como cierre sólo participaron tres educadoras (de trece), una de ellas una suplente que no había asistido al Taller.

Juan Cristóbal plasma en su Informe diversos comentarios sobre el trabajo de las docentes tal como se puede apreciar en la Feria estudiantil.

Como otra actividad de cierre, el profesor Juan realizó una evaluación de su taller entrevistando por separado a las dos docentes que más se involucraron en el mismo. Y presenta en su Informe un resumen de cada entrevista. Recogemos aquí una cita de su resumen de la entrevista con la docente de Educación Inicial:

> Agregó que existe un área en el aula [de Educación Inicial, Nota de AL] que se llama "Experimentar y descubrir" y el Programa [Estadal, Nota de AL] se ajusta muy bien al desarrollo de la misma.

> Considera que el Programa "favorece la indagación estudiantil porque las experiencias realizadas generan interrogantes, ya sea de forma natural por los estudiantes o por el docente". Quizás el problema esté en cómo se gestiona la búsqueda de información. Agregando que se estimula la observación y la imaginación de los estudiantes. (Trabajo 3, Entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 10).

Ya hacia el final de su trabajo, el profesor Juan Cristóbal señala cinco logros y seis dificultades en su iniciativa. Entre los logros: se ofreció apoyo pedagógico a las y los docentes; el estudiantado participó más, en comparación con otros Programas promovidos por las autoridades estadales; al menos una docente expresó que lo vivido le hizo pensar sobre la manera como trabaja normalmente con su alumnado…

Entre las dificultades: el poco conocimiento que tiene el docente de Primaria sobre las Ciencias Naturales; el fuerte arraigo de la clase tradicional; los docentes perciben que hay muchos Programas estadales, esto lo entienden como más trabajo, ellos afirman que la Gobernación exige mucho y da poco.

Sobre este último punto el profesor Juan agrega:

> (L)as clases van por un lado y los Programas por otro, es decir, los Programas [propuestos por la Gobernación del Estado, Nota de AL] no son usados o aprovechados por el docente para enriquecer el trabajo de aula, sino se convierten en una actividad que el docente debe cumplir. Estos antecedentes posiblemente afectaron desde un comienzo el desarrollo del Programa "XXX" [el aquí involucrado, nombre omitido, Nota de AL]. (Trabajo 3, entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 12).

Juan Cristóbal añade en su informe una sección de "Propuestas hacia el Futuro". Entre ellas: crear espacios en la escuela donde se reflexione sobre la implementación de los diferentes Programas impulsados por las autoridades educativas estadales o nacionales, así como sobre proyectos propios, evitando el mero papel ejecutor; implementar acciones que favorezcan en el docente el autodescubrimiento de sus "modelos mentales" que definen sus prácticas; propiciar con estrategias y recursos los elementos que conforman la investigación estudiantil; solicitar a los docentes material impreso o audiovisual de estrategias novedosas, que contribuyan a mejorar el aprendizaje; crear un portafolio con dichas estrategias, al alcance de todos los docentes; iniciar solicitudes a entes gubernamentales para dotar la escuela de libros, láminas, juegos didácticos, equipos de laboratorio y tecnológicos…; facilitar visitas a museos, parques y otras zonas de interés educativo-recreativo; promover la participación en la escuela de las familias y de líderes de la zona.

El profesor Juan cierra con la propuesta de diseñar y ejecutar un taller sobre estrategias de aprendizaje, y da algunas ideas al respecto, agregando citas de autores.

Finaliza con una larga Conclusión, donde recoge puntos ya mencionados por él previamente, así como otros nuevos. Su frase final:

> Es de sobra decir que el actor más importante para una transformación educativa es el docente, pero sólo contribuye al cambio cuando esté convencido de que es necesario el cambio. (Trabajo 3, entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 15).

A lo largo de las tres entregas, hicimos comentarios al margen, como retroalimentación para los cursantes en la asignatura. En este caso, luego de la frase de cierre del profesor Juan nos permitimos añadir en su escrito:

> Sí, que es necesario y posible. ¿Cómo se llega allí? Supongo que por una combinación de factores: viendo directamente a otros trabajar de otra manera, leyendo experiencias o viendo fotos o videos de docentes (en condiciones similares) trabajando de otra manera, probando cosas nuevas en un taller de docentes (haciendo allí los experimentos), intercambiando ideas con usted y con los otros docentes, oyendo a un docente invitado que cuenta sus experiencias "tratando de innovar". No es algo rápido. Aunque de pronto uno puede tener como una "revelación", una epifanía. Pero no siempre. (Comentarios de AL a Trabajo 3, entrega 3.3. Prof. Juan Cristóbal, p. 15).

El profesor agrega ocho referencias a su informe, de su propia iniciativa.

Anexa también los resultados de la aplicación a las docentes del instrumento elaborado por él para la evaluación de su Taller. Son diez aspectos, desde "Cubrió mis expectativas" hasta "Lo visto puedo usarlo en mi labor docente". Los cuales arrojan un puntaje total de 16/20.

Trabajo 3 de la profesora María Clemencia: Estudiantes de pre-grado en Educación aprenden por la práctica sobre el método científico

La profesora María Clemencia se propuso, para cumplir con su Trabajo 3, fortalecer entre sus estudiantes el dominio del método científico a través de la propia práctica del mismo, investigando como científicos o científicas, a su nivel. Se trataba de cursantes de la Licenciatura en Educación, mención Biología y Química, que veían con ella "Principios de Biología", una asignatura del primer semestre de la carrera.

En su trabajo, la profesora parte del Programa Oficial de la asignatura, el cual presenta. El tema del Método Científico aparece señalado específicamente en los Contenidos:

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales
El método científico: procesos básicos que deben introyectarse para comprender los descubrimientos en el área científica.	Análisis de los elementos que hacen de la ciencia una forma para adquirir conocimientos verificables.	Reconocimiento de la ciencia como una forma para adquirir conocimientos verificables. Valoración de la metodología científica como elemento importante en la biología.

(Trabajo 3, Entrega 3.1. Profa. María Clemencia, p. 2)

A partir de estos elementos del Programa Oficial, María Clemencia presenta en su entrega 3.1, desarrollada en 12 páginas, el Plan de clase que ha elaborado para un aprendizaje del método científico "por la práctica". El mismo se ha de cumplir a lo largo del semestre. No lo incluimos aquí por razones de espacio.

El plan incluye una Fundamentación bien elaborada. Allí, la profesora María Clemencia señala que la finalidad de esta actividad es que los alumnos "descubran los elementos del método científico y la importancia de ellos, pero que el aprendizaje sea por su propia investigación. Partiendo de un problema puntual, el estudiante deberá diseñar y realizar la investigación que le permitirá darle respuesta al problema" (p. 6).

Es así como la profesora plantea en su diseño cinco problemas del campo de la Biología, a repartir entre cinco equipos estudiantiles:

El tiempo de germinación de la auyama cambia entre la siembra con semilla completa o sin tegumento de la semilla (la testa).

- El tiempo de germinación de las semillas de auyama cambia con la temperatura.
- La longitud del tallo de una plántula de tomate está influenciada por la presencia de la luz.
- La temperatura del ambiente afecta el tiempo de maduración del compost.
- El compost favorece el crecimiento de la planta.

(Trabajo 3, Entrega 3.1. Profa. María Clemencia, pp. 7-8).

Según el plan de la profesora Clemencia, cada equipo selecciona su reto y lo perfila como un problema. Seguidamente, cada equipo elabora un marco teórico basándose en fuentes apropiadas. Luego, plantea su hipótesis y diseña la experimentación a realizar, apoyándose también en la investigación documental. Cumplida la fase experimental, analiza los resultados. Los mismos se comunican en encuentros de la clase y en un informe final escrito.

Clemencia analiza de qué manera su propuesta cumple con características de una buena investigación estudiantil, como: participación en la planificación, organización democrática del trabajo, evaluación formativa,

recursos variados y pertinentes, entre otras. Añade algo muy interesante y es que "este tipo de actividad es, en sí misma, una oportunidad de investigación para el docente" (p. 10).

Para el seguimiento de esta experiencia, las fuentes de datos que se plantea María Clemencia son: diario del docente; fotografías, tanto del trabajo en sí como de escritos en la pizarra y productos; informes estudiantiles; cuestionario individual valorativo de la experiencia; entrevista final, por grupos o bien seleccionando algunos estudiantes.

La profesora anexa el formato del Diario del docente que piensa usar. El mismo incluye: Fecha, Objetivo de la clase, Descripción de lo ocurrido en el aula, Anécdota importante y Reflexiones (p. 12).

La entrega 3.1 cierra con la mención de cuatro referencias, de ella sólo una planteada en la bibliografía de nuestro curso, las demás de iniciativa propia de María Clemencia.

Para la entrega 3.2, que contempla datos recogidos sobre su iniciativa, María Clemencia presenta informes realizados por los diferentes equipos de estudiantes, algunos del inicio de la experiencia y otros más avanzados. También incluye fotografías: de algunos de los experimentos en proceso, de estudiantes exponiendo ante sus compañeros, de la pizarra de la clase con escritos en diferentes momentos de la actividad. Incluso, como su diario lo llevó a mano, presenta fotografías del mismo. Como hemos señalado, se trata de un formato para rellenar y cada hoja corresponde a una clase.

Por ejemplo, en su diario del día 17 de abril María Clemencia resume lo ocurrido en el aula y luego en las "Reflexiones" indica:

> Reconocen teóricamente los pasos del Método Científico, pero redactar los objetivos fue más difícil y laborioso. Reconocieron la importancia del problema de investigación. (Diario del docente, 17/04/18. Profa. María Clemencia)

Y en el del día 26 de abril destaca como "Anécdota Importante":

> Exclamación como: "¡Ah! Ahora entiendo lo de las variables". (Diario del docente, 26/04/18. Profa. María Clemencia).

El sistema de recogida de datos de Clemencia es más escueto que el del profesor Juan Cristóbal, sin embargo, creemos que logra acumular información esencial dentro de los límites de una asignación como la que estaba cumpliendo.

Se aprecia que no es fácil trabajar sobre método científico con estos estudiantes que inician sus estudios de pregrado universitario. Por ejemplo, el equipo "Plantas de pimentón" en su primer avance señala como su problema de investigación:

> ¿Cuál sería la influencia de la exposición a la luz sobre el crecimiento en el tallo de plantas de pimentón?

Y equivocadamente identifica como variable dependiente la exposición a la luz. Señalan también variables intervinientes y controladas que ellos suponen. Y añaden para cerrar:

> Profe esto es lo que llevamos, hay más cosas que le iremos agregando a medida que veamos como va el crecimiento de nuestra planta. En especial la parte de las variables independientes, que no se nos ocurrió que poner ya que este proyecto depende de la exposición a la luz en la planta. (Informe de Metodología del equipo "Plantas de pimentón", s. f., página única. Hemos conservado redacción original, sin correcciones).

Mas en su Informe Final este equipo corrige, e identifica correctamente sus variables independiente y dependiente.

Otros equipos, como el de la semilla con testa y sin testa, logran hacerlo mejor desde el principio.

Pero aun en su informe final, los equipos muestran que les falta seguir trabajando sobre lo más básico del método científico. Así, el equipo de la composta o compost titula su informe "¿Cómo afecta la temperatura en el desarrollo de la composta?", y de ese título comienza directamente su escrito con un Marco Teórico. Es

decir, logran (aproximadamente) transformar la sugerencia inicial de la profesora Clemencia en un problema de investigación científica. Sin embargo, les parece suficiente expresarlo como título, no ven necesario abrir en su informe una sección sobre el problema de investigación. Luego del breve Marco Teórico, presentan una Hipótesis bien formulada y acorde con aquél. Y a continuación abren una sección de Objetivos, la cual se trata en rigor de un espacio donde van explicando su Metodología y Resultados ("Medir el tiempo de desarrollo del compost a una temperatura baja", "Medir el tiempo de desarrollo del compost a una temperatura ambiente", "Comparar la diferencia entre ambos"). Presentan luego una discusión de resultados bajo el título "¿Por qué la temperatura influye?". Y cierran con la correcta mención de las variables en juego, dependiente, independiente y controladas; información pertinente pero mal ubicada como cierre del informe. Como primer intento es un buen paso, pero estos alumnos no han logrado todavía comprender la lógica de un informe de investigación científica. Posiblemente están infuenciados por el esquema de una tarea escolar tradicional.

En su tercera entrega, María Clemencia presenta un escrito de diecinueve (19) páginas. Comienza presentando de nuevo la Fundamentación y la Planificación de clase, ya ofrecidas en su primera entrega, pero oportunas aquí para darle un carácter completo a este trabajo final de su experiencia.

Entrando ya en lo nuevo, incorpora una sección de Metodología, donde acertadamente caracteriza su propio trabajo (que no debe confundirse con el del estudiantado) como una investigación-acción (I-A). Y explica sus fases: exploración, diseño, ejecución y seguimiento, interpretación y evaluación.

Procede entonces a ofrecer información pertinente sobre cada una de las fases.

Así, para la fase de Exploración describe el contexto del trabajo realizado, tanto institucional como en relación a participantes. Comenta sobre la idea inicial que da origen a la I-A:

> Las razones que motivaron este trabajo se deben ver desde dos ángulos, el primero, la propuesta para que los estudiantes realicen el proyecto surge de la docente de la cátedra, por querer que el desarrollo de las competencias de investigación en sus estudiantes se logre de forma más práctica y motivante; acercarlos desde el principio de sus carreras con la investigación y con las experiencias de laboratorio, a la vez de iniciarlos en el trabajo independiente, necesario para desarrollar las competencias de autorregulación y metacognición.
>
> El otro ángulo lo representa el hacer de esta actividad, una Investigación Acción para la docente, y surge de la actividad de trabajo de la cátedra del doctorado. Estos dos elementos se combinaron para producir este trabajo. (Trabajo 3, Entrega 3.3. Profa. María Clemencia, p. 9).

Posteriormente, María Clemencia comenta la partida y los preparativos del trabajo.

Pasa entonces a la Fase II de su Investigación-Acción: el Diseño de cambio. Como ella explica, debe hacer dos diseños: el de la experiencia pedagógica con sus estudiantes y el de su propia I-A, requisito de la asignatura doctoral que ella cursa. Los especifica ambos. En el primer caso, detallando lo que estaba planteado en su plan de clase ya presentado. Y en el segundo, precisando pasos de su I-A.

Para la Fase III, Ejecución y Seguimiento, la profesora Clemencia explica cómo fue cumpliendo en su clase los pasos de su planificación: desde la lluvia de ideas inicial sobre la investigación científica, su propuesta de trabajo, el desarrollo a lo largo del tiempo y la entrega por cada equipo de su informe final.

En su Fase IV, María Clemencia interpreta los Resultados que obtuvo en su experiencia promoviendo la investigación estudiantil, utilizando las siguientes categorías: Estrategias de los alumnos investigadores, Trabajo en grupo, Recursos de aula y Evaluación de los proyectos.

Para cada categoría, va emitiendo juicios críticos. No cita nunca directamente sus registros, pero entendemos que se basa en ellos y en sus recuerdos de lo sucedido, que eran acontecimientos de los últimos cuatro meses.

La Fase V es la de la Evaluación de la acción de cambio. La profesora Clemencia toma en cuenta para ello tanto sus propias reflexiones como las del estudiantado, pues al final de la experiencia pasó un cuestionario al efecto. En su evaluación, Clemencia destaca: la proposición del trabajo fue del agrado de los estudiantes,

se logró que se acercaran al concepto de variable y su rol en la investigación, y se logró también que todos mejoraran en cuanto a diseñar una investigación. Pero observa en las y los discentes muchos vacíos en la capacidad de relacionar elementos de su investigación para llegar a conclusiones, y cree que antes de pedir al estudiantado que cumpla con ello hay que practicar con actividades más específicas. En su evaluación, los propios alumnos y alumnas reconocen debilidades para este tipo de trabajos de investigación, y solicitan más acompañamiento.

La profesora María Clemencia aprecia positivamente el peso que tuvo la evaluación formativa en esta actividad, ayudando a avanzar al alumnado. Así como el papel de la autoevaluación y la coevaluación que aplicó con ellas y ellos. "Permitieron que la clase se transformara en una comunidad de aprendizaje" (Trabajo 3, Entrega 3.3. Profa. María Clemencia, p. 17).

Entre los elementos que el estudiantado señala como de su mayor agrado están los propios temas biológicos seleccionados y el poder ver todo el proceso de cambios a lo largo de un experimento real.

Para finalizar, la profesora Clemencia propone ajustes en la actividad hacia el futuro, entre ellos: permitir más participación de los estudiantes en la selección de los temas de investigación (pero que no impliquen tanto tiempo de experimentación), aumentar las horas de asesoría hacia ellos (aun fuera de las horas de la cátedra), y diseñar actividades paralelas que vayan a la comprensión de la forma de recoger y presentar datos.

Incluye tres referencias bibliográficas.

Discusión

Dos casos destacados, pero no únicos

Los casos presentados corresponden a dos docentes comprometidos y con adecuada preparación. No fueron los únicos con tales características entre las y los 41 participantes de este estudio. Podemos mencionar que hubo incluso otro de los cursantes que publicó, en el boletín divulgativo de su institución, el trabajo realizado con sus estudiantes (nuestro "Trabajo Nº 3"), lo cual nos parece una iniciativa excelente (evitamos citarlo para respetar la no identificación de la universidad involucrada). Efectivamente, hubo desempeños de buen nivel, cada uno en su estilo. Algunos otros cursantes tuvieron limitaciones: eran personas muy poco familiarizadas con la idea de la investigación estudiantil o –en el caso de docentes de educación inicial o básica- que la entendían bajo la forma de una exposición o feria, de labores de corte tradicional. No resulta fácil avanzar más allá de lo largamente establecido. Por otra parte, con las personas que no estaban en ese momento en aula no fue posible que se llegara a aplicar su planificación, como era lo deseable en el Trabajo Nº 3.

Pero los dos casos que hemos presentado aquí nos iluminan posibilidades interesantes en la formación de docentes estimuladores de la investigación estudiantil.

Importancia de las lecturas teóricas y las lecturas de experiencias de otros docentes

Para un buen diseño de curso de formación docente, encontramos necesarios los dos tipos de lecturas sobre las cuales se les pidió reflexionar a nuestros educadores y educadoras: tanto las lecturas "teóricas", sobre características y beneficios de la auténtica investigación estudiantil, como aquellas "prácticas", que presentaban inicitivas concretas en ese campo, de distinto tipo y nivel educativo: proyectos científicos, proyectos tecnológicos, problemas, secuencias de exploraciones e indagaciones breves…, desarrolladas desde la Educación Inicial hasta la Universitaria.

Estimamos que la profesora María Clemencia y el profesor Juan tuvieron en estas asignaciones una oportunidad para avanzar en su preparación, oportunidad que efectivamente aprovecharon: constatamos cómo plantearon sus consideraciones propias y reflexionaron críticamente tanto sobre ideas como sobre prácticas de enseñanza por la investigación.

Las lecturas teóricas recomendadas por la cátedra aportaron al basamento necesario (pedagógico, psicológico, socioeducativo…) para la apertura hacia la investigación estudiantil en educación. Y clarificaron sus rasgos

esenciales. Sin embargo, hay que cuidar de que no se conviertan en una "camisa de fuerza". Los cursantes no deben percibirlas como las únicas referencias a utilizar. En nuestras indicaciones, incluimos tanto lecturas requeridas como otras opcionales recomendadas; y abrimos la posibilidad de cambiar algunas requeridas por otras lecturas de la preferencia de cada cursante. Destacamos como positivo que tanto Clemencia como Juan Cristóbal citaron en sus escritos otras referencias, muy pertinentes, además de las sugeridas por la cátedra.

Por su parte, el juicio razonado sobre iniciativas pedagógicas de otros permite concretar lo teorizado, moviliza las concepciones propias, ilumina posibilidades y alerta sobre posibles riesgos y errores. A las presentaciones por escrito de tales iniciativas, podría añadirse el análisis de videos. Y también la valoración de "escenarios" construidos por la cátedra (Santoro y Allard, 2008; Hollingsworth y Clarke, 2017).

Evaluar lo realizado por otros, incluidos otros "lejanos", puede así mismo ayudar a no sentirse luego amenazado al autoevaluar lo propio, actividad también recomendable. Recordemos que la reflexión compartida sobre la propia experiencia nunca debe convertirse en una confrontación o una especie de "examen".

Clemencia y Juan Cristóbal leyeron con atención las experiencias ajenas que cada uno escogió entre las presentadas por la cátedra y realizaron observaciones críticas bien fundamentadas y relevantes.

En el momento de realizar el trabajo de campo de esta investigación todavía no estaba popularizado el uso de la Inteligencia Artificial (IA). Nótese cómo las preguntas sobre lecturas tratan de evitar el simple resumen para avanzar hacia análisis, comparaciones, juicios críticos… Pero en el presente se hace también necesario cuidar que el planteamiento no pueda ser fácilmente contestado por una aplicación de IA.

Aportes de la descripción y reflexión crítica sobre la propia experiencia en el área

Nos parece positiva la oportunidad que se ofreció a los cursantes de describir y analizar sus propias experiencias pasadas, como docentes que habían podido llevar a la práctica iniciativas de investigación estudiantil, de mayor o menor calibre.

De este modo, lo hecho se trae a consideración, revisándolo, contrastándolo con lecturas y con experiencias de otros cursantes, valorándolo y también aprovechándolo como una base para poder ir más allá.

Es alentador que tanto estos dos educadores como otros participantes de los cursos que dictamos habían conducido experiencias de investigación estudiantil en su actividad profesional. El tema no nos es ajeno en Venezuela. Incluso, se destaca la experiencia décadas atrás del profesor Juan Cristóbal, como estudiante de un Instituto Pedagógico, donde vivió actividades de investigación en algunas de sus asignaturas. Resalta también la existencia en la programación oficial nacional del proyecto de investigación, suerte de mini-tesis, obligatorio en el último año de la Educación Media. Y la presencia de Centros de Ciencias como actividad extra-cátedra.

Notamos cómo la experiencia presentada por la profesora María Clemencia, acerca de la identificación de especies de árboles en el campus universitario, interesó a sus estudiantes y generó incluso una tesis de grado. Y apreciamos que Clemencia ha perseguido alentar en sus discentes la investigación de modo constante, como ella explica en sus informes.

La indispensable planificación y puesta en práctica de una actividad de investigación estudiantil nueva

Es fundamental en un curso de este tipo que se llegue al diseño y desarrollo de alguna actividad vinculada con la investigación estudiantil -así sea muy sencilla en los casos que haya limitantes de tiempo, condiciones o experiencia previa del docente cursante-. Pensar la propia práctica, aspirar a mayores logros en ella, diseñar iniciativas, someter lo planificado a la prueba de la realidad y a la consideración de otros, y seguir reflexionando a partir de resultados, es necesario para la mejor formación docente.

Estimamos que tanto el profesor Juan como la profesora Clemencia planificaron y desarrollaron actividades retadoras, nada fáciles, y que respondían cabalmente a los desafíos de nuestro curso. En el caso del profesor Juan Cristóbal, era oportuna y valiosa su propuesta de complementar las indicaciones del ente rector de su escuela con un taller de capacitación para las maestras y maestros, el cual les permitiera seguir de mejor manera los lineamientos oficiales, en beneficio así del alumnado.

En este sentido, nos parece que las dos sesiones que él planificó representaron un tiempo muy corto, dadas las necesidades del grupo de docentes implicados. Pero hay que reconocer que no se contaba con horas extras remuneradas para la realización de la actividad. Juan Cristóbal trató de complementar el taller con las conversaciones uno a uno durante semanas y con la invitación a la feria de ciencias, obteniendo logros limitados, como él mismo explica.

La formación docente es en verdad una tarea a largo plazo y de labor constante. Resulta clave, en el caso de la escuela pública, una política consistente y coherente al efecto por parte de los entes de gobierno. Como parte de ella, una suficiente duración de las iniciativas constituye un factor de impacto (Garet y otros, 2001; Pérez y Furman, 2016).

A través de su reporte, apreciamos a la profesora María Clemencia trabajando con sus estudiantes de la carrera docente para que aplicaran la lógica de la investigación científica en sus pequeños proyectos. A pesar de que ellas y ellos deberían venir de la Educación Media con cierta preparación, no es muchas veces el caso. Pero la actividad logró desarrollarse y representó un avance en la formación de estos futuros docentes de Ciencias Naturales.

Al concluir, la profesora planteó mejoras en el diseño de su actividad hacia su aplicación en futuros cursos.

También importante es que en nuestra asignatura ofrecimos a Clemencia y a Juan una oportunidad reiterada de escribir sobre su labor y de discutirla con otros colegas, en un contexto de intercambio y de profundización y avance profesional.

La suma de estudio, reflexión, discusión, consideración de experiencias pasadas -propias y de otros- y, además, aplicación presente en situaciones reales junto a su posterior análisis, todo en un ambiente de comunicación entre pares, nos parece una combinatoria muy propicia para una formación docente de calidad en el campo. En las últimas décadas, diversos estudios cuantitativos y cualitativos destacan lo fructífero de enfoques en esta línea (Garet y otros, 2001; Ajani, 2023; Khalil y Gunduz, 2023).

El intercambio sistemático y riguroso en un colectivo de educadoras y educadores

Nuestro diseño de formación docente abrió un espacio para el intercambio entre educadoras y educadores, cumplido de modo sistemático y riguroso. Aunque no pudimos detenernos en ello en este artículo, nuestro curso era de carácter presencial, por lo que sostuvimos encuentros regulares cara a cara con todo el grupo de participantes en cada universidad donde se dictó. Allí las y los participantes tuvieron oportunidad de presentar sus trabajos y de comentar sobre los de sus compañeras y compañeros. En cada reunión, designamos como "anclas" a estudiantes que debían iniciar la discusión. Este papel rotaba a lo largo del semestre y, de este modo, todas y todos tuvieron oportunidad de tomar la palabra e iniciar discusiones, junto a la de intervenir de manera más puntual.

Por otra parte, tuvimos tres intercambios por Internet, con un peso del 15% en la evaluación final. Y donde todas y todos podían y debían participar. Estos intercambios partían de interrogantes planteados por mi persona como profesora del curso, interrogantes que giraban alrededor de los tres trabajos escritos asignados.

Por ejemplo, en el caso del Trabajo Nº 1, estos fueron los interrogantes planteados para el diálogo por Internet:

- Elija una cita de su propio escrito que por alguna razón usted considere interesante, buena para compartir. Puede ir de una línea a máximo diez líneas. No es una cita que usted haya hecho de otro autor, es una cita de lo que usted escribió allí.
- Cuando haya un buen número de citas *[en el intercambio por correo electrónico, Nota de AL]*, escoja una que le parezca valiosa y que sea de otra persona, y explique brevemente por qué la eligió. Su explicación no debe pasar de 4 o 5 líneas, puede ser menos. Mándenos su comentario a todas y todos por esta misma vía.

Y para el Trabajo Nº 3 invitamos a responder vía digital la pregunta: "¿Tiene futuro la investigación estudiantil en mi clase?".

He aquí parte de la respuesta de María Clemencia:

> Por supuesto que tiene un espacio importante. (…) Toda actividad innovadora que le dé la oportunidad a los estudiantes de ser entes activos de la clase y por ello de su aprendizaje, es la escuela que todos soñamos. No hay que partir de grandes cosas, se puede ir poco a poco incorporando experiencia y siempre registrando lo que se pueda, aunque no es fácil.

Es reconocida la relevancia para el desarrollo profesional docente de la participación en comunidades de aprendizaje, sea dentro o fuera de la institución donde se labora (Díaz Barriga, 2005; Pozuelos y otros, 2016). Creemos que resultó valioso en nuestro curso abrir esas oportunidades -presenciales y a distancia- para diálogos de cierta profundidad entre colegas, en torno a ideas y experiencias más allá de lo anecdótico o lo opinático.

Conclusiones

La formación docente inicial y en servicio debe orientarse hacia el progreso de la escuela. Creemos que la escuela del siglo XXI debe ser cada vez más democrática, crítica, investigativa y desarrolladora del potencial creativo de su alumnado y profesorado (véase Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999, art. 102). Y sus docentes deben prepararse en tal sentido.

Hemos ensayado un diseño de acción pedagógica orientado en esa línea y presentamos en este escrito una pequeña parte de sus resultados. El trabajo de campo se realizó entre 2017 y 2018. Después vinieron acumuladas crisis en nuestro contexto: políticas, económicas, sociales… La pandemia del COVID-19 se sumó a ellas. Como consecuencia de todo lo acontecido, el sistema educativo venezolano se ha debilitado considerablemente.

Sin embargo, entre nosotros tenemos una historia de innovación educativa que nos lleva incluso a los esfuerzos de Simón Rodríguez en la primera mitad del siglo XIX. Sobre lo ya logrado o -por lo menos- lo ya intentado, debemos tratar de seguir avanzando. Esperamos que esta investigación pueda ofrecer algunos aportes para ese avance, en nuestro contexto y más allá.

Aurora Lacueva. Graduada en el Instituto Pedagógico de Caracas. Con Maestrías en Educación en Ciencias y Educación para el Desarrollo de la Universidad de Stanford (EEUU). Y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (España). Profesora Titular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Autora de libros y artículos académicos en educación. Sus escritos de acceso abierto pueden consultarse en los repositorios SaberUCV, Academia.edu o ResearchGate.

Notas

1. Las tres acciones pedagógicas se cumplieron entre enero de 2017 y julio de 2018.

Referencias bibliográficas

Aikenhead, G. S. (2023). Humanistic school science: Research, policy, politics and classrooms. *Science Education. 107*(2), 237-260. https://doi.org/10.1002/sce.21774

Ajani, O. A. (2023). Exploring the alignment of professional development and classroom practices in african contexts: a discursive investigation. *Journal of Integrated Elementary Education*, *3*(2), 120-136. https://doi.org/10.21580/jieed.v3i2.17693

Aranguren Peraza, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, *28*(82), 173-195. https://www.redalyc.org/pdf/659/65908202.pdf

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences, 2*(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*(8), 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

Colegio "Agustín Fernández". Cerro Norte. Bogotá, Colombia. Maestra: Ruth Albarracín Barreto. (2014). *Lique Like. Proyecto de Aula. Grado Jardín. Jornada Tarde.* [Entrada en Blog]. Disponible: http://rutalba.wixsite.com/proyectodeaulajardin/untitled

Colegio "Agustín Fernández". Cerro Norte, Bogotá, Colombia. (2016, agosto 17). *Los Superestrellas. Proyecto de Niñas y Niños de Cerro Norte.* [Entrada en blog]. Disponible: http://animalesuperestrellas.blogspot.com/

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [CRBV]. (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 36.860 del 30 de diciembre de 1999. https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/botones/constitucion-nacional-20191205135853.PDF

Davídov, V. y Shuare, M. (Eds.). (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología.* Progreso. https://www.marxists.org/espanol/tematica/psicologia/psicologia-evolutiva-urss.pdf

Di Bernardo, J. J. y Puyol, R. B. (2004). Aprendizaje basado en problemas (ABP) en la Carrera de Bioquímica. Un enfoque de concepción constructivista que facilita el proceso de aprendizaje. Resumen E-052. *Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2004*. [Documento en línea]. (Por el tiempo transcurrido, el documento ya no se encuentra disponible en el repositorio de la universidad).

Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* Pomares.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Morata.

Freinet, C. (1975). *Las invariantes pedagógicas.* Col. Biblioteca de la Escuela Moderna (BEM), N° 2. (6ª edición). Laia. (Orig.: *Les invariants pédagogiques.* Éditions de l'École Moderne. Coopérative de l'Enseignement Laïc. 1964).

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915-945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Guisasola, J. (2024). La investigación basada en el diseño: algunos desafíos y perspectivas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *21*(2), 280101-280112. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i2.2801

Hollingsworth, H. y Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education, 20*(5), 457-475. https://doi.org/10.1007/s10857-017-9380-4

Khalil, E. y Gunduz, N. (2023). Teacher professional development and inquiry-based instruction: literature review. *International Journal of Innovative Research in Education, 10*(2), 177-191. https://doi.org/10.18844/ijire.v10i2.9293

Lacueva, A. (2004, revisada 2016). *Investigación-Acción en Educación*. [Presentación de láminas en PowerPoint]. (Se ofreció a las y los participantes en el curso).

Lacueva, A. (2009). Las ciencias naturales y sus tecnologías en la formación del docente integral. Un estudio en la práctica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE),* 7(3), 99-134. https://doi.org/10.15366/reice2009.7.3.007

Lacueva, A. (2012). Proyectos estudiantiles en el liceo: Experiencias y reflexiones de docentes. *Paradigma, XXXIII*(2), 27-63. 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2012.p27-61.id499

Lacueva, A. (2015a). *La investigación en la escuela-casa de la cultura. Proyectos, actividades y recursos.* [Para el momento de los cursos, el libro estaba disponible en el repositorio Saber UCV. En 2017 fue publicado por Laboratorio Educativo].

Lacueva, A. (2015b). Proyectos de aprendizaje en el liceo: Hablan ocho docentes. *Paradigma, XXXVI*(1), 110-160. 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2015.p110-160.id553

Lacueva, A. (2025). *Ciencia y Tecnología en la Educación Básica*. Col. Claves para la Educación. Laboratorio Educativo.

Lacueva, A., Imbernon, F. y Llobera, R. (2004). Los peces: una unidad didáctica en una escuela "diferente". *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *10*(2). https://doi.org/10.7203/relieve.10.2.4327

López, A. M. y Lacueva, A. (2007a). Proyectos en el Aula: Cinco Categorías en el Análisis de un Caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 5*(1), 78-120. https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.005

López, A. M. y Lacueva, A. (2007b). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación,* 342, 579-604. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re342/re342-26.html

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica,* 7(1), 27-39. https://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigacion-accion.pdf

Moeed, A. y Anderson, D. (2018). Enhancing Learning Through School Science Investigation. En Moeed, A. y Anderson, D. *Learning Through School Science Investigation* (pp. 131-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1616-6_7

Molina, M., Castro, Encarnación, Molina, J. L. y Castro, Enrique. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias, 29*(1), 075-088. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v29n1.435

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM]. (2019). *Science and Engineering for Grades 6–12: Investigation and Design at the Center.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/25216

Pérez, Ma. del C. B. y Furman, M. (2016). What is a Scientific Experiment? The Impact of a Professional Development Course on Teachers' Ability to Design an Inquiry-Based Science Curriculum. *International Journal of Environmental & Science Education, 11*(6), 1387-1401. https://doi.org/10.12973/ijese.2016.353a

Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *12*(24), 177-192. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev

Perrenoud, Ph. (2008). Construir competencias desde la escuela. J. C. Sáez. (Orig.: *Construire des compétences dès l'école.* ESF. 1997).

Petrovski, A. (Ed.). (1985). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Segunda edición. Progreso. (Primera edición, 1979. Primera edición en lengua rusa, 1973).

Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2016). A contracorriente: La innovación educativa vista desde algunas experiencias de cambio. En P. Cañal de León, G. Travé González, F. J. Pozuelos Estrada, A. M. Criado García-Legaz y A. García-Carmona (Coords.). *La enseñanza sobre el medio natural y social. Investigaciones y experiencias* (pp. 225-245). Díada.

Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoria en la investigación educativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3267582

Sánchez, D. (2015). La educación para el trabajo conquista las aulas y las convierte en un mundo distinto. *Movimiento Pedagógico.* 55: 16-19. https://movimientopedagogico.com.ve/web/revista55/la-educacion-para-el-trabajo-conquista-las-aulas-y-las-convierte-en-un-mundo-distinto/

Santoro, N. y Allard, A. (2008). Scenarios as springboards for reflection on practice: stimulating discussion. *Reflective Practice, 9*(2), 167-176. http://dx.doi.org/10.1080/14623940802005509

Tonucci, F. (1979). *La escuela como investigación*. 4a. edición ampliada. Reforma de la Escuela. (Orig.: *La ricerca come alternativa all'insegnamento*. Libreria Editrice Fiorentina. 1974).

Estrategias neuroeducativas para favorecer la autorregulación en la primera infancia: revisión sistemática en contextos latinoamericanos

Neuroeducational strategies to foster self-regulation in early childhood: a systematic review in latin american contexts

Paula Vanessa Benavides-Garzón[1]
paulavanessabenavidesgarzon@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-6420-7367
Teléfono: + 57 3153391463

Karem Vásquez-Rendón[1]
karemv3@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8673-1426
Teléfono: + 057 3155582687

Juan Felipe Torres-Garzón[2]
juanf.torres@uexternado.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-3954-9979
Teléfono: + 057 313 8189550.

Steve Fernando Pedraza Vargas[3]
stevepedraza@usta.edu.co / sfpedraza@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6332-8052
Teléfono: + 57 310-5754391

[1]Universidad del Bosque
Facultad de Educación
[2]Universidad Externado de Colombia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
[3]Universidad Santo Tomás
Doctorado en Psicología
Bogotá-Colombia

Recepción/Received: 06/07/2026
Arbitraje/Sent to peers: 08/07/2026
Aprobación/Approved: 02/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Introducción: La autorregulación es un proceso fundamental para el desarrollo cognitivo y socioemocional durante la primera infancia. La neuroeducación propone estrategias pedagógicas sustentadas en el conocimiento del funcionamiento cerebral para favorecer este proceso, aunque la evidencia latinoamericana permanece dispersa. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA y el modelo SPIDER. Se consultaron seis bases de datos y se seleccionaron estudios publicados entre 2019 y 2024 sobre estrategias neuroeducativas dirigidas a la autorregulación en niños preescolares de América Latina. La calidad metodológica se evaluó mediante la herramienta MMAT. **Resultados:** De 951 registros identificados, 14 estudios cumplieron los criterios de inclusión. Se identificaron cinco tipos de estrategias: actividades lúdicas, estimulación neuromotriz, educación emocional y metacognitiva, propuestas multisensoriales y formación docente con integración tecnológica. En conjunto, los estudios reportaron mejoras en funciones ejecutivas, atención, autocontrol y regulación emocional. **Discusión:** La evidencia respalda el uso de estrategias neuroeducativas, aunque predominan estudios descriptivos y cuasiexperimentales con limitaciones metodológicas. **Conclusiones:** Las estrategias neuroeducativas muestran resultados favorables para fortalecer la autorregulación en la primera infancia; sin embargo, se requieren investigaciones longitudinales y de mayor rigor metodológico en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: autorregulación; neuroeducación; primera infancia; funciones ejecutivas; educación preescolar; desarrollo infantil; América Latina; revisión sistemática.

Abstract

Introduction: Self-regulation is a fundamental process for cognitive and socio-emotional development during early childhood. Educational neuroscience proposes pedagogical strategies grounded in knowledge of brain functioning to foster self-regulation; however, evidence from Latin America remains fragmented. **Methodology:** A systematic review was conducted following the PRISMA guidelines and the SPIDER framework. Six databases were searched, and studies published between 2019 and 2024 addressing neuroeducational strategies to promote self-regulation in preschool children from Latin America were selected. Methodological quality was assessed using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). **Results:** Of the 951 records identified, 14 studies met the inclusion criteria. Five categories of neuroeducational strategies were identified: play-based activities, neuromotor stimulation, emotional and metacognitive education, multisensory approaches, and teacher training with technology integration. Overall, the studies reported improvements in executive functions, attention, inhibitory control, and emotional regulation. **Discussion:** The evidence supports the use of neuroeducational strategies to promote self-regulation; however, descriptive and quasi-experimental designs with methodological limitations predominate. **Conclusions:** Neuroeducational strategies show promising results for strengthening self-regulation in early childhood. Nevertheless, longitudinal studies with more rigorous methodological designs are needed to strengthen the evidence in Latin American contexts.

Keywords: self-regulation; educational neuroscience; early childhood; executive functions; preschool education; child development; Latin America; systematic review.

Author´s translation.

Introducción

La autorregulación constituye uno de los procesos centrales del neurodesarrollo durante la primera infancia, al posibilitar que los niños modulen progresivamente sus emociones, pensamientos y comportamientos de acuerdo con las demandas del contexto. Este proceso depende de la integración de múltiples funciones ejecutivas –como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva–, cuya rápida maduración durante los primeros años de vida sienta las bases para el aprendizaje, la adaptación escolar y el bienestar socioemocional (Diamond, 2013; Zelazo et al., 2016). Más que una habilidad aislada, la autorregulación representa un mecanismo dinámico que emerge de la interacción entre la maduración cerebral, las experiencias de aprendizaje y las oportunidades de interacción con el entorno familiar y educativo.

La evidencia proveniente de las neurociencias del desarrollo ha mostrado que la primera infancia constituye un período de elevada plasticidad cerebral, durante el cual las experiencias ambientales pueden favorecer o limitar la consolidación de los circuitos neurales implicados en las funciones ejecutivas y la regulación emocional. En esta etapa se producen importantes procesos de reorganización funcional de la corteza prefrontal y de las redes que conectan regiones corticales y subcorticales responsables del control cognitivo y emocional (Center on the Developing Child, 2023; Diamond & Ling, 2016). En consecuencia, la calidad de las experiencias educativas adquiere un papel determinante para promover trayectorias de desarrollo favorables, particularmente en contextos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social y educativa.

Diversas investigaciones han demostrado que los niveles de autorregulación alcanzados durante la educación inicial se asocian con múltiples resultados a corto y largo plazo, entre ellos un mejor desempeño académico, mayor adaptación escolar, relaciones sociales más positivas y menor frecuencia de problemas conductuales (Blair & Raver, 2015; McClelland et al., 2018). Asimismo, la autorregulación se reconoce actualmente como uno de los principales predictores del éxito educativo durante la escolaridad, incluso por encima de algunas medidas tradicionales de rendimiento intelectual, debido a su estrecha relación con los procesos de atención, planificación, resolución de problemas y aprendizaje autorregulado.

En este contexto, la neuroeducación ha emergido como un campo interdisciplinario que integra aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y las ciencias de la educación para comprender cómo los conocimientos sobre el desarrollo cerebral pueden contribuir al diseño de ambientes de aprendizaje más eficaces. Sin embargo, el propósito de la neuroeducación no consiste en trasladar de manera directa los hallazgos neurocientíficos al aula, sino en establecer puentes conceptuales entre la investigación sobre el cerebro, los procesos cognitivos y las prácticas pedagógicas, evitando interpretaciones reduccionistas o la difusión de neuromitos (Howard-Jones, 2014). Desde esta perspectiva, las estrategias neuroeducativas buscan favorecer procesos de aprendizaje mediante experiencias que estimulen las funciones ejecutivas, la regulación emocional, la motivación y la participación activa de los estudiantes.

Entre las estrategias con mayor respaldo empírico se encuentran el aprendizaje basado en el juego, la actividad física estructurada, la educación emocional, las experiencias multisensoriales y las intervenciones dirigidas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Aunque estas estrategias presentan diferencias metodológicas y conceptuales, comparten el objetivo de generar ambientes de aprendizaje enriquecidos que favorezcan el desarrollo de procesos cognitivos y socioemocionales estrechamente relacionados con la autorregulación. La literatura internacional ha documentado efectos positivos de estas intervenciones sobre el control inhibitorio, la atención sostenida, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, especialmente durante la educación inicial (Diamond & Ling, 2016; Zelazo et al., 2016).

Frente a este panorama, resulta necesario sintetizar críticamente la evidencia disponible, identificando tanto las estrategias neuroeducativas implementadas como la calidad metodológica de las investigaciones que

las sustentan. Una revisión sistemática permite integrar hallazgos dispersos, reconocer tendencias comunes, identificar vacíos de conocimiento y establecer prioridades para futuras investigaciones orientadas al fortalecimiento de la autorregulación durante la primera infancia.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias neuroeducativas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación en niños en edad preescolar, a partir de la evidencia publicada en América Latina entre 2019 y 2024. Específicamente, busca identificar las principales estrategias implementadas, examinar los resultados reportados sobre la autorregulación y las funciones ejecutivas, evaluar la calidad metodológica de los estudios incluidos e identificar los principales desafíos para la investigación y la práctica educativa en la región.

Metodología

Estrategia de búsqueda

Con el propósito de identificar estudios empíricos y teóricos pertinentes para esta revisión sistemática, se diseñó una estrategia de búsqueda estructurada a partir de descriptores clave y operadores booleanos. Esta estrategia estuvo orientada a localizar investigaciones que exploraran la relación entre la neuroeducación y las estrategias de autorregulación en la primera infancia, dentro del contexto latinoamericano y el período comprendido entre 2019 y 2024.

La búsqueda se ejecutó en seis bases de datos reconocidas por su cobertura en ciencias sociales, educación, neurociencia y psicología: Scopus, SciELO, Redalyc, PubMed, ScienceDirect y DOAJ. En cada una de ellas se aplicaron los mismos operadores de búsqueda para garantizar la recuperación óptima de documentos relevantes. Los descriptores utilizados incluyeron expresiones como: “neuroeducation” OR “educational neuroscience”, “brain-based learning”, “preschool” OR “early childhood”, “emotional regulation”, “behavioral regulation”, “self-regulation”, “self-control”, “inhibitory control”, “intervention effectiveness”, así como la restricción geográfica “Latin America”.

El protocolo de revisión se elaboró antes del proceso de búsqueda y se llevó a cabo de acuerdo con la declaración PRISMA 2020. Aunque el protocolo no se registró prospectivamente, todas las decisiones metodológicas se definieron *a priori* para reducir el sesgo de selección.

Criterios de elegibilidad

La selección de los estudios se realizó con base en el modelo SPIDER (Sample, Phenomenon of Interest, Design, Evaluation, Research type), herramienta recomendada para revisiones sistemáticas orientadas a estudios cualitativos o mixtos (Cooke et al., 2012) y particularmente útil cuando se busca integrar evidencia centrada en experiencias, percepciones o procesos educativos.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- S (Sample): estudios cuya muestra correspondiera a niños y niñas en edad preescolar (0 a 6 años), así como a educadores, cuidadores o agentes educativos directamente involucrados en procesos pedagógicos con esta población.
- PI (Phenomenon of Interest): investigaciones que abordaran explícitamente la autorregulación emocional, conductual o cognitiva en la primera infancia, en el marco de estrategias fundamentadas en la neuroeducación. Esto incluyó programas, intervenciones pedagógicas, experiencias de aula y prácticas comunitarias.
- D (Design): estudios empíricos con diseños cualitativos, cuantitativos o mixtos, claramente descritos y orientados a explorar o evaluar estrategias neuroeducativas. También se incluyeron revisiones sistemáticas previas que aportaran evidencia relevante al tema.
- E (Evaluation): estudios que evaluaran procesos, resultados o experiencias relacionados con la implementación de estrategias de autorregulación, así como sus efectos en el desarrollo socioemocional o cognitivo en la primera infancia.

- R (Research type): investigaciones publicadas en revistas académicas arbitradas, en inglés o español, realizadas en el contexto latinoamericano y publicadas entre 2019 y 2024.

Cabe anotar, se consideró estrategia neuroeducativa toda intervención pedagógica fundamentada explícitamente en principios derivados de la neurociencia cognitiva, las funciones ejecutivas o el desarrollo cerebral, dirigida a favorecer procesos de aprendizaje o autorregulación.

Los criterios de exclusión incluyeron: estudios fuera del rango de edad definido; investigaciones que no abordaran explícitamente la autorregulación ni se enmarcaran en enfoques neuroeducativos; trabajos teóricos sin sustento empírico, ensayos, literatura gris (informes técnicos, memorias de congresos, tesis no publicadas) o artículos sin arbitraje académico; publicaciones duplicadas, sin acceso a texto completo o que carecieran de información metodológica suficiente; y estudios desarrollados fuera de América Latina o que, aun siendo realizados en la región, no especificaran estrategias educativas vinculadas a la neuroeducación y la autorregulación.

Selección de estudios

El proceso de selección se realizó de forma manual con el apoyo de la plataforma digital Rayyan, herramienta especializada para revisiones sistemáticas que facilita la organización y el etiquetado colaborativo de referencias. En una primera etapa se identificaron y eliminaron registros duplicados mediante la comparación de títulos, nombres de autores y números DOI, lo que permitió reducir de 951 a 378 artículos el conjunto de documentos a evaluar.

Posteriormente, se procedió a la revisión manual de títulos y resúmenes para descartar los estudios claramente irrelevantes en relación con los criterios de elegibilidad establecidos. Esta etapa permitió filtrar aquellos trabajos que no abordaban directamente el fenómeno de interés, no se enfocaban en población preescolar o no estaban contextualizados en América Latina. A lo largo de todo el proceso, dos investigadores independientes evaluaron cada registro de forma paralela; las discrepancias fueron resueltas mediante consenso discutido, garantizando así la transparencia, la coherencia metodológica y la fiabilidad en la selección final.

Una vez definidos los 14 estudios incluidos, se procedió a la extracción de variables clave utilizando Mendeley como repositorio organizado de textos completos. Las variables extraídas incluyeron: autor, año de publicación, país de realización, diseño metodológico, tamaño y tipo de muestra, instrumentos utilizados y principales resultados reportados. Se realizó una síntesis temática de carácter inductivo. Inicialmente se codificaron las estrategias reportadas por cada estudio. Posteriormente, los códigos fueron agrupados mediante comparación constante hasta conformar categorías conceptuales. Finalmente, las categorías fueron contrastadas según el tipo de estrategia, población objetivo y resultados reportados sobre autorregulación.

El recorrido detallado de búsqueda, selección y evaluación se presenta en la Figura 1.

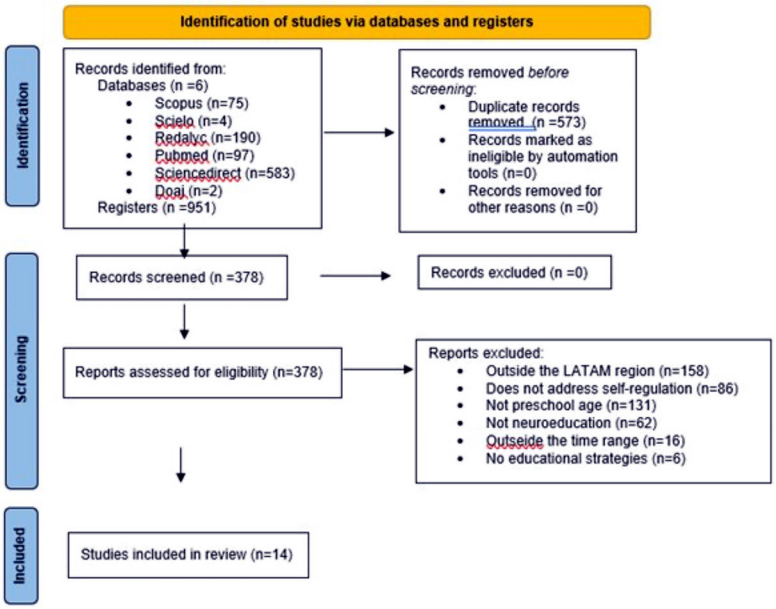
Evaluación de calidad metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos se evaluó mediante la Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Nha Hong et al., 2018), aplicando la versión específica al diseño de cada uno de los 14 estudios. Dos revisores independientes (R1 y R2) calificaron los cinco ítems por estudio con las categorías Sí / No / Parcial / NA, registrando la justificación correspondiente. Las discrepancias entre R1 y R2 se resolvieron por consenso; el acuerdo interrevisor preliminar se estimó mediante porcentaje de acuerdo y, cuando fue pertinente, se calculó el kappa de Cohen para cada ítem.

El cumplimiento MMAT (%) se calculó como el cociente entre los ítems valorados positivamente y el total de ítems aplicables. A partir de este porcentaje se clasificó el riesgo global: Bajo (≥ 80 %), Alguno (60–79 %) o Alto (< 60 %). Ante sesgos críticos —medición no válida o confusión severa— se acordó elevar el riesgo a Alto aunque el porcentaje fuese mayor.

El cumplimiento medio fue de 92,1 %, con un rango entre 60 % y 100 %. Trece estudios se clasificaron con riesgo global Bajo y un estudio presentó riesgo global Alguno (Tabla 1). Ningún estudio fue clasificado con riesgo Alto. En los diseños no aleatorizados, las limitaciones más frecuentes fueron la ausencia de asignación

Fig. 1. Diagrama de flujo PRISMA



Nota. Adaptado de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). De los 951 registros identificados inicialmente, tras la eliminación de duplicados y la aplicación de criterios de elegibilidad, se incluyeron 14 estudios en la revisión sistemática.

aleatoria, el control parcial de variables de confusión y la falta de cegamiento en la medición de desenlaces. En los estudios descriptivos, la evidencia se basó principalmente en análisis teóricos, revisiones documentales o autoinforme docente, lo que limita la inferencia causal directa sobre cambios reales de autorregulación en los niños. En los estudios cualitativos y mixtos, aunque la coherencia entre pregunta, diseño y análisis fue alta, los hallazgos se sustentan en la percepción docente y en la valoración subjetiva de la utilidad pedagógica más que en medidas conductuales objetivas.

La matriz completa de evaluación –incluyendo las calificaciones independientes de los dos revisores y el consenso final por ítem– se presenta en el material suplementario.

Tabla 1. Evaluación de calidad metodológica

Estudio (Autores, Año)	Diseño (MMAT)	Cumplimiento MMAT %	Riesgo global	Sesgos principales
Ramos, D. K., 2019	Cuantitativo no aleatorizado	60	Alguno	Sin asignación aleatoria. Control parcial de variables de confusión; sin cegamiento del evaluador.
Martínez y García, 2022	Cualitativo	100	Bajo	Resultados basados en percepciones de docentes. No mide cambio conductual directo en autorregulación.
Torres-Maceo et al., 2023	Cuantitativo descriptivo	100	Bajo	Análisis curricular del rol docente-logopeda. No estima efecto causal directo sobre autorregulación infantil.
Barrios-Tao y Peña Rodríguez, 2019	Cuantitativo descriptivo	80	Bajo	Marco teórico de educación emocional. Sin validación empírica directa en niños en contexto real de aula.
Weissheimer et al., 2019	Cuantitativo no aleatorizado	100	Bajo	Intervención en funciones ejecutivas sin aleatorización. Posible ausencia de cegamiento en medición.
De Souza et al., 2019	Cuantitativo descriptivo	100	Bajo	Revisión teórica sobre neuroeducación. No hay evaluación directa de cambio conductual en autorregulación.
Rivera Rodríguez et al., 2022	Cuantitativo no aleatorizado	90	Bajo	Estimulación neuromotriz sin cegamiento. Control de confusores parcial.

Estudio (Autores, Año)	Diseño (MMAT)	Cumplimiento MMAT %	Riesgo global	Sesgos principales
Coello Villa, 2021	Cuantitativo no aleatorizado	100	Bajo	Programa de estimulación temprana sin asignación aleatoria. Posible sesgo del observador.
Padial-Ruz et al., 2022	Cuantitativo descriptivo	80	Bajo	Síntesis secundaria de estudios sobre actividad física y funciones ejecutivas. Evidencia heterogénea.
Saquicela Richards, 2022	Cuantitativo descriptivo	100	Bajo	Datos de encuestas a docentes. Riesgo de deseabilidad social y sesgo de autoinforme.
Tadielo et al., 2022	Mixto	100	Bajo	Docentes autoseleccionados. Resultados basados en utilidad percibida del curso de neurociencias (autoinforme).
Lima et al., 2022	Cuantitativo descriptivo	80	Bajo	Análisis documental neuroeducación-tecnología. Evidencia indirecta del impacto real en autorregulación infantil.
Figueroa y Farnum, 2020	Cuantitativo no aleatorizado	80	Bajo	Análisis psicopedagógico sin aleatorización ni control formal de confusión. Evaluación potencialmente influida por el evaluador.
Silva y Fonseca, 2020	Cuantitativo descriptivo	100	Bajo	Análisis de material escolar. No mide directamente cambios de autorregulación en los niños.

Fuente: elaboración propia.

Cabe anotar, no fue posible realizar un metaanálisis debido a la elevada heterogeneidad entre los estudios incluidos respecto a diseños metodológicos, características de las intervenciones, instrumentos utilizados y variables de resultado.

Resultados

Características de los estudios incluidos

La búsqueda sistemática identificó un total de 951 registros provenientes de seis bases de datos académicas. Tras la eliminación de 573 registros duplicados, se evaluaron 378 estudios conforme a los criterios establecidos. Los textos excluidos durante la evaluación de elegibilidad no se ajustaban al contexto latinoamericano, no abordaban directamente la autorregulación emocional o conductual, no se centraban en población preescolar o no adoptaban una perspectiva neuroeducativa. Algunos artículos tampoco cumplían el rango temporal definido. En ciertos casos, un mismo estudio fue excluido por más de una razón. Al final del proceso se incluyeron 14 estudios que cumplían íntegramente los criterios de inclusión.

La Tabla 2 presenta las características principales de los estudios incluidos.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos

Estrategia neuroeducativa	Diseño	Instrumento	Principales hallazgos	País	Población	Referencias
Lectura frecuente y juegos digitales para estimular funciones cognitivas	Descriptivo	Observación	Mejoras en atención y resolución de problemas cotidianos	Brasil	Niños	Ramos (2019)
Diseño Universal de Aprendizaje con ajustes multisensoriales	Descriptivo / IAP	Entrevistas, observación	Modelo inclusivo con TIC	Argentina	Docentes/ estudiantes	Martínez y García (2022)
Estimulación metacognitiva para favorecer la inclusión educativa	Descriptivo	Revisión curricular	Necesidad de formación docente especializada	Cuba	Docentes/ escolares sordos	Torres-Maceo et al. (2023)

Estrategia neuroeducativa	Diseño	Instrumento	Principales hallazgos	País	Población	Referencias
Educación emocional fundamentada en neurociencias	Revisión narrativa	Análisis teórico	Bases teóricas de la educación emocional	Colombia	Educación infantil	Barrios-Tao y Peña Rodríguez (2019)
Entrenamiento cognitivo con juegos digitales en tabletas	Cuasiexperimental	Pruebas FE y lectura	Mejora en FE y lectura	Brasil	Niños 7–8 años	Weissheimer et al. (2019)
Uso del juego como eje pedagógico	Ensayo teórico	Revisión teórica	Neuroeducación en población infantil	México	Educación infantil	De Souza et al. (2019)
Estimulación neuromotriz con ejercicios cognitivos y psicomotrices	Cuasiexperimental	Programas de estimulación	Mejora cognitiva y socioemocional	Colombia/ México	Preescolares	Rivera Rodríguez et al. (2022)
Programas de estimulación temprana para potenciar lenguaje y cognición	Descriptivo	Observación	Favorece el desarrollo del lenguaje	Ecuador	Educación inicial	Coello Villa (2021)
Integración de la actividad física en el aula como recurso pedagógico	Revisión sistemática	Análisis de estudios	La actividad física mejora FE y rendimiento	México/ Internacional	Preescolares	Padial-Ruz et al. (2022)
Aplicación de la neurodidáctica mediante estrategias multisensoriales y praxis reflexiva	Descriptivo	Encuestas	La neurodidáctica mejora la enseñanza	Ecuador	Docentes	Saquicela Richards (2022)
Curso de formación docente en neurociencia aplicada a la educación	Innovación educativa	Cursos de neurociencia	Capacitación docente innovadora	Latinoamérica	Docentes	Tadielo et al. (2022)
Integración de neurodidáctica y tecnologías digitales en la enseñanza	Revisión teórica	Análisis documental	Vincula neuroeducación y tecnología	Brasil	Educación escolar	Lima et al. (2022)
Elaboración y aplicación de cartillas psicopedagógicas con actividades de educación emocional	Ensayo	Análisis psicopedagógico	Neuroeducación aplicada a dificultades de aprendizaje	Colombia	Niños	Figueroa y Farnum (2020)
Análisis de ilustraciones en libros didácticos: percepción, memoria y atención	Análisis de material	Libros didácticos	Neuroeducación e ilustraciones	Brasil	Material escolar	Silva y Fonseca (2020)

Fuente: elaboración propia.

Distribución geográfica y diseños metodológicos

Los estudios se realizaron en Brasil, Argentina, Cuba, Colombia, México, Ecuador y en contextos latinoamericanos de carácter general. Brasil y Colombia concentraron el mayor número de experiencias sistematizadas: en Brasil se incluyeron estudios sobre el uso de juegos digitales, ilustraciones en libros didácticos, programas de estimulación cognitiva e integración de tecnologías; en Colombia se reportaron propuestas vinculadas con la educación emocional, la estimulación neuromotriz y el diseño de materiales psicopedagógicos. En México se analizaron estudios sobre neuroeducación infantil e integración de la actividad física; en Ecuador se exploraron propuestas de estimulación temprana del lenguaje y neurodidáctica para la formación docente; en Argentina se trabajó con el Diseño Universal de Aprendizaje con ajustes multisensoriales; y en Cuba se presentaron iniciativas centradas en la metacognición y la formación docente en el contexto de estudiantes con discapacidad auditiva.

En cuanto al diseño metodológico, los estudios revisados emplearon enfoques descriptivos, revisiones narrativas y teóricas, experiencias de innovación educativa y propuestas cuasiexperimentales. Los instrumentos utilizados incluyeron observaciones, entrevistas, encuestas, análisis documentales y curriculares, pruebas de

funciones ejecutivas y lectura, programas de estimulación, cursos de formación docente y fichas aplicadas a materiales didácticos.

Síntesis de hallazgos

El análisis de los 14 estudios permitió organizar las estrategias neuroeducativas en cinco categorías principales, que se describen a continuación.

Estrategias basadas en el juego y actividades lúdicas

El juego emerge como una de las herramientas más eficaces para favorecer los procesos de autorregulación en la infancia. Los estudios revelan que, mediante dinámicas que incluyen el seguimiento de reglas, la representación de roles o la participación en propuestas creativas, los niños desarrollan habilidades como la espera de turno, el respeto por las normas y la resolución de conflictos. Estas experiencias, además de ser motivadoras, ofrecen un contexto natural para que los niños afiancen sus funciones ejecutivas –memoria de trabajo y control inhibitorio– y las posicionen como componente central de la práctica pedagógica, no como un recurso secundario.

Estrategias de estimulación neuromotriz y actividad física

La relación entre movimiento y desarrollo de la autorregulación se evidenció como una variable constante en los estudios revisados. Actividades como la coordinación motora, los circuitos de equilibrio, el yoga infantil y los juegos de ritmo y danza mostraron un impacto positivo en la atención y en la regulación de la impulsividad. Al estimular de manera simultánea los sistemas neuromotores y atencionales, los niños lograron mantener la concentración y potenciar su autocontrol en el contexto educativo.

Estrategias de educación emocional y metacognitiva

Un tercer grupo de estrategias se centró en potenciar la capacidad de los niños para reconocer, nombrar y gestionar sus emociones, al tiempo que se estimulaba la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. Las intervenciones más frecuentes incluyeron programas de alfabetización emocional, prácticas de mindfulness adaptadas a la población infantil y espacios de conversación guiada sobre emociones y pensamientos. Estas estrategias se reconocieron en los estudios que reportaban avances en la planificación, la autorreflexión y la capacidad de anticipar las consecuencias de las propias acciones –elementos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación–.

Estrategias multisensoriales y de estimulación temprana

La estimulación a través de los diferentes canales sensoriales –visión, audición, tacto y movimiento– permitió generar experiencias enriquecedoras que favorecieron la consolidación de aprendizajes. Actividades como la música, las artes plásticas, la manipulación de materiales diversos y los juegos de exploración sensorial se consideraron esenciales, dado que contribuyen a la atención sostenida y a la regulación de la conducta. Los estudios señalaron que cuando se activan de manera simultánea varias vías sensoriales se fortalecen las redes neuronales asociadas con la memoria, la atención y la flexibilidad cognitiva.

Estrategias de formación docente e integración tecnológica

La quinta categoría se relaciona con el papel del docente y el uso de la tecnología. Los estudios indicaron que los docentes que recibieron formación en neuroeducación lograron aplicar estrategias más eficaces para favorecer los procesos de autorregulación de sus estudiantes. Por su parte, la incorporación de recursos tecnológicos —tableros digitales, juegos virtuales con guía, aplicaciones educativas– fue señalada como un recurso valioso para mantener el interés de los estudiantes y proporcionar retroalimentación inmediata. Esta categoría se refleja en los estudios que mostraban cómo la formación docente y la incorporación de recursos digitales fomentaban entornos de aprendizaje más inclusivos y favorables a la autorregulación.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sistemática muestran que las diferentes estrategias neuroeducativas implementadas en América Latina convergen en un objetivo común: favorecer la autorregulación mediante el fortaleci-

miento de las funciones ejecutivas y de los procesos de regulación emocional durante la primera infancia. En conjunto, la evidencia revisada indica mejoras consistentes en el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la atención y la flexibilidad cognitiva, procesos considerados fundamentales para el aprendizaje y la adaptación escolar (Diamond, 2013; Blair & Raver, 2015). Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Caffarena y Rojas-Barahona (2019), quienes destacan que el desarrollo temprano de la autorregulación constituye uno de los principales organizadores del funcionamiento cognitivo y socioemocional, y con De Grandis et al. (2019), quienes subrayan que dicho desarrollo depende tanto de la maduración neurobiológica como de las condiciones familiares, sociales y educativas en las que transcurre la infancia.

Uno de los principales aportes de la revisión consiste en evidenciar que la eficacia de las intervenciones no parece depender de una estrategia aislada, sino de la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje activas, contextualizadas y emocionalmente significativas. Las intervenciones basadas en el juego (Ramos, 2019; De Souza et al., 2019), la actividad física y la estimulación neuromotriz (Rivera Rodríguez et al., 2022; Padial-Ruz et al., 2022), la educación emocional (Barrios-Tao & Peña Rodríguez, 2019; Figueroa & Farnum, 2020) y las propuestas multisensoriales (Martínez & García, 2022; Coello Villa, 2021) comparten la característica de involucrar al niño en situaciones que demandan planificación, control conductual, resolución de problemas y regulación emocional. Estos hallazgos coinciden con la evidencia internacional que señala que las intervenciones más efectivas para fortalecer la autorregulación son aquellas que integran simultáneamente componentes cognitivos, emocionales y motores, en lugar de estimular cada proceso de manera independiente (Diamond & Ling, 2016).

Otro hallazgo relevante es el papel que desempeña el docente como mediador de estas experiencias. Los estudios revisados muestran que la formación en neuroeducación favorece la incorporación de estrategias pedagógicas más intencionales y ajustadas al desarrollo infantil (Torres-Maceo et al., 2023; Saquicela Richards, 2022; Tadielo et al., 2022). Asimismo, la integración de recursos tecnológicos constituye un complemento que puede incrementar la motivación, la participación y la retroalimentación durante el aprendizaje (Lima et al., 2022; Weissheimer et al., 2019). No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela. Tal como advierte Howard-Jones (2014), la neuroeducación no implica trasladar de forma directa los hallazgos de la neurociencia al aula, sino construir puentes entre la evidencia científica sobre el desarrollo cerebral y las decisiones pedagógicas, evitando interpretaciones simplificadas o prácticas sustentadas en neuromitos.

Desde la perspectiva regional, la revisión evidencia un crecimiento progresivo de la investigación en neuroeducación, especialmente en Brasil, Colombia, México y Ecuador. Sin embargo, también pone de manifiesto importantes vacíos de conocimiento. La mayor parte de los estudios se desarrolló en contextos urbanos, con muestras pequeñas y diseños descriptivos o cuasiexperimentales, mientras que las investigaciones longitudinales y los ensayos controlados continúan siendo escasos. Esta situación coincide con las observaciones realizadas por Caffarena y Rojas-Barahona (2019) y Lavado (2019), quienes señalaron la necesidad de fortalecer la investigación sobre autorregulación durante la primera infancia en contextos latinoamericanos. A ello se suma la heterogeneidad conceptual de las intervenciones y la predominancia de medidas basadas en observaciones o autoinformes docentes, aspectos que limitan la comparación entre estudios y la posibilidad de establecer relaciones causales robustas.

En conjunto, la evidencia disponible respalda el potencial de las estrategias neuroeducativas para favorecer la autorregulación durante la primera infancia, aunque el nivel de evidencia continúa siendo moderado debido a la heterogeneidad metodológica identificada. Más que señalar una estrategia superior, los resultados indican que las intervenciones más prometedoras son aquellas que articulan experiencias lúdicas, movimiento, educación emocional, estimulación multisensorial y una mediación docente fundamentada en el conocimiento del desarrollo infantil. En este sentido, la revisión aporta una visión integradora de la evidencia latinoamericana y sugiere que el desafío para los próximos años no consiste únicamente en ampliar el número de intervenciones, sino en desarrollar investigaciones con mayor rigor metodológico, seguimiento longitudinal y evaluación objetiva de las funciones ejecutivas y de la autorregulación. De esta manera será posible consolidar una base

empírica más sólida que oriente tanto la práctica educativa como el diseño de políticas públicas para la primera infancia.

Conclusiones

La presente revisión sistemática evidencia que las estrategias neuroeducativas implementadas en América Latina constituyen una alternativa prometedora para favorecer la autorregulación durante la primera infancia. A pesar de la diversidad de enfoques y contextos de aplicación, la evidencia converge en señalar efectos positivos sobre procesos estrechamente vinculados con las funciones ejecutivas, particularmente el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la atención y la regulación emocional. Estos hallazgos respaldan la importancia de promover experiencias de aprendizaje que integren componentes cognitivos, emocionales y motores como parte del desarrollo infantil temprano.

Uno de los principales aportes de esta revisión consiste en demostrar que la efectividad de las intervenciones no depende de una estrategia aislada, sino de la integración de múltiples experiencias pedagógicas. El juego, la actividad física, la educación emocional, las propuestas multisensoriales y la formación docente emergen como componentes complementarios que, implementados de manera articulada y contextualizada, pueden contribuir al fortalecimiento de la autorregulación. Desde esta perspectiva, la neuroeducación debe entenderse como un marco interdisciplinario para el diseño de ambientes de aprendizaje fundamentados en la evidencia científica sobre el desarrollo infantil, más que como la aplicación directa de conocimientos neurobiológicos al contexto escolar.

La revisión también pone de manifiesto limitaciones importantes en la producción científica latinoamericana. Predominan estudios descriptivos y cuasiexperimentales, con muestras reducidas, escasa representación de contextos rurales y ausencia de seguimientos longitudinales. Estas características limitan la posibilidad de establecer relaciones causales sólidas y dificultan la comparación entre intervenciones. En consecuencia, futuras investigaciones deberían priorizar diseños experimentales de mayor rigor, incorporar medidas objetivas de funciones ejecutivas y autorregulación, ampliar la diversidad de los contextos estudiados y evaluar la sostenibilidad de los efectos a largo plazo.

Finalmente, los resultados ofrecen elementos de interés para la práctica educativa y el diseño de políticas públicas dirigidas a la primera infancia. La incorporación de estrategias neuroeducativas sustentadas en evidencia, acompañada de procesos sistemáticos de formación docente y adaptada a las características culturales y sociales de cada contexto, puede contribuir al fortalecimiento de la autorregulación como un proceso clave para el aprendizaje y el desarrollo integral. En este sentido, la revisión proporciona una síntesis actualizada de la evidencia latinoamericana y establece una base para orientar futuras investigaciones y decisiones educativas fundamentadas en el conocimiento científico.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Declaraciones éticas y de consentimiento: No procede, dado que la investigación consistió en una revisión sistemática de literatura publicada.

Disponibilidad de datos, materiales y código: Los materiales de la revisión (estrategias de búsqueda completas, formularios de extracción, matriz de datos, lista de estudios excluidos con razones, checklist PRISMA 2020 y diagrama PRISMA) están disponibles en el repositorio universitario.

Paula Vanessa Benavides Garzón es Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en Tunja, Colombia. Es Especialista en Educación Inclusiva por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos y Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad El Bosque, en Bogotá, Colombia. Actualmente se desempeña como docente de educación preescolar y hace parte del equipo de orientación escolar de la Institución Educativa Guillermo León Valencia, establecimiento educativo oficial del municipio de Duitama, Boyacá. Su trayectoria profesional se ha orientado al fortalecimiento de procesos educativos inclusivos, la atención a la diversidad, la orientación escolar y el acompañamiento al desarrollo integral de la primera infancia. Sus intereses académicos e investigativos se centran en la educación inclusiva, la interculturalidad, las prácticas pedagógicas.

Karem Vásquez Rendón es Fonoaudióloga egresada de la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Es Especialista en Neuropsicología de la Educación por la Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia; Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural por la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. Actualmente se desempeña como docente bilingüe de educación preescolar en el Colegio Bolívar, en Cali, Colombia, y cuenta con más de siete años de experiencia profesional en los campos de la educación y el desarrollo infantil. Su trayectoria se ha orientado al desarrollo del lenguaje y la comunicación, la neuroeducación y la inclusión educativa. Sus intereses académicos e investigativos se centran en los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia, la atención a la diversidad, la educación inclusiva e intercultural y la aplicación de principios neuropsicológicos en contextos educativos.

Juan Felipe Torres-Garzón es Psicólogo egresado de la Universidad Externado de Colombia. En su trayectoria académica destaca su formación como Magíster en Neurociencia Social por la misma institución, así como sus estudios actuales de Doctorado en Psicología en la Universidad Santo Tomás. Ha sido galardonado con la Beca PERFORM para estudios doctorales otorgada por la Universidad Externado de Colombia. En el ámbito profesional, se desempeña como Docente Investigador en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia y como Profesor de Cátedra en los Posgrados en Educación de la Universidad El Bosque, donde fue otorgado un Reconocimiento Especial por su excelente valoración en la evaluación docente. Su interés académico y líneas de investigación se centran en la integración de la neurociencia, la psicología y los fenómenos de la vida para estudiar las construcciones neurofisiológicas, fenomenológicas y culturales que median entre la memoria, con especial énfasis en contextos de memoria histórica y el malestar asociado a recuerdos autobiográficos dolorosos. Cuenta con experiencia como consultor de proyectos para entidades de alto nivel como el BID-DIAN y la Agencia Nacional del Espectro (ANE).

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

Referencias bibliográficas

Barrios-Tao, H., y Peña Rodríguez, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. Educación y Educadores, 22(3), 487–509. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Betegón Blanca, E., Rodríguez-Medina, J., & Irurtia Muñiz, M. J. (2019). Neuroeducación y autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con lo que hacemos. Un estudio de caso múltiple en un grupo de Educación Infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(3), 307–326. https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118693

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Caffarena Barcenilla, C., & Rojas-Barahona, C. (2019). La autorregulación en la primera infancia: avances desde la investigación. Revista Ecuatoriana de Neurología, 28(2), 37–49.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2023). *Brain architecture*. https://developingchild.harvard.edu

Coello Villa, M. C. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(4), 309–323. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.69360

Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. Qualitative Health Research, 22(10), 1435–1443. https://doi.org/10.1177/1049732312452938

de Grandis, M. C., Gago Galvagno, L. G., Clerici, G. D., & Elgier, A. M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. CONICET Digital. https://notables-delaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/131050

de Souza Martins, M., Posada Bernal, S., y Lucio Tavera, P. A. (2019). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. Revista Análisis, 51(94), 159–179. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.08

Diamond, A. (2013a). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34–48. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005

Figueroa, C., & Farnum, F. (2020). La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil: una mirada desde la psicopedagogía en Colombia. Revista Universidad y Sociedad, 12(5), 17–26. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000500017&script=sci_arttext

García, R. L., & Tomasini, G. A. (2021). Problemas de conducta en el aula: construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. Revista Iberoamericana de Psicología, 14(3), 131–143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285959

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817–824. https://doi.org/10.1038/nrn3817

Lima do Nascimento, M. S., da Silva Santos, L., da Penha Cardoso, M., & Morais de Melo, M. (2022). Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI. Texto Livre, 15, e40459. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40459

McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2018). Development and self-regulation. En W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7th ed.). Wiley.Martínez, E. C., y Martínez García, I. (2022). Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 32(1). https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-314

Nha Hong, Q., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) Version 2018: User guide. http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/

Padial-Ruz, R., Rejón-Utrabo, M. C., Chacón-Borrego, F., y González-Valero, G. (2022). Revisión de intervenciones de actividad física para la mejora de las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en preescolar. Apunts Educación Física y Deportes, 38(149), 22–35. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/3).149.03

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista Española de Cardiología, 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Ramos, D. K. (2019). Exercício da atenção e resolução de problemas em atividades cotidianas da infância. Psico-USF, 24(4), 751–762. https://doi.org/10.1590/1413-82712019240412

Rivera Rodríguez, K. E., Jasso García, L. H., y Capetillo Medrano, C. B. (2022). Hallazgos neuroeducativos desde la estimulación neuromotriz en el nivel preescolar. Revista Digital FILHA, 17(26), 1–25.

Rojas Timaure, S. (2020). Aproximaciones teóricas sobre la educación en valores. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 438–455. https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1373

Saquicela Richards, C. E. (2022). La neurodidáctica como herramienta pedagógica en la praxis de los docentes integrales de Educación General Básica Elemental. Revista Científica UISRAEL, 9(1), 117–130. https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.499

Silva, K. S. D., & Fonseca, L. S. D. (2020). Bases neuroeducativas del papel de las ilustraciones: una propuesta de análisis de libro didáctico. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 101(257), 36–56. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4323

Tadielo, A. L. T., Sosa, P. M., & Mello-Carpes, P. B. (2022). Physiology faculty and student contributions to schoolteacher training in neuroscience: innovations during the COVID-19 pandemic. Advances in Physiology Education, 46(4), 585–591. https://doi.org/10.1152/advan.00045.2022

Torres-Maceo, D., Calzadilla-González, O., & Labrada-Pérez, M. (2023). Teacher's training for the education of the deaf schoolchildren. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(S1), 48–56.

Weissheimer, J., Fujii, R. C., & Marques de Souza, J. G. (2019). The effects of cognitive training on executive functions and reading in typically developing children with varied socioeconomic status in Brazil. Ilha do Desterro, 72(3), 85-100. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p85

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education*. National Center for Education Research.

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

El encuentro del docente de educación media superior con la era digital en México

The Encounter of the Upper Secondary Teacher with the Digital Era in Mexico

Antonio Fernández Crispín[1]
anfern64@yahoo.com.mx
https://orcid.org/0000-0001-9298-9159
Teléfono: + 52 222 434 1121

Samantha Lizbeth Jiménez[2]
sam.lizbeth1987@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-9915-6134
Teléfono de contacto: + 52 222 293 4116

[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Ciencias Biológicas
Escuela de Biología
[2]Estudiante Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Puebla estado de Puebla
Mexico

Recepción/Received: 27/04/2026
Arbitraje/Sent to peers: 01/05/2026
Aprobación/Approved: 02/06/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

El presente trabajo explora la relación entre la biografía de un docente de nivel medio superior en México y los cambios que sufrió con respecto al uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación durante su trayecto de vida. El objetivo fue comprender el efecto de la evolución tecnológica en el sector educativo, desde la propia trayectoria y experiencia docente. El método implementado fue la historia de vida, para entender la experiencia humana desde la conciencia del ser. El estudio reveló el impacto de la tecnología en la vida de un docente y como la educación que se adaptó a la sociedad de la información y el conocimiento, con las herramientas básicas, acceso limitado y la exigencia de una competencia digital.

Palabras clave: docente, experiencia, narrativa biográfica, nivel medio superior, TIC.

Abstract

This study explores the relationship between the biography of a Mexican upper secondary school teacher and the transformations he has experienced regarding the use and appropriation of information and communication technologies throughout his life journey. The objective was to understand the effect of technological evolution within the educational sector, drawing from the teacher's personal trajectory and professional experience. The method employed was the life history approach, designed to capture human experience from the awareness of being. The findings revealed the impact of technology on the life of a teacher and how education has adapted to the information and knowledge society through basic tools, limited access, and the growing demand for digital competence.

Keywords: teacher, experience, biographical narrative, Upper Secondary Education, ICT

Author´s translation.

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ofrecen posibilidades en la educación que implican retos para los docentes de todos los niveles educativos; principalmente porque dan lugar a transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la planeación, métodos, actividades y uso de herramientas de apoyo (Cabero-Almenara, 2020). Los docentes deberían de tener la capacidad de detectar estas oportunidades y utilizarlas para acceder a la información en tiempo real, realizar prácticas en laboratorios virtuales, brindar una educación híbrida, retroalimentación inmediata, usar la inteligencia artificial, reducir las barreras geográficas, entre otras.

En este sentido, la limitada capacitación tecnológica docente en México ha provocado que exista una tendencia hacia las capacitaciones informales o autónomas en la necesidad de cubrir los requerimientos de los alumnos y del trabajo cotidiano; problemáticas que se han agravado por el acceso limitado y la falta de infraestructura en las escuelas.

De manera específica, en México la incorporación de las computadoras e Internet en los procesos de enseñanza aprendizaje inició en los años ochenta y posteriormente fue ingresando de manera gradual a escuelas que contaban con condiciones de infraestructura en los noventa. Sin embargo, de manera formal fue a partir del año dos mil que formaron parte del modelo educativo (Abarca Reyes, 2020).

El presente estudio se realizó con el objetivo de comprender la manera en que los docentes de Educación Media Superior en México tuvieron que adaptarse a los avances tecnológicos vividos durante el siglo XXI a lo largo de su trayectoria laboral. El análisis se realizó desde una reconstrucción biográfica de un docente que pasó por un proceso de transición educativa a la par de la tecnología y que sirvió como ejemplo de experiencia en la integración efectiva de las TIC en el aula. El reto implicó crear espacios para superar la brecha digital y tratar de reducir las desigualdades sociales, y así poder brindar una educación acorde a las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento.

Contexto histórico-social

La sociedad de la información y el conocimiento son conceptos que surgieron entre 1960 y 1969 y que reflejaron la transición de una economía industrial a una sociedad de acceso a la información y al conocimiento gracias a las nuevas tecnologías. Sin embargo, la UNESCO adoptó los conceptos con la finalidad de establecer una sociedad de la información y el conocimiento mundial y única, que integrara la posibilidad que tiene la tecnología para impulsar el desarrollo bajo libertad de expresión, educación de calidad, acceso universal a la información y el conocimiento y respeto de la diversidad cultural y lingüística (UNESCO, 2005).

En este sentido, el 85% de los países de la OCDE cuentan con políticas de acceso a Internet. mejora de conectividad en las escuelas y 38% con leyes de acceso universal a Internet. Incluso, en algunos países, donde no hay recursos económicos para plataformas educativas o programas informáticos avanzados, existen estrategias de aprendizaje a distancia. Algunos ejemplos son Nigeria, que desde 1990 recurre a enseñanza radiofónica interactiva, llegando a casi el 80% de los nómadas o China, que utiliza clases grabadas por docentes de alta calidad y zonas urbanas para llegar a 100 millones de estudiantes de zonas rurales (UNESCO, 2023). En el Cuadro 1 se muestran ejemplos destacados de cómo se inició el uso de la tecnología en educación en algunos países.

Cuadro 1. Descriptivo del inicio del uso de la tecnología en la educación en distintos países

País	Implementación de las TIC
Chile	Después del siglo XIX generó modelos educativos enfocados en el constructivismo y cognitivismo tomando en cuenta a la tecnología como asignatura para el desarrollo de capacidades y emprendimiento. En este país no existieron alianzas entre industria e instituciones educativas.
Estados Unidos de América	Apostó por una educación dividida en cuatro momentos: reestructuración política-social para la industrialización del país, legislación de universidades de élite al servicio del Estado a finales de 1945, inclusión de enseñanza de oficios relacionados con la tecnología y absorción de nuevas tecnologías modernas.
Colombia	La educación tecnológica surgió desde los años sesenta y setenta con la creación de instituciones que se enfocaron en la difusión del modelo educativo tecnológico. Posteriormente, en 1994, buscó la apropiación de la tecnología desde las relaciones personales para enfrentar problemas de la vida diaria.
China	La educación tecnológica inició en los años setenta con un currículo que incluía la tecnología integrada en ciencias naturales, que posteriormente se transformó en educación tecnológica para el desarrollo del talento y la innovación, relacionado con la industria.
Japón	Desde la década de los ochenta ha avanzado a una economía orientada al desarrollo de programas tecnológicos, distribuyó manuales y estableció relación teoría-práctica para posicionarse como país modelo de la enseñanza de la tecnología. Buscó un perfil de estudiantes desde el nivel básico hasta el universitario con el complemento de estudios superiores en el exterior para la formación de científicos e ingenieros que crearan nuevas empresas y desarrollaran productos innovadores.
Reino Unido	En 1989 introdujo un currículo nacional enfocado en la educación tecnológica orientada al fortalecimiento de habilidades del pensamiento, comprensión de fenómenos tecnológicos y alianzas entre escuela e industria.
Brasil	Desde la década de los noventa, inició con reformas curriculares para incluir a la tecnología en la educación obligatoria tomando en cuenta la formación de docentes expertos en el área y estableció alianzas con empresarios, instituciones y gobierno. Su modelo de enseñanza en tecnología tuvo dos vertientes: la propedéutica para la élite y la técnica para la clase popular.
Alemania	En 1997 se publicó el currículo de tecnología Schleswing-Holstein para dar directriz sobre el trabajo de la tecnología en la formación del ciudadano, mediante un sistema dual en alianza con las empresas.

Fuente: Elaboración propia basada en Cárdenas Salgado (2012).

En México, la incorporación de la tecnología en la educación empezó en la década los ochenta con el desarrollo de los primeros equipos de cómputo y conexiones con red inalámbrica. En 1995 se ocuparon servicios satelitales en programas educativos y en 1997 se llevó a cabo el programa de educación a distancia en el nivel medio superior, utilizando equipo audiovisual y software educativo para lograr que la educación llegara a todos los sectores (Abarca Reyes, 2020).

El Cuadro 2 muestra la implementación de las TIC en la educación durante los diferentes periodos sexenales:

Cuadro 2. Descriptivo de las políticas educativas implementadas en México durante el siglo XXI

Política	Implementación de las TIC	Objetivo
Política Educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	Uso generalizado del Internet.	Reorganizar procesos y contenidos relacionados con tecnología para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento.
	Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (PRONOAP).	Actualización docente por medio de recursos tecnológicos como foros de discusión, talleres y guías digitales.
	Programa Enciclomedia.	Relacionar los libros de texto gratuitos con distintos recursos digitales.

Política	Implementación de las TIC	Objetivo
Política Educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	Incorporación de TIC en todos los niveles.	Estrategias para utilizar las computadoras con Internet en las escuelas.
		Meta sexenal de 10 estudiantes por computadora conectada a Internet para uso educativo.
	Creación de nuevos bachilleratos, unidades de estudios superiores, posgrados y estudios en línea y a distancia.	Incremento de la oferta educativa.
	Creación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS).	Capacitación enfocada en un diplomado en competencias semipresencial y especialidades en línea.
Política Educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Educación obligatoria de nivel básico a educación media superior y nuevo perfil de egreso.	Uso de habilidades digitales para comunicarse, resolver problemas y producir materiales.
	Creación del Servicio Profesional Docente.	Impulsar el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de los docentes.
	Capacitaciones por medio del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC).	Capacitación docente en el uso de la tecnología como instrumento pedagógico.
Política Educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024	Creación del modelo educativo llamado "La Nueva Escuela Mexicana" (NEM).	Revalorar la educación tecnológica; contribuir al aprendizaje de los estudiantes con materiales tecnológicos y medios electrónicos; fortalecer el equipamiento tecnológico; y la formación, actualización, capacitación y profesionalización docente.
Política Educativa del Plan Nacional de Desarrollo 2024-2030	Uso de tecnología hacia la ciudadanía digital como parte del perfil de egreso.	Praxis educativa en el nivel medio superior orientada al humanismo mexicano.

Fuente: Elaboración propia basada en Aguilar Nery & Díaz Aguilar (2016), Hernández Rodríguez & Bautista Maldonado (2017), Abarca Reyes (2020), Jerónimo Guzmán (2021), , Aguilar Nery, López Ramírez & Andrés Rodríguez (2024) y SEP (2025).

Como se puede observar, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se implementaron programas de actualización docente y uso de libros digitales. Sin embargo, la educación media superior no fue tomada en cuenta para estos programas y únicamente se estableció el uso del Internet generalizado en las escuelas, ya que este nivel todavía no aparecía en las prioridades de la agenda nacional. Esto puso a los docentes en desventaja porque no tuvieron una capacitación que les proporcionara habilidades digitales. Lo que generó problemas en el periodo 2007-2012 cuando se creó el PROFORDEMS, ya que este programa los obligó al cumplimiento de cursos en línea obligatorios, por lo que los docentes tuvieron que buscar cursos independientes que les permitiera el dominio básico de la tecnología.

En el periodo del 2013-2018 el programa educativo exigió el perfil de egreso del estudiante enfocado al desarrollo de habilidades digitales, lo que estimuló a los docentes a capacitarse para cumplir este objetivo. En el sexenio de 2018 a 2024 la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, impulsó el uso obligatorio de la tecnología como medio de comunicación entre estudiantes y docentes para no detener el aprendizaje. Actualmente, en el periodo 2024-2030, la importancia de la tecnología en la educación media superior se enfoca en la ciudadanía digital como parte del perfil de egreso, lo que exige a los docentes un mayor grado de dominio de las TIC.

Fundamento teórico

El uso de la tecnología en la educación es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje desde las distintas teorías del aprendizaje, ya que las TIC dan lugar a la renovación de procesos educativos desde distintos escenarios formativos. Desde el constructivismo el conocimiento se genera a partir de la reflexión sobre la propia experiencia de aprendizaje; el docente es moderador y mediador en este proceso y el estudiante desempeña un papel constructor, tanto de esquemas como de estructuras operatorias, siendo él, responsable último de su propio proceso de aprendizaje (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2015). En este sentido, las TIC permiten crear escenarios de aprendizaje en los que se genera conocimiento tanto de manera sincrónica como asincrónica; lo que da lugar a que se pueda controlar el ritmo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Coll (2004) el proceso de construcción del aprendizaje surge de las relaciones entre los elementos que interactúan en el triángulo didáctico: contenido-profesor-alumno, donde puede jugar un papel relevante la mediación por la tecnología; ya que la información se convierte en conocimiento cuando se actúa sobre ella, se procesa, organiza y utiliza; es de decir, cuando se le da significado y sentido. De este modo, no es en las TIC donde se nota el impacto y la mejora de los resultados del aprendizaje, sino en las actividades que llevan a cabo docentes y estudiantes, y en las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ofrecen.

Metodología

Este estudio se realizó con una aproximación basada en la fenomenología, para estudiar las experiencias del ser humano desde la conciencia del docente y desde la subjetividad. Se buscó interpretar el fenómeno sin prejuicios ni explicaciones causales, sino desde la realidad basada en la descripción del docente, concentrándose en la problemática tal como se presenta. La finalidad fue interpretar la realidad respetando la percepción desde sus pensamientos, emociones y razonamientos (De los Reyes , Rojano Alvarado, & Araújo Castellar, 2019). La fenomenología hace referencia a todo lo que gira alrededor de la experiencia y trabaja desde distintos enfoques y se caracteriza por un proceso de desmontaje y montaje. Durante el desmontaje todos los preconceptos se suspenden y se revisan desde las cosas. En el montaje se cristalizan las cosas, se construye el sentido por medio de la descripción, lo que permite ver lo que no se vería sin ella y se hace visible a través de palabras (Waldenfels, 2017).

El presente estudio se enfocó en analizar la historia de vida de un docente de educación media superior del Estado de Puebla, para mostrar como su experiencia personal se relaciona con la historia de la mayoría de los docentes del nivel, tanto biográfica, como social y culturalmente, con la finalidad de interpretar el fenómeno educativo desde la perspectiva docente en un contexto histórico-social amplio, dominado por la tecnología. El estudio biográfico es un enfoque cualitativo que tiene una aproximación explicativa y comprensiva desde la persona involucrada y ofrece una reconstrucción crítica de su vida, con el propósito de conocer, describir y comprender su realidad social, a partir de las conceptualizaciones de su propia existencia (Güelman, 2024).

Para realizar este estudio, se eligió un docente de educación media superior con comisión de director en un bachillerato del Estado de Puebla y como método se usó la historia de vida para poder plasmar su experiencia a profundidad y su significado a través su relato personal. La técnica e instrumento de investigación usado fue una entrevista semiestructurada con un cuestionario de 20 preguntas. Esta metodología permitió una comprensión profunda de lo que sucedía en el entorno del docente y su interacción con él.

El procedimiento se inició con la elaboración de los criterios de selección del docente que participó en el estudio: género indistinto, edad media entre 40 y 50 años, tener por lo menos 15 años de servicio, ser o haber sido docente frente a grupo de nivel medio superior, haber dado clases en escuelas públicas del Estado de Puebla de diferentes contextos socioeconómicos y estar en funciones al momento de la participación. La finalidad fue estudiar a un docente en servicio y con dominio de su disciplina, además de experiencia pedagógica y tecnológica adquirida. Esto permite ejemplificar la historia que experimentan muchos de los docentes de este nivel

en México. Una vez que se realizó la selección del docente, se le hizo la invitación a participar en el estudio y a firmar un consentimiento informado. Posteriormente, se elaboró una entrevista semiestructurada a partir de las siguientes categorías de estudio: formación profesional, trayectoria laboral, capacitación pedagógica y uso de la tecnología en la práctica educativa. La aplicación duró aproximadamente una hora con treinta minutos.

Análisis y discusión de resultados

El análisis se enfocó en examinar la forma en la que el docente implemento la tecnología en el aula desde su posicionamiento, formación profesional y contexto histórico-social, para comprender su comportamiento y toma de decisiones. A continuación, se describe la historia de vida del docente entrevistado, la cual se dividió en cuatro etapas:

Etapa 1-Inicio de labores

La educación en México durante los primeros años del siglo XXI se caracterizó por apoyarse en planes de desarrollo que se implementaron para ser símbolo de modernidad relacionada con el inicio del uso de las TIC en algunos programas académicos. Se buscaba el desarrollo integral de los estudiantes por medio de una buena gestión, planeación y evaluación, sentando las bases de un sistema educativo de vanguardia (Hernández & Bautista, 2017). Sin embargo, el ingreso de los docentes a trabajar en el nivel medio superior era limitado y había muy pocas posibilidades de tener acceso a un buen salario y ubicación. Este es el caso particular de nuestro docente que estudió la Licenciatura en Derecho e ingresó a dar clases a los 27 años, por casualidad:

> Recuerdo muy bien cuando inicie mi vida docente en mayo de 2007 mmm... en el Bachillerato General Oficial 12 de octubre, ahh… ubicado en el Municipio de San Salvador el Seco, Puebla…, maso menos se encuentra mmm… a unas dos horas y media de la Ciudad de Puebla. Inicie trabajando como docente debido a la necesidad económica que desafortunadamente enfrentaba, ya que mi perfil es abogado y llegue con nombramiento de 12 horas. Mmm tenía que viajar en camión y salía a las 5 de la mañana para llegar a tiempo. En la primera entrevista con el director de la Institución Educativa, me recibió de una manera no grata, y recuerdo mucho una frase que él repetía en infinidad de ocasiones que los docentes estamos a las necesidades de la de la Dirección Escolar, por lo cual me hizo trabajar 30 horas, con un nombramiento que ostentaba sólo de 12 horas… Esta primera impresión me causó decepción, en mi primer día laboral.
>
> Mmm… cuando ingresé a mi primer salón de clases a impartir Metodología de la Investigación, encontré a un grupo muy desordenado e indisciplinado. Este ehh … me presenté con los alumnos y en ese momento no tenía conocimiento de cómo impartir una clase, así que lo hice conforme a mi experiencia … como cuando los maestros me daban clase, sin utilizar una metodología docente. Ya después… con el paso del tiempo empecé a adquirir metodologías, herramientas y estrategias docentes, platicando con los demás docentes de la escuela, mmm… y con el paso del tiempo ya utilizaba el libro como guía para acompañar al alumno, e investigué temas de los cuales me fueron asignados en mi carga horaria. Pero … de la tecnología ni hablar, no contábamos con la infraestructura ni el conocimiento para usarla en clase.

Sin embargo, a pesar de que los programas curriculares eran modernos, las condiciones de algunas escuelas y la falta la preparación de algunos docentes, no permitían que se implementaran estrategias y actividades plasmadas en los mismos. Es decir, en algunos casos el programa se adaptaba a la situación contextual de la institución académica y eso limitaba el uso de la tecnología en el aula. Así fue como la enseñanza presencial siguió siendo parte de la vida de los docentes de educación media superior del siglo XXI, la cual se basaba en un modelo de enseñanza tradicional con una interacción docente-alumno en tiempo real. La posición del docente frente al alumno estaba caracterizada por ser el transmisor de conocimientos y el alumno el receptor. El diseño de las clases quedaba en manos del docente y su habilidad para planear, organizar y crear buenos ambientes de aprendizaje con materiales didácticos innovadores. Como lo menciona el docente:

> Normalmente hacía mis planeaciones con la finalidad de que los estudiantes aprendieran lo mejor posible, digamos que… hacía mi mayor esfuerzo mmm… planteaba a activida-

> des con diversos materiales didácticos para llevar a cabo el proceso de evaluación y lograr objetivos de aprendizaje de forma continua que existía en ese tiempo, porque la verdad debido a nuestra falta de infraestructura no se contaba con mmm… digamos que muchas herramientas en el aprendizaje.

La implementación generalizada de la computadora en los bachilleratos que contaban con la infraestructura, y el auge de la Web 1.0, permitieron el uso de páginas web estáticas para hacer investigaciones, obtener información y actuar como un medio de entretenimiento. Además del uso de este dispositivo en la educación tuvo que hacer un ligero cambio innovador, que llevó a algunos docentes a implementar actividades o tareas en las que se utilizara como herramienta de búsqueda. En esos años las computadoras eran pesadas, gruesas, tenían un arranque lento, batería limitada y se usaban mucho para YouTube inicial, programas de música y películas. Además, la mayoría de los alumnos no contaban con computadoras en el hogar, no tenían tantas habilidades tecnológicas y no exigían una educación tecnológica avanzada. Incluso, no todas las escuelas contaban con el equipo, ni todos los docentes o estudiantes sabían utilizarlo.

> Mmm la escuela dónde estaba era semiurbana, no contaba con Internet, tenía una biblioteca pequeña, con libros que dejaban gratuitos las editoriales, mmm esa era entonces una herramienta para los alumnos para realizar una investigación, ehh con el paso del tiempo empecé a tomar amor por la vocación den ser maestro. El quinto año fue bueno para la escuela ya que se construyó un salón de cómputo para los alumnos e iniciamos a utilizar las herramientas tecnológicas, pero solo eran básicas como Word, Excel, Power Point, pero sin Internet, esto fue beneficio para los docentes ya que se empezó a solicitar la redacción de textos, presentaciones etc. Al noveno año se instaló Internet, pero con muy poca velocidad y empezamos a utilizar el buscador Google, para investigaciones de temas, realmente, no teníamos las herramientas necesarias para aprovechas las herramientas tecnológicas en los alumnos, y solo se ocupaba herramientas cotidianas para el quehacer del alumno, como presentaciones en papel bond cuadriculado o herramientas básicas, como libros, revistas y periódicos.

Lo anterior daba lugar a que las clases se impartieran de manera síncrona y, que los planes y programas de estudio se implementaran para clases en un horario establecido, en comunicación directa y bajo la vigilancia del docente, como en algunos bachilleratos hoy en día. Los libros contribuían a fortalecer lo aprendido en clase y servían de guía para la elaboración de trabajos; incluso las bibliotecas eran el lugar idóneo para realizar tareas o investigaciones.

Etapa 2. Continuidad en el servicio educativo

La disciplina durante los años 2010-2015, como en la actualidad, es considerada un medio de control para mantener el orden en el aula a fin de evitar distracciones y así poder generar ambientes de enseñanza aprendizaje que permitieran regular este proceso. Además, se considera un medio para regular las interacciones entre docentes y alumnos. El mantener la disciplina es básico por la preocupación docente de que las irrupciones en clase amenazaran el aprendizaje de los alumnos; por lo que seguir las normas, el actuar con valores y respetar al docente son la base del aprendizaje, incluso está relacionada con el actuar en sociedad (Badía Martín, Gotzens Busquets, & Zamudio Villafuerte, 2012), como lo menciona el docente:

> Para mí la disciplina es fundamental porque mmm desde mi punto de vista es parte de la formación integral del alumno, ya que se rige por hábitos, valores, que fortalecen la parte socioemocional del alumno, esto me ha funcionado en la tres escuelas que he estado … en dos impartiendo clases y la última como director, es necesario hacerles conciencia a los alumnos que toda sociedad se regula por leyes, reglamento las cuales sirven para regular conductas, y eso da como resultado el bien común en la sociedad.

Esto nos demuestra que la disciplina es, para el docente, el eje del cumplimiento de tareas y actividades, del comportamiento dentro y fuera de clase, y de la responsabilidad de los estudiantes. Muchos docentes la valoran como parte de la formación e incluso algunos la relacionan con el uso de la tecnología en el aula. Inclusive en los primeros años de uso de las TIC, los docentes prohibían su uso en clase porque la consideraban una distracción o pérdida de tiempo. En este sentido, las clases de informática estaban muy controladas y limitadas en el acceso a Internet.

Esto nos demuestra que la disciplina es, para el docente, el eje del cumplimiento de tareas y actividades, del comportamiento dentro y fuera de clase, y de la responsabilidad de los estudiantes. Muchos docentes la valoran como parte de la formación e incluso algunos la relacionan con el uso de la tecnología en el aula. Inclusive en los primeros años de uso de las TIC, los docentes prohibían su uso en clase porque la consideraban una distracción o pérdida de tiempo. En este sentido, las clases de informática estaban muy controladas y limitadas en el acceso a Internet.

Sin embargo, algunas escuelas contaban con computadoras para los estudiantes y aunque eran pocos los docentes expertos en la materia, ellos se encargaban de generar las habilidades digitales básicas en los estudiantes. Los docentes de otras asignaturas o que no cumplían el perfil pero que tenían que dar clases de informática se vieron obligados a capacitarse por cuenta propia con estrategias de autoaprendizaje, cursos de la SEP o pagando en instituciones externas, para poder enseñar a sus alumnos. El docente comenta:

> Cuando me dijeron que iba a dar clases de informática mmm la verdad me asusté un poco porque medio sabía manejar la computadora, pero no para enseñar, porque no nos capacitaron para usarla... entonces para mí fue muy complicado que los alumnos lograrán el objetivo del aprendizaje debido, no solo que no había computadoras y las que había no alcanzaban para todos los alumnos, razón por la cual me vi obligado a aprender sobre la utilización de Word, Excel y Power Point, y desafortunamemte no se lograba el objetivo.

La situación anterior es un ejemplo de algo que muchos docentes pasaron en su momento. En general, existían pocos docentes que dominaran el uso de las herramientas tecnológicas. Las capacitaciones en temas de TIC eran escasas. Algunas eran proporcionadas directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras las tomaban de manera autónoma. Por otra parte, las exigencias de la sociedad de la información los obligaba a formar estudiantes con habilidades digitales. lo que forzaba a que, para poder enseñar, cada docente de esta asignatura aprendiera sobre tecnología por cuenta propia. A su vez, cada escuela tenía que gestionar la manera de tener instalaciones adecuadas para tal fin. Los docentes se veían limitados en el uso de estas herramientas en clase, porque a pesar de que algunos alumnos contaban con computadoras en casa y en los planes y programas de estudio se había incluido la materia de Informática, a los docentes no les daban suficientes capacitaciones para usarlas como herramientas pedagógicas en clase.

Para el año 2016, con la nueva reforma educativa, tanto estudiantes como docentes podían compartir información y recursos con otros estudiantes y docentes. Además de que ambos contaban con computadoras y teléfonos inteligentes que tenían sistemas operativos de mayor estabilidad y eran multitareas, las baterías duraban más y se garantizaba la conectividad. Por lo que, con el auge de la sociedad del conocimiento y los avances tecnológicos, los estudiantes y la educación exigían una transformación dirigida al uso de las TIC como herramientas pedagógicas para la generación de contenido, consumo activo de información, uso de páginas web dinámicas e interactivas, descarga de información y uso de redes sociales para la comunicación e interacción.

> Después de 10 años de estar en aquel Bachillerato, logré mi cambio gracias a que por 6 años consecutivos acudí al área de recursos humanos para solicitarlo, y por fin se dio mi cambio después de estar 10 años en un Bachillerato de San Salvador El Seco en el Bachillerato '12 de octubre' en San Salvador El Seco. Así mmm… en el año 2017 llegue al Bachillerato de Santa Isabel Cholula, de carácter rural. Este nuevo entorno representó un reto distinto, pues, aunque la infraestructura era limitada, comencé a aprovechar con mayor frecuencia los recursos tecnológicos disponibles.

De esta manera, se puede ver que el docente, al ser el mediador en el proceso formal de enseñanza aprendizaje, tuvo que capacitarse de manera independiente en el uso de la tecnología para la optimización de sus actividades pedagógicas: tener acceso a una variedad de información, desarrollar trabajo colaborativo en ambientes virtuales, potencializar la autonomía personal para la construcción de conocimientos y desarrollar espacios flexibles para el aprendizaje. Para esto, se hizo indispensable contar con habilidades digitales y pedagógicas que contribuyeran a una adecuada articulación y dispositivos que apoyaran en la selección de los contenidos y estrategias pedagógicas. El esfuerzo que hizo le generó grandes logros en su actividad educativa. Como menciona el docente:

> En el Bachillerato Vasco de Quiroga pude utilizar la tecnología para mejorar mis clases, realizar presentaciones interactivas, buscar recursos educativos en línea y fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes…incluso en ocasiones usaba el laboratorio de cómputo para que los alumnos elaboraran investigaciones, presentaciones y proyectos digitales, en Power Point, Excel, Word, Paint, Cmaptools lo cual representaba un gran avance en comparación con mi experiencia anterior… pero hubo un momento que todo cambió cuando llegó la Pandemia.

Etapa 3. El efecto de la pandemia en la Educación Media Superior

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, fue uno de los grandes retos que se vivió a nivel mundial en todos los aspectos. Específicamente, el tema educativo fue uno de los más afectados en México, ya que se tuvo que migrar de una educación presencial a una modalidad a distancia, en un país que no estaba preparado para enfrentar una situación de esta magnitud, como algunos otros. Los distintos niveles educativos, subsistemas y contextos sociales no tenían las mismas condiciones de infraestructura, tecnología y economía, que permitieran una conectividad adecuada para garantizar una educación de calidad (Aguilar Nery, 2020).

Esta situación provocó que se acentuarán las desigualdades y acrecentó la diferenciación en la adquisición de conocimientos en los alumnos; así como también la dificultad para adaptar la práctica docente, los planes de estudio y la continuidad curricular, provocando que se estableciera una brecha entre los distintos niveles socioeconómicos. El docente comenta:

> Cuando inicio la pandemia y tuvimos que estar en confinamiento usaba la tecnología de la información y comunicación para mantener el contacto con mis alumnos, impartir clases virtuales, compartir materiales y evaluar aprendizajes mediante plataformas como correo electrónico, Google Classroom y WhatsApp. Fue un periodo de gran adaptación tanto para los docentes como para los estudiantes. El problema era que no todos mis alumnos tenían las posibilidades para entrar a clases virtuales o enviar tareas porque no tenían computadoras ni tampoco Internet en sus casas y aparte tenían que trabajar para ayudar a sus padres que se quedaron sin dinero… además de que la calidad del Internet en la comunidad no era buena mmm… porque las empresas de telecomunicaciones no entraban ahí.

Como mencionan Blanco, Solís y Robles (2014) y Ramírez y Remedi (2015) citados en (Weiss Horz, 2018) "es evidente que hay diferencias de calidad entre las modalidades educativas, entre los planteles y entre los grupos escolares matutinos y vespertinos, que reproducen las diferencias socioculturales" (p.14). La pandemia evidenció esta diferenciación, abriendo aún más la brecha digital e invitando a considerar que, para ofrecer una educación de calidad, es importante reflexionar sobre lo que implican estos contrastes. La docente comenta que:

> En mi escuela, por ejemplo, los alumnos no tenían computadoras personales con Internet ilimitado, pero sí teléfonos celulares que en ocasiones recargaban gracias a su beca de bienestar. Esto permitió que, a pesar de las limitaciones, se lograra mantener una comunicación constante y continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque desafortunadamente esta comunicación era intermitente por la falta de Internet en los dispositivos de los alumnos. Además, en ese entonces la SEP nos capacito masivamente en el uso de la plataforma Google Classroom, recuerdo bien que nos mandaron la liga y todos los maestros nos conectamos para aprender a usarla, te enseñaban como abrir clases virtuales, asignar tareas, foros de discusión y así varias cosas mmm lo malo es que yo no la pude usar porque los alumnos no entraron nunca de que no tenían Internet y tampoco sabían usarla.

Durante la pandemia fue necesario el dominio de la tecnología en la práctica educativa, incluso se gestionaron plataformas para el desarrollo de actividades y tareas en muchas escuelas. El Gobierno Federal otorgó un apoyo económico para garantizar que los estudiantes de educación media superior pudieran continuar con sus estudios, nombrado "Beca universal Benito Juárez". Además, la SEP capacitó a los docentes y les brindó una plataforma gratuita para generar nuevos ambientes de aprendizaje asíncrono y continuar con las clases. Sin embargo, a pesar de la intervención del Gobierno, brindando facilidades para que la educación llegara a cada nivel, modalidad, subsistema, entidad, región y comunidad por medio de la televisión o el acceso libre a Internet en algunos espacios públicos. No existió una estrategia generalizada que garantizara una práctica educativa

con rasgos comunes ni que lograra la construcción del aprendizaje y evitara el rezago educativo debido a las carencias de asesores, materiales, espacios y recursos en las distintas modalidades de educación media superior.

En algunos bachilleratos de comunidades de bajos recursos que no contaban con las condiciones de infraestructura o servicio de Internet, los elevados niveles de estrés por el confinamiento, los contagios y fallecimientos, etc., limitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación fue muy visible en el nivel medio superior, porque los alumnos están en una etapa fundamental de su vida, de cambios físicos, sociales, emocionales y psicológicos, que al no desarrollarse completamente dieron lugar a desigualdades cognitivas.

Etapa 4. La dirección escolar con un enfoque digital

Actualmente, gracias a que los procesos de acceso y promoción al sistema educativo son transparentes, los docentes pueden concursar para obtener ascensos o promociones, lo que da lugar a que la mayoría de las plazas sean ocupadas por los perfiles más idóneos. Inclusive, los docentes que ya forman parte de las escuelas son evaluados en distintos aspectos, incluyendo formación profesional, experiencia, competencias, además de cursos y capacitaciones tomados, incluyendo las TIC.

> Después de 8 años de estar en aquel Bachillerato Vasco de Quiroga en la comunidad de San Martín Tlamapa, gracias a que reconocieron mi trabajo me dieron la Dirección del Bachillerato General Oficial José Antonio Jiménez de las Cuevas en la Ciudad de Puebla, o sea que después de 18 años, pude dar clases cerca de dónde vivo. Y ahora recuerdo con cariño las experiencias, los retos y los logros. Fue un tiempo de crecimiento personal, de aprendizajes compartidos, de amistades duraderas. También entiendo ahora, como Director desde septiembre de 2024, cuánto ha cambiado el panorama educativo y lo mucho que podemos hacer para transformar nuestra Institución hacia el futuro.
>
> Ahora veo las cosas diferentes y tengo muchos proyectos como:
>
> - Fortalecer el sentido comunitario y la identidad local, mediante la integración de actividades culturales vinculadas con San Martín Tlamapa, para que los jóvenes reconozcan y valoren su contexto y raíces.
> - Impulsar una formación socioemocional más sólida, aprovechando el componente del MCC EMS que se ha reforzado en la versión vigente (2023) para acompañar el desarrollo integral del estudiantado.
> - Desarrollar programas de tutoría académica y orientación vocacional, con especial énfasis en preparar a los estudiantes para los nuevos perfiles de egreso definidos en el MCC.
> - Promover la participación estudiantil activa en proyectos de innovación, multiculturales, medio ambiente, emprendimiento y ciudadanía, para formar jóvenes críticos, responsables y comprometidos.
>
> En temas de tecnología pienso hacer una revolución gradual pero profunda. Quiero articular la cultura digital como eje transversal de nuestra práctica educativa, porque ya no basta con tener computadoras: es necesario que los estudiantes desarrollen competencias digitales para crear, analizar, colaborar y reflexionar. Además, planeo capacitar a nuestros docentes para que usen las TIC de manera sistemática en su enseñanza, no solo como un recurso, sino como una herramienta verdaderamente integrada al currículo. También quiero implementar plataformas y entornos digitales para el aprendizaje híbrido: sesiones en línea, laboratorios virtuales, recursos multimedia, y espacios donde los estudiantes puedan crear proyectos digitales.

Esta visión facilita la inclusión de la tecnología en las escuelas, ya que la Web 3.0 permite que las interacciones se basen en sociedades y realidad virtual, web semántica y búsqueda inteligente de información, incluso que la inteligencia artificial facilite las tareas. En este nuevo entorno, donde todos enseñan y aprenden al mismo tiempo, se abren las posibilidades para el aprendizaje continuo. El mundo interconectado permite la oportunidad de estar informados, tener nuevos espacios para compartir los saberes y combinar y fusionar conocimiento. Esto genera cambios en la educación enfocados hacia una pedagogía más flexible, activa y reflexiva, que permite un intercambio libre de conocimientos, habilidades y experiencias a la vez que se potencia el saber cómo un bien común. En este sentido el docente comenta:

> Acabo de inaugurar mi aula de cómputo, la cual es mucho más que una sala con máquinas: es un laboratorio de innovación. Tuve apoyo de los padres de familia y las cuotas de los alumnos; gracias a eso ahora cuenta con computadoras modernas, conexión a Internet estable, software educativo y herramientas para la colaboración. Este espacio será el epicentro de talleres de programación, diseño gráfico, pensamiento computacional y alfabetización digital. Quiero que esta aula sea un lugar de encuentro donde los jóvenes experimenten, inventen y aprendan de sus errores.

Así, se resalta la importancia de que la escuela ofrezca a los estudiantes una formación integral, que considere a la tecnología como base de la construcción de conocimientos en los distintos ámbitos de la vida. Una escuela de nivel medio superior desde y para los jóvenes. Como lo mencionan Castro Zapata, Guateque Londoño y Londoño Bonilla (2022), la educación debería ser un proceso de formación integral para influir en comportamientos positivos en las diferentes dimensiones donde actúan los estudiantes y para formar ciudadanos activos y participativos. El docente comenta:

> Entiendo que no podemos educar jóvenes alejados de la cultura digital, cuando ya son parte de ella. Todo el tiempo están en la computadora o el celular, y precisamente por eso, nuestro trabajo educador no puede ignorar ese mundo: debemos acompañarlos, guiarlos, enseñarles a usar esas herramientas con sentido. Las TIC no son un enemigo, sino un aliado: si sabemos integrarlas bien, pueden potenciar su creatividad, su pensamiento crítico y su capacidad para resolver problemas. También reconozco que no se trata solo de equipamiento: se necesita formación docente constante y una visión institucional que promueva un uso significativo y transformador de las TIC.

Los docentes deben de considerar que no pueden seguir educando a estudiantes de generaciones actuales con métodos tradicionales del siglo pasado, ni pueden atender a una diversidad de alumnos con inteligencias múltiple mediante estrategias generalizadas, ni tampoco ofrecer las mismas clases bajo condiciones sociales, culturales y económicas igualitarias; sobre todo sabiendo que este nivel determina su trayectoria profesional y laboral futura.

> El futuro que deseo para los jóvenes de este Bachillerato es uno lleno de oportunidades: que salgan no solo con un diploma, sino con habilidades para la vida en el siglo XXI. Quiero que sean jóvenes críticos, empáticos, creativos y digitalmente competentes; que sepan trabajar en equipo, que comprendan su identidad cultural, pero también que estén preparados para los retos globales. Deseo que muchos de ellos puedan acceder a la educación superior o al mundo laboral con una ventaja: no solo dominando conocimientos académicos, sino también las competencias socioemocionales y digitales que demanda el nuevo perfil de egreso definido en el marco curricular actual de la educación media superior. Finalmente, sueño con una comunidad escolar donde cada estudiante se sienta valorado, involucrado y motivado para contribuir a San Martín Tlamapa y más allá, usando la tecnología como una herramienta de transformación social.

En este sentido, el docente cree indispensable tratar de innovar con estrategias de aprendizaje, basadas en el uso de herramientas digitales, que logren captar la atención del alumno, interesarlo, motivarlo y prepararlo para enfrentar su realidad social, económica y cultural en la que vive. Esencialmente porque la escuela que se necesita es la que surge directamente del contexto de los estudiantes y que conozca cuáles son sus intereses, aspiraciones e inquietudes. Una institución que, además de ofrecerles una formación académica, propedéutica y laboral pertinente, cuente con docentes universitarios, con formación pedagógica, que estén distribuidos de acuerdo con el campo disciplinar de su profesión o especialidad sin perder de vista el entorno digital.

Conclusiones y recomendaciones

La implementación de la tecnología en la educación en México empezó en la década de los ochenta. Sin embargo, su uso estuvo restringido en algunos niveles educativos en comparación con países como Reino Unido o Japón que la implementaron durante la misma década, pero con una estrategia más completa de alianzas entre industria y escuela, que a su vez siguieron los modelos anteriores de Estados Unidos de América y Chi-

na. Aunado a esto, el avance en México ha sido lento, similar a Colombia; ya que sus modelos educativos se han enfocado en la infraestructura y no en una formación tecnológica. A diferencia de países como Chile y Brasil, que, aunque incluyeron la tecnología después, tienen una sólida base tecnológica.

Esto ha generado que en México se reduzca la brecha digital existente en cuestión de acceso, pero no se ha avanzado en términos de innovación y resultados educativos (Sunkel , Trucco, & Espejo, 2013). Específicamente, el nivel medio superior ha estado un poco limitado en recursos, infraestructura y capacitación docente. En este sentido, la investigación realizada, hace evidente el proceso que pasaron muchos docentes de la generación entre 1965-1980 en el Servicio Educativo en México, que implicó enfrentarse a brechas tecnológicas existentes, tanto de acceso, como de uso y apropiación durante su trayectoria laboral. El análisis se hizo desde la vida de un docente que, con un mínimo de conocimientos tecnológicos y pocas habilidades para el uso de las TIC, tuvo que auto capacitarse para implementar estrategias que le permitieran emplear la tecnología pedagógicamente, ante el compromiso laboral de cumplir las expectativas de estudiantes que pertenecían a la sociedad de la información y el conocimiento.

Desde esta óptica, cuando la tecnología se volvió una necesidad y las TIC comenzaron a usarse en el campo educativo, muchos docentes de educación media superior tuvieron que buscar capacitaciones por cuenta propia para el dominio de éstas, ya que algunos de ellos no tenían las habilidades ni la formación tecnológica y muchos otros sólo manejaban equipos y programas informáticos básicos. Cabe señalar que los cursos formales de capacitación instruidos por la SEP para este nivel surgieron hasta el año 2008, derivado de la reforma integral a la educación media superior (ANUIES, 2008).

Mientras tanto, muchos docentes, como el del estudio, en la necesidad de auto capacitarse en el uso y manejo las TIC, comprendieron que la tecnología los ayudaba a ser autónomos y usaron las mismas estrategias de autoaprendizaje con sus estudiantes. Esta es una situación admirable, ya que hicieron el esfuerzo por capacitarse en didáctica, pedagogía e incluso en el uso de la tecnología para poder desempeñar su cargo y apoyar a sus estudiantes, lo cual es una tarea difícil, mas no imposible, en el afán de lograr la transformación educativa.

Hoy en día, existen diversas plataformas donde lo docentes se pueden capacitarse como: México X, Saberes MX, Aprende MX y el Programa de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros en la nueva escuela mexicana de la educación media superior; sin embargo, los cursos que ofrecen estas plataformas son opcionales. Por lo tanto, sólo los docentes que tienen interés en mejorar su formación para el desempeño de su cargo son los que acceden a ellos; lo que muestra que el compromiso con la educación y el cambio es personal.

Como recomendación, se sugiere en el nivel medio superior se apueste por una formación continua en diversos aspectos de la formación profesional del estudiante, ya que atienden a una población estudiantil que está en una edad de cambios fisiológicos, emocionales y sociales, inmersos en un entorno tecnológico, que exige una formación integral basada en una realidad social, cultural, económica y política particular (Weiss Horz, 2018). Derivado de esto, actualmente existen estrategias pedagógicas como: el aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, gamificación o aprendizaje basado en el pensamiento que pueden ser utilizadas, y muchas otras que surgirán con los avances tecnológicos continuos.

La finalidad es garantizar una educación de igual calidad; independientemente del nivel socioeconómico, para poder compensar las diferencias de origen y erradicar las reproducciones sociales y las brechas digitales. La generación de habilidades de uso, apropiación y aplicación adecuada de las TIC pueden permitir que el aprendizaje llegue a todos, en igualdad de condiciones, reducir la falta de personal y dar lugar a la construcción autónoma de conocimientos; favoreciendo el desarrollo social y reduciendo las desigualdades.

Antonio Fernández Crispín. Profesor de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Escuela de Biología**.**Estudió el Doctorado en Ciencias Biológicas en la Universidad Autónoma de Madrid. Trabaja como profesor-investigador en la Facultad de Ciencias Biológicas de la BUAP desde 1990. Imparte clases en licenciatura y maestría de esta facultad y colabora con el Doctorado de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Colabora en comités académicos y dirección de tesis de la Maestría en Educación Ambiental de la U de G y los postgrados en Ciencias Ambientales de la UJAT. Su principal línea de investigación trata sobre las representaciones sociales relacionadas con educación ambiental, cambio climático, enseñanza de las ciencias y evaluación docente. Dirección. Av. San Claudio s/n, esquina Avenida San Manuel, 72570, Puebla, Puebla.

Samantha Lizbeth Jiménez Torres. Estudió la Licenciatura en Administración Financiera en el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), tiene Maestría en Innovación y Calidad Educativa por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) graduada con mención honorífica en investigación. Actualmente estudia el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Tiene 5 años de experiencia como docente de educación media superior frente a grupo en instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, en dónde ha mostrado interés en la mejora de los procesos educativos. Sus líneas de investigación son: educación tecnológica, sociedad, cultura y educación, políticas educativas, innovación pedagógica y procesos formativos. Dirección. Av. San Claudio s/n, esquina Avenida San Manuel, 72570, Puebla, Puebla Estudió en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Av. San Claudio s/n, esquina Avenida San Manuel, 72570, Puebla, Puebla.

Referencias bibliográficas

Abarca Reyes, J. F. (2020). Evolución Histórica de las Tecnologías Educativas en México. *Docentes 2.0*, 524-263.

Aguilar Nery, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. en j. girón palau, *educación y Pandemia. Una visión académica* (págs. 47-54). México: issue.

Aguilar Nery, J., & Díaz Aguilar, B. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación Educativa133-158*.

Aguilar Nery, J., López, R. M., & Andrés Rodríguez , S. (2024). La política para la educación media superior en el sexenio de López Obrador. En J. Girón, *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa* (págs. 1-364). ciudad de México: ISSUE.

ANUIES. (2008). PROFORDEMS. *ANUIES*.

Badía Martín, M. D., Gotzens Busquets, C., & Zamudio Villafuerte, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral Cuadernos del Profesorado*, 65-77.

Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN*, 186-193.

Cabero-Almenara, J. (2020). Tecnología y enseñanza: retos y nuevas tecnologías y metodologías. *CITAS*, 1-13.

Cárdenas Salgado, E. D. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influenciaen la educación tecnológica en Colombia. *Informador Técnico*, 108-122.

Castro Zapata, E. I., Guateque Londoño, J. F., & Londoño, B. P. (2022). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 262-280.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 1-24.

De los Reyes , N. H., Rojano Alvarado, Á. Y., & Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento y Gestión*, 203-223.

Güelman, M. (2024). El método biográfico en las ciencias sociales. Acerca del carácter social y el estatuto de verdad de las experiencias de vida. *Empiria*, 95-116.

Hernández Rodríguez, H., & Bautista Maldonado, S. (2017). Las TIC en el sistema Educativo Mexicano. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 1-13.

Hernández, H., & Bautista, S. (2017). Las TIC en el sistema Educativo Mexicano. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 1-13.

Jerónimo Guzmán, E. (2021). PROFORDEMS en el desarrollo de competencias docentes centradas en el aprendizaje. *Procesos de Formación* (págs. 1-15). CNIE.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA*, 9-22.

SEP. (2025). Modelo Educativo 2025. *Sistema Nacional de Bachillerato*, 1-68.

Sunkel , G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). La integración de las tecnologías digitales en las escuelasde América Latina y el Caribe Una mirada multidimensional . *CEPAL*, 1-168.

UNESCO. (2005). La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. *Conferencia General #33 París* , 1-5.

UNESCO. (2023). Tecnología en la educación: ¿Una henrramiento en términos de quién ? 1-34.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *ARETÉ Revista de Filosofía*, 409-426.

Weiss Horz, E. (2018). Los significados del Bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 1-19.

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

Entre el aula y la crisis: Prevalencia de ideación suicida y factores de estrés académico en universitarios venezolanos

Between the classroom and the crisis: Prevalence of suicidal ideation and academic stressors in Venezuelan university students

Luz Andrea, Zambrano Arévalo
luzand125@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-1078-2922
Teléfono: + 58 412 2537352

Belandria-Balestrini, Alberto Jossué
belandriaj@ula.ve
https://orcid.org/0000-0002-4991-2217
Teléfono: + 58 424 7700028

Universidad de Los Andes
Facultad de Medicina
Escuela de Medicina
Departamento de Ciencias de la Conducta
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 21/05/2026
Arbitraje/Sent to peers: 23/05/2026
Aprobación/Approved: 12/06/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la ideación suicida y el estrés académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, considerando las exigencias curriculares y el contacto con temáticas sensibles propias de su formación. Se empleó una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Se aplicaron dos instrumentos validados: el Inventario SISCO SV-21 de Estrés Académico y la Escala de Ideación Suicida de Beck. Los resultados revelaron niveles altos de estrés académico (= 70,23) y una ideación suicida moderada (M = 15,96). No se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables (r = -,115; p > 0,05), aunque sí se identificaron diferencias significativas por sexo en la ideación suicida (p = 0,027), siendo más elevada en mujeres, lo cual sugiere la presencia de otros factores influyentes.

Palabras clave: Estrés académico, Estudiantes universitarios, Ideación suicida, Psicología, Salud mental.

Abstract

The objective of this study was to determine the relationship between suicidal ideation and academic stress among psychology students at the University of Los Andes in Mérida, Venezuela, taking into account the demands of the curriculum and exposure to sensitive topics inherent to their professional training. A quantitative methodology was employed, using a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 91 students selected through stratified probability sampling. Two validated instruments were administered: the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory and the Beck Suicide Ideation Scale. The results revealed high levels of academic stress (= 70.23) and moderate levels of suicidal ideation (M = 15.96). No statistically significant correlation was found between the two variables (r = –0.115; p > 0.05), although significant differences by gender were identified in suicidal ideation (p = 0.027), which was higher among women, suggesting the presence of other influencing factors.

Keywords: Academic stress, University students, Suicidal ideation, Psychology, Mental health.

Author´s translation.

Introducción

La conducta suicida constituye un problema de salud pública a nivel global, ya que ocupa una de las diez principales causas de mortalidad en general, y se encuentra entre las tres principales causas de muerte en adolescentes y adultos jóvenes (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). La ideación suicida, se caracteriza por pensamientos de autolesión o suicidio y es un problema que afecta a un amplio número de personas; se relaciona usualmente con trastornos de salud mental, aunque también puede surgir debido a factores estresantes situacionales. Todo ello, enmarcado en la conducta suicida, que va desde la ideación hasta la consumación (Di Lorenzo-Cammarata y Belandria-Balestrini, 2024). Por lo que, reconocer la ideación suicida de forma temprana e identificar las causas subyacentes permiten mejorar la calidad de vida del paciente y reducir la probabilidad de suicidio (Rizvi et al., 2024).

Dentro de los múltiples factores asociados al riesgo suicida, el estrés ha ganado una relevancia cada vez mayor, particularmente en los contextos académicos. Con el paso del tiempo, la importancia del estrés en la sociedad ha aumentado, así como las investigaciones sobre este fenómeno, el cual se define como la respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda impuesta sobre él (Selye, 1956). Este fenómeno es especialmente crítico, pues "uno de cada cuatro individuos sufre de un problema grave de estrés, y en las ciudades, se estima que el 50% de la población presenta algún problema de salud mental relacionado con este" (Caldera Montes et al., 2007, p. 78). Así, el estrés es considerado un factor crucial en el desarrollo de diversas patologías (Berrío García y Mazo Zea, 2011).

En el ámbito universitario, el estrés académico se presenta como una forma específica de tensión experimentada por los estudiantes debido a las exigencias propias del proceso educativo, como las cargas académicas, las evaluaciones continuas, la presión por el rendimiento y la conciliación con responsabilidades laborales o personales. Investigaciones recientes alertan que el estrés crónico, cuando no se enfrenta adecuadamente, puede impactar negativamente en la salud mental, el rendimiento académico y la calidad de vida de los estudiantes (Barbayannis et al., 2022).

Este estudio se enfocó en analizar la ideación suicida y el estrés académico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, en Mérida, Venezuela. Vale destacar que, en contextos universitarios, los estudiantes enfrentan tensiones específicas derivadas tanto de las exigencias curriculares, como de la carga académica, las evaluaciones continuas y las metas de desempeño, así como del contacto constante con temáticas emocionalmente sensibles propias de su área de estudio. Por ello, resulta imprescindible analizar cómo estas variables interactúan, no solo para identificar niveles de riesgo en ámbitos como la salud mental y el rendimiento académico, sino también para diseñar intervenciones preventivas y estrategias que promuevan un bienestar psicológico sostenido en el entorno universitario (Pinargote Macías et al., 2019).

Los antecedentes demuestran una creciente preocupación por la salud mental de los estudiantes universitarios a nivel mundial, con numerosos estudios que revelan altos niveles de estrés, ansiedad, consumo, depresión e ideación suicida (Denis-Rodríguez et al., 2017; Zamora Betancourt et al., 2021; Zamorano-Espero et al., 2022). Investigaciones internacionales, como la realizada por Rojas Morales (2022) mostraron en sus resultados que los estudiantes presentaban niveles similares de estrés académico e ideación suicida, con una correlación baja positiva entre ambas variables. Además, las mujeres presentaron mayores niveles de ideación suicida y estrés académico que los hombres, con un 81% de las mujeres en comparación con el 19% de los hombres.

Para el contexto venezolano, resulta pertinente considerar el estudio realizado por Paredes-Márquez et al. (2023), el cual aporta evidencia empírica sobre la desesperanza en estudiantes, la cual fue conducente a establecer relaciones dentro de sus hallazgos con otras investigaciones relacionándola con ideación suicida y sintomatología depresiva en jóvenes universitarios en el contexto del COVID-19. Esta investigación evidenció

como afectan los factores psicosociales, como el aislamiento y las presiones académicas, en la salud mental de los estudiantes, lográndose determinar una alta prevalencia de ideación suicida durante el confinamiento. Otros estudios, como el de Contreras et al (2015) han abordado la prevalencia de estrés académico en estudiantes de diversas carreras, identificando factores como la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo y las dificultades económicas como principales fuentes de estrés. Sin embargo, existe una evidente laguna en la investigación local sobre esta relación específica en la población estudiantil de Psicología de la ULA, lo cual resalta la pertinencia y originalidad de este estudio.

Esta investigación se fundamentó teóricamente en el modelo del estrés de Selye (1956), que lo define como una respuesta inespecífica del organismo ante exigencias percibidas como amenazantes, y en la teoría cognitiva de Beck et al. (1979), que explica la ideación suicida como resultado de distorsiones cognitivas producto de experiencias negativas. La combinación de ambas perspectivas permite comprender cómo los niveles elevados de estrés académico podrían desencadenar pensamientos suicidas. Por ello, el objetivo general es determinar la relación entre la ideación suicida y el estrés académico en esta población. Por lo que, analizar esta problemática permite construir una visión crítica, contextualizada y fundamentada sobre los riesgos psicosociales que enfrentan los estudiantes de Psicología, promoviendo así decisiones institucionales informadas y la implementación de intervenciones oportunas.

Para comprender adecuadamente esta investigación, es esencial definir los conceptos clave que guían el estudio. Según Beck et al. (1979), la ideación suicida se define como "deseos y planes para cometer suicidio sin haber intentado suicidarse recientemente" (p.344). Por otro lado, Echeburúa et al. (2023) definen la ideación suicida como un conjunto de pensamientos sobre la muerte propia, considerada un síntoma común que refleja el nivel de conflicto interno relacionado con la desesperanza, problemas interpersonales y sentimientos de fracaso. Además, puede originarse tras un evento negativo para la persona, generando frustración.

La ideación suicida, entendida como pensamientos o fantasías sobre terminar con la propia vida, abarca desde pensamientos fugaces hasta planes detallados de suicidio. Es importante subrayar que la ideación suicida no siempre implica la intención de llevar a cabo el acto, pero sí se considera un factor de riesgo importante para la conducta suicida (Sánchez-Sosa et al., 2013). De hecho, la ideación suicida no es un proceso aislado ni separado del suicidio consumado ni de las conductas previas, sino que constituye la fase inicial del proceso, lo que demuestra su importancia (Sánchez-Sosa et al., 2013). Este fenómeno se entiende como complejo y multicausal, con factores contextuales, sociales, psicológicos y biológicos interrelacionados (Cheng et al., 2009, citado en Sánchez-Sosa et al., 2013). Estos factores influyen mutuamente, lo que permite profundizar en el análisis del riesgo asociado a la ideación suicida, especialmente en lo relacionado con factores psicológicos. Sánchez-Sosa et al. (2013) destacan que los factores psicológicos, como el consumo de drogas, la baja autoestima, la depresión, los trastornos alimentarios y la violencia, entre otros, están fuertemente asociados a la ideación suicida. En el contexto de esta investigación, la ideación suicida se entiende como la manifestación de pensamientos o deseos de morir, o de hacerse daño con la intención de morir, reportados por los estudiantes de Psicología. Se explora la frecuencia e intensidad de estos pensamientos en relación con los niveles de estrés académico percibido.

Otra definición importante, considerada en esta investigación, se refiere al estrés académico el cual hace alusión a la reacción que experimentan los estudiantes ante las diversas demandas y presiones inherentes al entorno educativo. Estas demandas pueden incluir la sobrecarga de trabajo, la presión por obtener buenas calificaciones, la competitividad con los compañeros, la falta de tiempo para actividades personales, las dificultades económicas, la incertidumbre sobre el futuro profesional y los problemas en las relaciones interpersonales dentro del ámbito académico (Barraza Macías, 2007).

El estrés académico se manifiesta a través de una serie de síntomas que pueden ser de naturaleza física (por ejemplo, dolores de cabeza, fatiga), psicológica (ansiedad, irritabilidad, dificultad para concentrarse) y conductual (procrastinación, aislamiento social). La intensidad y la duración del estrés académico, así como los recursos de afrontamiento del individuo, juegan un papel crucial en su impacto en la salud mental. En la presente investigación, el estrés académico se define operativamente como el nivel de estrés percibido por los

estudiantes de Psicología en relación con sus actividades y demandas académicas. Se abordan las distintas dimensiones del estrés académico y su posible influencia en la ideación suicida, con el propósito de identificar patrones o asociaciones significativas entre ambas variables (Barraza Macías, 2006; Belandria-Balestrini & Rojas, 2025).

Se especifica aquí, el estrés académico como un desarrollo metódico, condicionante y psicológico que se inicia cuando un alumno se encuentra en escenarios que denotan estrés y provoca, una falta de equilibrio procesal y derivando a tomar decisiones en este caso erradas para afrontarla y llegar al equilibrio (Barraza Macías, 2006; citado por Maldonado y Muñoz, 2019, p. 14). También, se explica el estrés académico cuando el sujeto se encuentra estudiando y el estrés se manifiesta en consecuencia, se menciona que puede ser tanto positivo como negativo, ya que conducen a respuestas diferentes, el positivo lleva al cumplimiento de metas y responsabilidades mientras que el negativo provoca agotamiento (Maldonado y Muñoz, 2019, p. 15). Se puede definir también como aquel tipo de estrés que se genera por las diferentes demandas y necesidades que surgen dentro del ámbito educativo, por lo que no solamente los estudiantes, sino que, también, los docentes pueden afectarse de esta forma de estrés (Caldera Montes y Pulido Castro, 2007).

Existe una forma de enfocar el estrés académico desde un aspecto más psicosocial, dándole énfasis a los factores de este orden que pueden influir en la generación del estrés académico, los cuales pueden presentar diferentes características generales, sean éstas de carácter emocional, físico, ambiental o, de características intra e interrelación, estos pueden ser: la búsqueda de algún tipo de reconocimiento y, también, de identidad, la pérdida de un ser querido, la forma de relacionarse con compañeros de clase y con sus docentes, la habilidad a nivel metacognitivo que el estudiante tenga para afrontar y resolver algún problema, la habilidad del estudiante para poder relacionar lo aprendido teóricamente con algún tipo específico de realidad que se tenga que abordar, el rendimiento de exámenes. Todos estos elementos tienen la característica de ejercer una fuerte presión en el individuo, en su competencia de forma personal y en su propio rendimiento académico (Berrío García y Mazo Zea, 2011).

Particularmente, dentro del estrés académico, se encuentran distintas dimensiones como (1) los estresores del sistema educativo (demandas académicas y presión para el éxito); (2) síntomas físicos (respuestas somáticas ante la presión, como fatiga, dolores de cabeza y problemas gastrointestinales); (3) síntomas psicológicos (irritabilidad, ansiedad, depresión); (4) síntomas comportamentales (respuesta al estrés expresada en consumo de sustancias, evitación de tareas, aislamiento social), (5) estrategias de afrontamiento (recursos adaptativos o desadaptativos de acuerdo a su efectividad en la reducción del estrés y mejora del bienestar) (Barraza, 2007; Hernández-Arteaga et al., 2023).

Finalmente, los estudiantes de psicología constituyen una población particular dentro del ámbito universitario. Si bien están inmersos en las demandas académicas comunes a otros estudiantes, su elección de carrera implica un interés y una formación en la comprensión de la conducta humana y los procesos mentales, incluyendo la psicopatología y la salud mental. Sin embargo, esta formación no los exime de experimentar estrés y vulnerabilidad psicológica. De hecho, estudios como el de Majerová y Soloková (2025) sugieren que la exposición a contenidos relacionados con el sufrimiento humano y la responsabilidad ética de su futura profesión podría generar formas específicas de estrés en estos estudiantes. En esta investigación, se considera a los estudiantes formalmente inscritos en el programa de pregrado de Psicología de la Universidad de Los Andes. Se exploran las posibles particularidades de su experiencia de estrés académico y su relación con la ideación suicida, tomando en cuenta su formación específica.

Materiales y métodos

La presente investigación, se realizó bajo un enfoque cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, transversal y un nivel correlacional, buscando la presencia de la ideación suicida y su relación con el nivel de estrés académico en estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Los Andes (ULA) ubicada en el estado Mérida, Venezuela, durante el periodo académico A-2025. Para cumplir con los objetivos este estu-

dio utilizó como técnica de recolección de datos un instrumento estructurado compuesto por tres secciones. Una ficha sociodemográfica, el Inventario SISCO del estrés académico y la Escala de Ideación Suicida de Beck (BSS)

Se trabajó con una población finita, dado que el número total de individuos es conocido y limitado. El universo de estudio se constituyó por todos los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Los Andes (ULA) en Mérida, Venezuela, cursantes del semestre A-2025. Esto representa un total de 276 estudiantes inscritos al momento, incluyendo regulares y repitientes de todos los semestres.

Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, ya que, se buscó garantizar la representatividad de los distintos niveles académicos o características particulares de la población estudiada, con el fin de obtener resultados que pudieran generalizarse con mayor rigor científico. Se definieron dos estratos: ciclo básico que comprende del primero al quinto semestre, con un total de 213 estudiantes; y ciclo profesional que comprende del sexto al noveno semestre, con un total de 63 estudiantes. Debido a las limitaciones de tiempo destinadas a la recolección de datos, así como a problemas logísticos relacionados con el acceso a la totalidad de la población, se optó, por conveniencia metodológica, aplicar la fórmula de cálculo muestral con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10%. Como resultado, se obtuvo un tamaño muestral de 91 estudiantes, quedando distribuida proporcionalmente en 70 estudiantes del ciclo básico y 21 del ciclo profesional.

En esta investigación se plantearon dos variables: el estrés académico, como variable independiente, y la ideación suicida, como variable dependiente. Ambas fueron medidas utilizando instrumentos validados, y analizadas mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Para la ideación suicida, se utilizó la *Escala de Ideación Suicida de Beck (BSS),* instrumento que busca cuantificar y evaluar la intencionalidad suicidad, o grado de seriedad e intensidad con el que alguien pensó o está pensando suicidarse. Esta consta de 19 ítems que corresponden a las dimensiones: actitud hacia la vida/muerte, pensamientos o deseos suicidas, proyecto de intento de suicidio y realización del intento. Cada ítem se puntúa de 0-2 y la puntuación total de la escala es la suma de los valores asignados a los 19 reactivos, ya que los ítems 20-21 tienen un valor enteramente descriptivo, por lo que el rango de puntuación total es de 0-38. Se considera que una puntuación igual o mayor que 1 es indicativa de riesgo de suicidio, a mayor puntuación, mayor es el riesgo. En el estudio sobre fiabilidad realizado por Rueda-Jaimes et al. (2018) en una muestra de sujetos hospitalizados, se obtuvo una consistencia interna alta (coeficiente alfa de Cronbach de 0,89). Vale destacar que, la escala no está diseñada para predecir el intento suicida, sino para evaluar la intensidad del deseo de suicidarse y así identificar el riesgo de manera oportuna (Rueda-Jaimes et al., 2018).

Es importante denotar que la estructura de la BSS contempla reactivos filtro en sus primeros cinco ítems (relacionados con la actitud hacia la vida y el deseo de morir). Bajo los criterios de aplicación del instrumento, si un evaluado responde negativamente a estos reactivos iniciales, se omite el bloque de planificación e intento (ítems 6 al 19), registrando una ausencia de ideación. Por este motivo, si bien la muestra general abordada fue de 91 estudiantes, los análisis estadísticos específicos y de niveles para este constructo se ejecutan sobre una muestra efectiva de 26 participantes que puntuaron positivo en el cribado inicial.

Por otro lado, para la variable de estrés académico, se utilizó el *Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO),* utilizándose en su segunda versión de 21 ítems. Este instrumento reconoce tres componentes sistémico-procesuales del estrés académico: estímulos estresores (*input*) síntomas (indicadores del desequilibro sistémico) y estrategias de afrontamiento (*output*). Este, tiene un coeficiente alfa de Cronbach de .90, considerado un valor óptimo de consistencia interna.

Ambos instrumentos se integraron en un solo cuestionario estructurado, al cual, se le agregó al inicio, un apartado de variables sociodemográficas con el fin de que el individuo identifique el ciclo que está cursando. La administración del cuestionario se realizó de forma consecutiva a los participantes, en formato digital mediante la plataforma Google Forms. La primera sección corresponde a la ficha sociodemográfica, seguida por el inventario SISCO del Estrés Académico y finalmente la Escala de Ideación Suicida de Beck (BSS). La mo-

dalidad virtual permitió la facilidad de acceso de los participantes, redujo y optimizó el tiempo y los recursos de aplicación, además de mantener y garantizar la seguridad y confidencialidad de los datos. A su vez, antes de acceder al cuestionario, los participantes debieron leer y aceptar un formulario de consentimiento informado.

Los datos recolectados se descargaron en formato Excel y posteriormente se procesaron mediante el programa estadístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences),* versión 30. Se aplicó estadística descriptiva para obtener frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, y estadística inferencial para analizar la relación entre las variables principales.

Resultados

Tabla 1. Sexo de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	71	78,02
Masculino	20	21,98
Total	**91**	**100**

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025)

La primera variable sociodemográfica considerada fue el sexo. La muestra estuvo conformada por 91 participantes, de los cuales la mayoría pertenecía al sexo femenino, representando el 78 % (n = 71) del total de estudiantes evaluados.

Tabla 2. Estadística descriptiva del Estrés Académico a través del Inventario SISCO aplicado a estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025

Nivel	n	%	M	DE	IC 95%	Mín - Máx
Medio	55	60,43	70,23	12,82	65,05 - 75,41	42,00 - 105,00
Alto	36	39,57				
Total	**91**	**100**				

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025).

Nota. n= Frecuencia; M = Media; DE = Desviación Estándar; IC = Intervalo de Confianza para la media.

En el Inventario Sistémico Cognoscitivista (SISCO) se obtuvo una media de 70,23**.** Según las claves de corrección propuestas por Barraza Macías (2007), este puntaje corresponde a un 70,23 %**,** lo cual, dentro del baremo, representa un nivel alto de estrés académico. La desviación estándar fue de 12,82, lo que indica una dispersión moderada de las puntuaciones. Estas se concentraron principalmente entre 57 y 83, lo cual refuerza que la mayoría de los estudiantes se ubican en un rango alto de estrés académico, evidenciando la presencia significativa de factores estresores en la muestra evaluada.

Para el análisis de la ideación suicida, se debe acotar un aspecto del procesamiento de los datos: debido a la naturaleza adaptativa de la escala BSS, el cuestionario suspende la exploración de planes suicidas si los ítems iniciales de tamizaje son negativos. Por esta razón, se segmentó la muestra de 91 estudiantes en dos grupos: 65 que manifestaron ausencia absoluta de riesgo y una muestra efectiva de n = 26 estudiantes con presencia activa

de ideación. Los análisis descriptivos e inferenciales subsiguientes para esta variable se exponen en función de este subgrupo de riesgo, tal como se explica a continuación.

Tabla 4. Estadística descriptiva de la ideación suicida aplicada a través de la BSS aplicado a estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025

M	DE	IC 95%	Rango (Min–Max)
15,96	7,35	12,99, - 18,93	1,00 - 35,00

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025).

Nota. M = Media; DE = Desviación Estándar; IC = Intervalo de Confianza para la media.

Dentro de la Escala de Ideación Suicida de Beck (BSS) se obtuvo una media de 15,96, lo cual, de acuerdo con el baremo correspondiente, indica un nivel moderado de ideación suicida en la población evaluada. La desviación estándar fue de 7,35, lo que refleja una alta dispersión en las respuestas. Esto se evidencia en el rango de puntuaciones, que osciló entre 1 y 35, siendo este último cercano al valor máximo de la escala (38). En general, se observa una presencia significativa de ideación suicida de nivel moderado a grave entre los estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes.

Tabla 5. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	P valor
SISCO	,095	91	,051
BSS	,160	26	,085

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025)

Tanto el inventario SISCO como la escala BSS presentaron valores de significancia mayores a 0,05 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov, seleccionada por el tamaño de la muestra. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula de normalidad, concluyéndose que los datos siguen una distribución normal. Esto justifica el uso de pruebas paramétricas, como la correlación de Pearson y la prueba de Chi-cuadrado para el análisis de relaciones entre variables.

Tabla 6. Correlación entre el inventario SISCO y la escala BSS en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025

		SISCO	BSS
SISCO	Correlación de Pearson	1	-,115
	P valor		,575
	N	91	26

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025).

La correlación de Pearson entre el nivel de estrés académico, medido a través del Inventario SISCO, y la ideación suicida, evaluada mediante la Escala de Beck (BSS), arrojó un coeficiente de r = –,115, lo cual repre-

senta una relación inversa de magnitud débil. Además, el resultado fue estadísticamente no significativo (p > 0,575), por lo que no se puede afirmar que exista una relación lineal entre ambas variables en esta muestra. Este hallazgo sugiere que, dentro de la población evaluada, los niveles de estrés académico no se asocian de manera clara o consistente con la presencia de ideación suicida.

Tabla 7. Asociación de variables sociodemográficas y los Niveles de estrés académico mediante Chi cuadrado en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025.

	Chi-cuadrado de Pearson	Asociación lineal por lineal	P valor
Sexo	3,440	3,402	0,64
Semestre	0,443	0,438	0,508

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025)

Para evaluar una posible asociación entre las variables sociodemográficas (sexo y semestre) y los niveles de estrés académico en estudiantes de Psicología se realizó la prueba de Chi cuadrado de Pearson. Los resultados indicaron que no existe una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y los niveles de estrés académico ($\chi^2 = 3.440$, $p = 0.64$), ni entre ciclo al que pertenecen y los niveles de estrés académico ($\chi^2 = 0.443$, $p = 0.508$). Asimismo, la prueba de asociación lineal por lineal confirmó que no existe una tendencia lineal significativa entre las categorías de estas variables (sexo: 3.402, $p = 0.64$; semestre: 0.438, $p = 0.508$).

Tabla 8. Distribución de los niveles de Estrés Académico y asociación de variables según Sexo y Semestre en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025

Variable	Categoría	Nivel				
		Medio f (%)	Nivel Alto f (%)	Total n	χ^2 (Pearson)	p-valor
Sexo	Femenino	40 (43,95)	32 (35,17)	72	3,440	0,64
	Masculino	15 (16,48)	4 (4,40)	19		
Semestre	Ciclo Básico	41 (45,05)	29 (31,87)	70	0,443	0,508
	Ciclo Profesional	14 (15,38)	7 (7,69)	21		

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025)

Dentro de la distribución de las variables sociodemográficas respecto a los niveles de estrés académico, tenemos primeramente el sexo. Se observa que las mujeres presentan una mayor tendencia a sufrir estrés académico (79,12%), tanto en el nivel medio como en el alto. El 43,95% de las estudiantes femeninas reportó un nivel medio de estrés, mientras que el 35,17% presentó un nivel alto. En los hombres, estas proporciones fueron considerablemente menores, con un 16,48% en el nivel medio y solo un 4,40% en el nivel alto.

Respecto al semestre, los estudiantes del ciclo básico mostraron mayores niveles de estrés académico en comparación con quienes cursan el ciclo profesional. El 45,05% del ciclo básico presentó un nivel medio de estrés, y el 31,87% un nivel alto. En contraste, en el ciclo profesional, solo el 15,38% presentó un nivel medio y el 7,70% un nivel alto. Esta distribución sugiere que el estrés académico es más frecuente en los primeros semestres de la carrera.

Para explorar posibles relaciones entre variables sociodemográficas y la ideación suicida, se aplicó la prueba de Chi cuadrado de Pearson a los datos obtenidos. Se presentó una asociación estadísticamente significativa entre el sexo de los estudiantes y la presencia de ideación suicida ($\chi^2 = 3.684$, $p = 0.027$). Sin embargo, no

se evidenció una relación significativa entre el semestre cursado y la ideación suicida (χ^2 = 1.507, p = 0.602), como tampoco entre las dos variables (χ^2 = 2,703, p = 0.132).

Tabla 10. Distribución de la puntuación obtenida en la Ideación Suicida según Sexo y Semestre en estudiantes de Psicología de la Universidad de Los Andes, Mérida, junio, 2025.

Bajo		Ideación Suicida						p-valor	
		%	Moderado	%	Grave	%	χ^2 (Pearson)		
Sexo	Femenino	2	7.70	17	65.37	4	15.38	3,684	0,027
	Masculino	0	0.00	1	3.85	2	7.70		
Semestre	Ciclo Básico	2	7.70	15	57.69	0	0.00	1,507	0,602
	Ciclo Profesional	0	0.00	3	11.54	6	23.07		

Fuente: elaborado por Luz Zambrano y Jossué Belandria-Balestrini (2025)

Al analizar la distribución de los niveles de ideación suicida según el sexo se observa que la mayoría de los casos de ideación suicida en nivel moderado se concentra en mujeres, con un 65,37%, mientras que el 15,38% de ellas presentó un nivel grave y solo el 7,70% se ubicó en el nivel bajo. Asimismo, los hombres se distribuyeron únicamente en los niveles moderado (3,85%) y grave (7,70%), sin presencia en el nivel bajo. Esta tendencia sugiere que la ideación suicida se manifiesta con mayor frecuencia en la población femenina, sobre todo en niveles moderados.

En cuanto al semestre cursado, se observa que los estudiantes del ciclo básico se agruparon mayormente en el nivel moderado (57,69%) y en menor medida en el nivel bajo (7,70%), sin casos registrados en el nivel grave. Por el contrario, los estudiantes del ciclo profesional se distribuyeron principalmente en el nivel grave (23,07%) y en menor medida en el nivel moderado (11,54%), sin presencia en el nivel bajo.

Discusión

Los resultados de la presente investigación permitieron determinar que existe un elevado nivel de estrés académico en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Los Andes, con una media de 70,23 puntos, lo cual se califica como "alto" según el Inventario SISCO, a pesar de que la mayoría se encontró en el nivel medio. Este hallazgo coincide con lo reportado por Guadarrama Guadarrama et al. (2012), quienes identifican al ámbito académico como una de las principales fuentes de estrés para los estudiantes universitarios, especialmente durante períodos de evaluaciones y entregas finales. Particularmente, Belandria-Balestrini y Rojas (2025) en el contexto merideño. notaron que existía un nivel de estrés académico mayormente moderado, lo cual se asemeja al actual estudio, considerándose un patrón en muestras dentro de la misma facultad.

Asimismo, los resultados se alinean con lo señalado por Rojas (2022), quien reportó niveles similares de estrés académico en estudiantes chilenos de carreras afines. Del mismo modo, se confirma la influencia de diversos estresores académicos descritos por Barraza Macías (2007) y por Berrío García y Mazo Zea (2011), tales como la sobrecarga de tareas, las exigencias curriculares y la presión por el rendimiento.

En cuanto a la ideación suicida, la muestra presentó una media de 15,96 puntos en la Escala de Ideación Suicida de Beck (BSS), lo cual indica un nivel moderado. Este resultado respalda lo planteado por Eguiluz Romo (2003), quien afirmó que más de una cuarta parte de los estudiantes universitarios manifiestan pensamientos suicidas persistentes. De manera similar a lo reportado por Peña et al. (2025) en estudiantes de medicina venezolanos, se observó que, a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, tienden a presentar

una disminución en los indicadores de ideación suicida. Este hallazgo se ve respaldado en el presente estudio, donde los estudiantes del ciclo básico reportaron niveles más altos de estrés académico en comparación con aquellos del ciclo profesional. Sin embargo, los datos también revelan una distribución amplia en cuanto a ideación suicida, con casos que alcanzan niveles graves, lo cual evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias de prevención y programas institucionales orientados a la salud mental y el acompañamiento psicosocial del estudiantado.

En relación con el vínculo entre el estrés académico y la ideación suicida, el análisis de correlación de Pearson mostró una asociación inversa, débil y no significativa ($r = –0,115$; $p > 0,05$). Esta ausencia de correlación estadísticamente significativa coincide con los resultados obtenidos por Zahrae Benaichoui (2020) en estudiantes de la Universidad de La Coruña, donde, a pesar de observarse altos niveles de estrés académico, no se evidenció una relación directa con pensamientos suicidas.

En contraste, el estudio de Rojas (2022), llevado a cabo en la Universidad de Valparaíso, encontró una correlación positiva débil entre ambas variables, junto a una media de estrés académico de 64,73 % y una elevada prevalencia de ideación suicida. En este sentido, los hallazgos del presente estudio invitan a considerar que, aunque el estrés académico puede influir en el malestar psicológico, no es suficiente por sí solo para explicar la presencia de ideación suicida, lo que refuerza su carácter multifactorial.

Un aspecto especialmente relevante fue la diferencia significativa encontrada en los niveles de ideación suicida según el sexo. A través de la distribución de puntuaciones en la escala BSS, se observó que el 65,37 % de las mujeres presentaron ideación suicida en nivel moderado, mostrando también una correlación entre sexo e ideación. Este resultado es consistente con lo señalado por Calvo et al. (2003), quienes encontraron una mayor prevalencia de ideación e intentos suicidas en mujeres, aunque la tasa de suicidios consumados sigue siendo más alta en hombres, con una proporción de 4:1. Es importante considerar que, en este estudio, el 78 % de la muestra estuvo compuesta por mujeres, lo cual puede haber influido en los resultados.

Finalmente, en cuanto a las variables sociodemográficas, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés académico ni de ideación suicida según el semestre cursado. Este resultado podría estar relacionado con una distribución relativamente equitativa de la carga académica entre los diferentes niveles de formación y entre ambos sexos.

Conclusión

No se encontró una correlación estadísticamente significativa entre el estrés académico y la ideación suicida, lo cual sugiere que la relación entre ambas variables no es directa ni lineal. Este resultado respalda la visión de la ideación suicida como un fenómeno multifactorial, influido por diversos elementos emocionales, personales y contextuales más allá del estrés académico. No obstante, de forma descriptiva, se observó que los estudiantes del ciclo básico presentaron niveles ligeramente menores de ideación suicida, lo que podría indicar una tendencia a que dicha ideación disminuya conforme se avanza en la carrera, aunque esta asociación no fue estadísticamente significativa. Estos resultados no invalidan la importancia del estrés académico como factor de riesgo en salud mental, pero sí sugieren que su vínculo con la ideación suicida no es necesariamente directo o uniforme, y que la ideación suicida debe entenderse como un fenómeno multifactorial que requiere un enfoque más amplio para su comprensión y abordaje.

Se verificó la existencia de niveles altos de estrés académico en los estudiantes de psicología, lo que confirma la existencia de una carga significativa de tensión asociada al ámbito universitario. Profundizando en esta relación, se descartaron relaciones directas entre las variables de sexo o semestre cómo factores diferenciales en el nivel de estrés.

En torno a la ideación suicida, esta se ubicó en un nivel moderado a grave en la población estudiada, con casos puntuales de alta intensidad. Siguiendo con lo planteado dentro de las bases teóricas del estudio, se esperaba que los hombres tuviesen una mayor ideación suicida, puesto a que son más propensos a cometer suicidio,

sin embargo, la evidencia mostró una mayor prevalencia de la ideación suicida en mujeres. Este resultado se relativiza teniendo en cuenta la alta presencia de mujeres dentro de la carrera de Psicología como se mencionó previamente; sin embargo, al existir una relación entre sexo e ideación, se hace necesario ver las diferencias dadas por género. Para concluir, futuros estudios deberían considerar el papel de diferentes variables que pudiesen intervenir en la presencia de la ideación suicida en los estudiantes, como la ansiedad, la autoestima o la depresión.

Zambrano Arévalo, Luz Andrea. Técnico Superior en Investigación Psicosocial (Universidad de Los Andes, Venezuela, ULA), y estudiante de la Licenciatura en Psicología en la ULA (Venezuela). Ha participado en eventos académicos sobre psicología de la violencia con enfoque psicosocial y psicología organizacional, así como se ha capacitado en la detección del riesgo suicida en entornos digitales y Psicología de la Emergencia. Su trabajo de investigación abarca la evaluación psicosocial, la salud mental universitaria, el estrés académico y la ideación suicida en estudiantes de la Facultad de Medicina. Posee experiencia en metodologías cuantitativas y herramientas digitales para la recolección de datos psicosociales en el ámbito académico.

Belandria-Balestrini, Alberto Jossué. (autor correspondiente); criminólogo (Universidad de Los Andes, Venezuela, ULA) y licenciado en filosofía (Universidad Católica Cecilio Acosta, UNICA, Venezuela). Especialista en derecho del trabajo y seguridad social (ULA), doctorando en ciencias organizacionales (ULA). Profesor agregado de las cátedras Orientación Psicoeducativa y Psicología Evolutiva I, adscrito al Departamento de Ciencias de la Conducta, Escuela de Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes (Venezuela). Profesor invitado de Psicocriminología en la Escuela de Criminología, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas (ULA). Cuenta con líneas de investigación sobre psicología, educación, violencia y salud.

Referencias bibliográficas

Balestrini-Balestrini, Alberto Jossué y Rojas, Gabriel (2025). Estrés académico y depresión en estudiantes universitarios del área de la salud, Mérida, Venezuela, 2024. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, *10*(2), 39-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10295276

Barbayannis, Georgia, Bandari, Mahindra, Zheng, Xiang, Baquerizo, Humberto, Pecor, Keith y Ming, Xue (2022). Academic Stress and Mental Well-Being in College Students: Correlations, Affected Groups, and COVID-19. *Frontiers in psychology*, *13*, 886344. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344

Barraza Macías, Arturo (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, *9*(3). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028

Barraza Macías, Arturo. (2007). Inventario SISCO estrés académico. Propiedades psicométricas. *Psicologia-Cientifica.com*, *9*(13). https://pscient.net/8vd5j

Beck, Aaron Tenkin, Kovacs, María, y Weissman, Arlene. (1979). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *47*(2), 343–352. https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.343

Berrío García, Nathaly y Mazo Zea, Rodrigo. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, *3*(2), 65–82. https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/12391

Caldera Montes, Juan Francisco y Pulido Castro, Norma. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, *7*, 1–11. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Calvo, José, Sánchez, Ricardo y Tejada, Paola. (2003). Prevalencia y factores asociados a ideación suicida en estudiantes universitarios. *Revista Salud P*ública, *5*(2), 123-143. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-00642003000200002&script=sci_arttext

Denis-Rodríguez, Edmundo, Barradas Alarcón, María Esther, Delgadillo Castillo, Rodolfo, Denis-Rodríguez, Patricia Beatriz y Melo-Santiesteban, Guagalupe (2017). Prevalencia de la ideación suicida en estudiantes de Medicina en Latinoamérica: un metaanálisis. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Formativo, 8*(15), 387–418. https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00387.pdf

Di Lorenzo-Cammarata, Gabriela Valentina y Belandria-Balestrini, Alberto Jossué (2024). Vulnerabilidad suicida: factores de riesgo y protección en una población juvenil venezolana. *Revista Enfermería, Historia e Investigación (EHI), 11*(2), 6-18. https://www.researchgate.net/profile/Alberto-Belandria-Balestrini/publication/385356786_Vulnerabilidad_suicida_factores_de_riesgo_y_proteccion_en_una_poblacion_juvenil_venezolana/links/6754b08a8eca147b25e280e0/Vulnerabilidad-suicida-factores-de-riesgo-y-proteccion-en-una-poblacion-juvenil-venezolana.pdf

Echeburúa, Enrique. (2015). Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. *Terapia psicológica*, *33*(2), 117-126. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200006

Eguiluz Romo, Luz de Lourdes. (2003). Ideación Suicida. *Perspectivas Sistémicas, Revista Argentina*, *15*(78) 3-6. https://www.redsistemica.ar/2022/07/14/ideacion-suicida/

Guadarrama Guadarrama, Rosalinda, Márquez Mendoza, Octavio, Mendoza Mojica, Sheila Adriana, Veytia López, Marcela, Serrano García, Javier Margarito y Ruiz Tapia, Juan Alberto (2012) Acontecimientos Estresantes, una Cuestión de Salud en Universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15*(4), 1532-1547. https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi124s.pdf

Hernández-Arteaga, Lorena Gabriela y Sánchez Limón, Mónica Lorena. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29), e787. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200

Hernández-Arteaga, Lorena Gabriela, & Sánchez Limón, Mónica Lorena. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29), e787. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200

Majerová, Nina y Sokolová, Lenka (2025). Well-being and academic stress in higher education students: interview and diary study. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, *20*(1), 2602369. https://doi.org/10.1080/17482631.2025.2602369

Maldonado, Sheyla y Muñoz, Mishell (2019). *Estrés académico y modos de afrontamiento del estrés en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima Este* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión. http://hdl.handle.net/20.500.12840/1723

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Vivir la vida: guía de aplicación para la prevención del suicidio en los países*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/publications/b/58468

Paredes-Márquez, Yorman, Sanchez, Mariana, Gonzalez, Alexy, Lobo, Sandra, Chipia, Joan y Giatti, Leandro Luiz (2023). Desesperanza en estudiantes universitários en Venezuela durante la Covid-19. *Comunidad y salud*, *21*(2), 42-52. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/50142

Peña, Néstor, Rondón, Manuel, Sanabria, Miguel y Matute Jesús (2025). Depresión e ideación suicida en estudiantes de medicina. *Comunidad y Salud, 23*(2), 1-12. https://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/cysv23n2/art01.pdf

Pinargote Macías, Eleticia Isabel, Caicedo Guale, Liliana Carolina y Vélez Arévalo, Luis Guillermo (2019). The anxiety and the relation in the academic performance of the students of the career of Psychology of the Technical University of Manabí. *Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación*, 81–100. https://doi.org/10.31876/er.v3i28.577

Rizvi, Abid, Harmer, Bonnie y Saadabadi, Abdolreza (2024). *Suicidal Ideation*. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565877/

Rojas Morales, Cristian Juan Ignacio (2022). *Estrés académico e ideación suicida en estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso* [Tesis de grado]. Universidad de Valparaíso. https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bitstreams/f8ad5b78-cb35-4d5c-b739-cdbeca9b3728/content

Rueda-Jaimes, German Eduardo, Castro-Rueda, Vanessa Alexandra, Rangel-Martínez-Villalba, Andrés Mauricio, Moreno-Quijano, Catalina, Martinez-Salazar, Gustavo Adolfo y Camacho, Paul Anthony Camacho (2018). Validación de la Escala de Desesperanza de Beck en pacientes con riesgo suicida. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, *11*(2), 86-93. https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2016.09.004

Sánchez-Sosa, Juan Carlos, Villarreal-González, María Elena, Musitu, Gonzalo y Martínez Ferrer, Belen. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention*, *19*(3), 279-287. https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8

Selye, Hans. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.

Zahrae Benaichoui, Fátima. (2020). *Relación entre estrés académico e ideación suicida* [Tesis de grado en Enfermería, Universidad de La Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/27269/Benaichoui_Fatima_TFG_2020.pdf?sequence=4yisAllowed=y

Zamora Betancourt, María del Rosario, Caldera Montes, Juan Francisco, & Guzmán Valderrama, María Guadalupe (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *9*(SPE1), e0011. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2916

Zamorano-Espero, Jesús Antonio, Ahumada-Cortez, Jesica Guadalupe, Valdez-Montero, Carolina, Gámez-Medina, Mario Enrique, & Herrera-Paredes, José Manuel (2022). Consumo de alcohol e ideación suicida en adolescentes y jóvenes: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 13574-13592. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4354

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
la entrevista

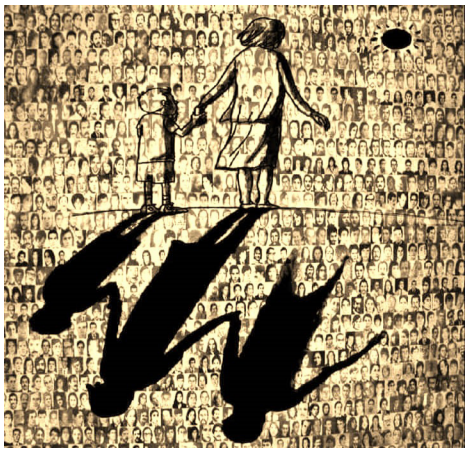
El Aula como Espacio de Vida: Diálogo sobre la Prevención del Suicidio. Entrevista

The Classroom as a Living Space: A Dialogue on Suicide Prevention. Interview

Geyly Josefina Marcano de Márquez
Entrevistada
geylymarcano9@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1939-0518
Teléfono: + 58 422 802 9103

Luisa Deyanira Sandia Rondel
Entrevistadora
luisasandia.impm@upel.edu.ve
https://orcid.org/0000-0003-0748-6827
Teléfono: + 58 412 889 1447

Centro de Investigación en Educación "Mariano Picón Salas"
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica de Mérida
Mérida, estado Bolivariano de Mérida
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 8/08/2026
Arbitraje/Sent to peers: 9/08/2026
Aprobación/Approved: 11/09/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Este documento sistematiza un diálogo académico sobre la prevención del suicidio en el contexto escolar venezolano, un problema crítico de salud pública con alta incidencia en el estado Mérida. Bajo un enfoque cualitativo, se presenta una entrevista en profundidad realizada por una psicóloga clínica a una suicidóloga (ambas doctoras en educación e investigadoras del CIEMAPISA-UPEL). El encuentro metodológico analiza el fenómeno desde la "pedagogía de la presencia" y la educación emocional, desplazando el abordaje exclusivo del ámbito clínico hacia el espacio escolar. Se concluye que el aula funciona como un entorno de protección prioritario y que la sensibilidad docente es una herramienta fundamental para la detección temprana y la preservación de la vida.

Palabras clave: Prevención del suicidio, Educación emocional, Entrevista cualitativa, rol preventivo del docente, Salud mental escolar.

Abstract

This document systematizes an academic dialogue on suicide prevention within the Venezuelan school context, a critical public health issue with a high incidence in the state of Mérida. Utilizing a qualitative approach, it presents an in-depth interview conducted by a clinical psychologist with a suicidologist (both doctors of education and researchers at CIEMAPISA-UPEL). This methodological encounter analyzes the phenomenon through the lens of the "pedagogy of presence" and emotional education, shifting the exclusive focus of the intervention from the clinical realm to the school environment. It concludes that the classroom functions as a priority protective setting and that teacher sensitivity is a fundamental tool for early detection and the preservation of life.

Keywords: Suicide prevention, Emotional education, Qualitative interview, Preventive role of teachers, School mental health.

Author´s translation.

A manera de introducción

El Centro de Investigación en Educación "Mariano Picón Salas" (CIEMAPISA), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Mérida, nace en un momento histórico cuando el silencio ya no es una opción para el magisterio venezolano. En esta unidad de investigación hace vida un equipo de docentes investigadores, quienes se han organizado en diez áreas del conocimiento traducidas en líneas de investigación; una de éstas se denomina "psicopatología infanto juvenil: prevención en educación".

El texto que a continuación se presenta, se deriva del diálogo entre dos de los miembros activos del CIESAP, quienes han decidido mirar de frente una realidad que sacude las aulas, los hogares y a la sociedad en general: el fenómeno del suicidio, un problema de salud pública a nivel mundial, debido a su incremento exponencial y progresivo en los últimos años (Villalobos-Galvis et al., 2023). En el caso de Mérida, se ha reportado que entre 1990 y 2013 se registraron las más altas tasas de suicidio anual en el país. De hecho, en 2017, presentó la tasa más elevada en las últimas tres décadas (Crespo, 2019). Estos datos han sido refrendados por el Observatorio de Violencia (14 de marzo de 2022).

Como psicóloga, docente, investigadora y coordinadora de la línea de investigación antes mencionada, entiendo que la prevención no es una tarea exclusiva del ámbito clínico; es, ante todo, un acto pedagógico que se cultiva en el vínculo cotidiano entre maestro y estudiante. Así que es de especial interés saber cómo se aborda este fenómeno en el contexto educativo.

Para conversar sobre este tópico, nos acompaña la **Dra. Marcano**, una académica que ha sabido maridar el rigor de la investigación doctoral con el compromiso social en el terreno. Su decisión de trasladarse desde la capital hasta nuestras tierras andinas —epicentro de esta emergencia— para fundar **"El Eco de las Voces Silentes"** (1), representa la esencia de lo que debe ser un intelectual orgánico en la actualidad.

En esta conversación entre colegas educadoras, nos despojamos de tecnicismos distantes para hablar de la "pedagogía de la presencia", del aula como refugio y de la educación emocional como la herramienta de salvación más poderosa que posee un docente de aula.

1. La Transición del Investigador al Territorio y la Realidad Estadística

LS. Dra. Marcano, en nuestras reflexiones académicas solemos decir que la investigación debe "dolernos" para ser transformadora. Su tesis sobre el suicidio la movilizó hacia los Andes, dado que, en su indagación del problema, descubrió que desde 2014 el Instituto Nacional de Estadística no publica cifras oficiales, lo cual deja este fenómeno en la sombra. **¿Cómo fue el proceso de entender que su objeto de estudio demandaba su presencia aquí en Mérida y cómo se investiga con rigor científico cuando la opacidad estadística intenta invisibilizar la urgencia de esta realidad?**

GM. En el mismo momento que decidí estudiar este fenómeno y relacionarlo con la educación, entendí que debía vivirlo *in situ*, adentrarme en los campos, en los Páramos y hasta en la misma ciudad de Mérida, para vivir la cotidianidad del andino y poder comprender su manera de tratar las emociones, de cuidar aspectos importantes de la regionalidad, que podrían dar respuestas a mis múltiples interrogantes. Así que cambié la comodidad de mi hogar, de mi vehículo, de mi trabajo en mi querido Chacao por la experiencia en el campo.

Investigar sin tener los datos reales que proporcionan las estadísticas oficiales hace trabajar de manera incierta; sin embargo, buscando la manera de continuar el estudio etnográfico doctoral, empecé a indagar estadísticas y otras alternativas confiables. Es importante destacar que, aún hoy en día, seguimos sin cifras oficiales, aunque las redes se han encargado de difundir datos cada vez que ocurre un suicidio.

Esa difusión inadecuada tiende a desencadenar el "efecto Werther" (2), que agudiza la problemática ya existente del suicidio. Este es un fenómeno de gran complejidad, pues es un efecto de imitación o contagio de los comportamientos suicidas, debido a la exposición noticiosa continua de los casos reportados a través de los medios de comunicación y las redes sociales.

2. El Educador frente a la Trama del Abuso Intrafamiliar

LS. Desde nuestra labor docente y psicológica, sabemos que el maestro suele ser el primer "centinela" en notar que algo no va bien. Sin embargo, el material que usted ha compartido con la fundación *El Eco de las Voces Silentes* pone el foco en una realidad desgarradora: muchas dinámicas de abuso ocurren dentro del hogar, silenciando a los más vulnerables. **A partir de esa realidad, ¿cómo puede el educador fortalecer su mirada clínica y pedagógica para identificar estas señales de riesgo que provienen del entorno familiar sin caer en la patologización del estudiante, y qué protocolos de sensibilidad deben primar al abordar testimonios en contextos de tanta fragilidad?**

GM. Hoy en día es necesario, en primer lugar, investigar y documentarse. Aunque la precariedad del ingreso docente lo limita, debemos continuar formándonos para responder a las demandas sociales. Hay muchas opciones formativas, como los talleres gratuitos vía online, en los cuales se estudia el contenido y, en la medida de las posibilidades económicas, se opta por el certificado. Ese conocimiento permitirá que el docente pueda observar detalles de la conducta de un niño o adolescente cuando es vulnerado y, de esta manera, aplicar las estrategias idóneas de acercamiento y descubrimiento de las situaciones que experimentan.

Normalmente, cuando un niño o adolescente sufre de un abuso intrafamiliar, no se denuncia, porque obviamente la persona que abusó del menor será penalizada por la ley. Muchas familias guardan el suceso del abuso y a la víctima la hacen sentir como victimario si intenta contar a alguien lo que le sucede. El abuso sexual intrafamiliar es más común de lo que se puede imaginar. La desatención de este hecho deriva en problemas emocionales, incluso es considerado como una de las causas de la ideación suicida.

En cuanto al protocolo (3), el docente debe:

Documentar y sistematizar rigurosamente el comportamiento observado, la fecha y registrar de manera fidedigna cualquier frase, comentario o declaración que haya expresado el menor.

Mantener la confidencialidad, no comentar absolutamente nada con colegas, padres o estudiantes, con el fin de salvaguardar la integridad y el derecho a la intimidad de la niña, niño o adolescente.

Informar de inmediato al director del plantel, para seguir el protocolo de protección al menor.

3. Rompiendo el Silencio: La Escuela como Agenda Preventiva

LS. El nombre de su organización evoca precisamente lo que muchas veces sucede en nuestras instituciones: el silencio frente al sufrimiento. Usted ha denunciado que la falta de cifras oficiales y la crisis de servicios de salud mental en Mérida agudizan este aislamiento. **¿De qué manera su fundación está logrando penetrar en la cultura escolar merideña para que el suicidio y el abuso dejen de ser un tabú institucional y se conviertan en un tema prioritario de la agenda educativa, incluso cuando las políticas públicas estatales parecen estar ausentes?**

GM. Después de culminar mi estudio doctoral, entendí que se debía hacer algo, que no podía quedar solamente en un producto académico, sino desarrollar la prevención desde los entornos educativos, y por allí partimos. Se creó el primer diplomado en educación emocional en Venezuela, avalado por la Universidad del Zulia, el cual se inició el 6 de octubre del 2021 a través del establecimiento de un enlace con la Dirección de Educación de la Gobernación del estado Mérida, en esa oportunidad se trabajó con la primera cohorte conformada por 350 docentes, todo se realizó de manera gratuita.

Pero, posterior a esta formación, hubo cambio gerencial en la Gobernación y, aunque se intentó, no se pudo dar continuidad al proyecto porque pertenecía a la anterior administración y ellos tenían sus propios planes.

Es entonces cuando decido tomar los campos, el Páramo y la ciudad para llevar un taller de Prevención del Suicidio, a través de la Educación Emocional, a las instituciones educativas, centros religiosos, deportivos y comunidades. Todo este proceso formativo se lleva a cabo de manera gratuita, se cuenta con personas aliadas que van y vienen dependiendo de sus diferentes responsabilidades, porque la fundación se mantiene con recursos propios.

Actualmente, dos ambulatorios de la ciudad de Mérida prestan un espacio para atender a personas que necesitan ser escuchadas. Allí se les brinda apoyo desde la educación emocional y, dependiendo de sus necesidades, se refieren a otros especialistas.

También estamos creando un *Protocolo de atención escolar acompañado de una guía* (4), con la cual el docente orientador puede trabajar la prevención del suicidio con los estudiantes.

Es importante destacar que mientras más se hable del tema de una manera pedagógica, mejor estaremos aplicando la prevención. Aunque sabemos que la intervención propiamente dicha es responsabilidad de equipos especializados, el conocimiento y la sólida información del docente en esta materia es fundamental en la detección temprana del problema. Ocultar el tema por temor o por creer que se puede estar induciendo a una persona es un total error; por eso nuestro lema.

HABLEMOS DE SUICIDIO. HABLEMOS DE PREVENCIÓN

4. Geografía, Entorno y el "Síndrome de Montaña"

LS. Mérida tiene una particularidad que usted ha estudiado: factores ambientales que parecen confabular contra la estabilidad emocional. Hablamos del "síndrome de montaña" o estacional, el cual explica cómo la falta de sol en épocas de lluvia afecta la serotonina y la melatonina en los jóvenes. **Tomando en consideración el machismo regional (señalado por el Observatorio Venezolano de Violencia en Mérida) que impide a los hombres buscar ayuda y el difícil acceso desde las zonas rurales por falta de transporte, ¿cómo el docente y el investigador deben integrar estas variables geográficas y culturales en sus estrategias de acompañamiento pedagógico?**

GM. El trabajo que venimos haciendo no solamente es de prevención, también es de sensibilización sobre el tema del suicidio, de validación emocional, de los problemas de comunicación y, sobre todo, de información. Es necesario que las personas entiendan que hay factores como el síndrome estacional que puede afectar el estado de ánimo e, igualmente, las condiciones asociadas al síndrome de montaña pueden contribuir a la depresión y los pensamientos suicidas.

Además de ello, si una persona tiene predisposición a problemas de salud mental, y se suma alguno de estos dos síndromes, puede intensificarse esos estados de insalubridad. Por lo tanto, es necesario buscar ayuda si la persona experimenta síntomas en el estado del ánimo alterados o pensamientos suicidas.

Es importante que destacar que, muchas veces, las personas no solicitan ayuda por el temor de ser estereotipadas. Lamentablemente, suele asumirse que asistir a consultas psiquiátricas o psicológicas supone estar "loco". Adicionalmente, se cree que el hecho de ser hombre implica no llorar o no solicitar ayuda. Estas creencias hay que desmontarlas, porque los varones también tienen el derecho de llorar, de sentirse solos, sentir miedos y poder exteriorizarlos y trabajarlos.

En las consultas de los ambulatorios donde estoy prestando ayuda, se ha iniciado un cambio de paradigma con la población masculina. De 7 personas que van a consulta, 4 son hombres. Este es un paso importante. También ayuda mucho que las comunidades manejan que soy "suicidólogo", Dra. en Ciencias de la Educación, especialista en Educación emocional, y que no soy aún psicólogo, y esto les permite tener más apertura y solicitar las citas.

5. Desafíos Éticos y Formación de Emergencia

LS. Trabajar en el estado con las estadísticas más altas del país supone una presión ética importante. Coincidimos en que no basta con la buena intención; el docente necesita un "kit de emergencia" de competencias emocionales para sostenerse mientras sostiene a otros. **¿Cuáles considera que son las carencias más críticas en la formación de los nuevos docentes respecto al manejo de crisis y qué herramientas técnicas considera indispensables para que la educación emocional no sea un accesorio, sino un eje de protección en el aula?**

GM. La carencia más fuerte que existe es la poca o nula formación en educación emocional, los pensum de las universidades no incluyen materias formativas de educación emocional, neuroeducación, desarrollo del cerebro adolescente y plasticidad, además de tantas otras necesarias para trabajar con esta población infanto-juvenil, cuya cognición y afectividad se encuentran profundamente mediadas por los entornos digitales de alta estimulación.

6. Sinergia, Redes y Diseño de Ambientes Seguros

LS. Como especialistas, entendemos que la universidad no puede ser una isla y que la gestión emocional en el aula es una herramienta de protección vital. Su trabajo parece nutrirse de la sinergia con otros colectivos para enfrentar problemas como el consumo de alcohol y drogas en el campo. **¿Qué estrategias pedagógicas concretas recomendaría para convertir el salón de clases en un entorno protector y con qué alianzas comunitarias ha logrado fortalecer este trabajo de atención frente a la escasez de profesionales en los centros públicos?**

GM. Entre las estrategias pedagógicas se encuentra la incorporación de la educación emocional. Existen muchísimas actividades para enseñar a conocer, reconocer, comprender y regular las emociones. El estudiante aprende a darle un nombre a cada emoción y puede reconocerla, esto permitirá que sepa qué está sintiendo y pueda regularse ante una situación detonante. Además, que al reconocer sus propias emociones puede entender las de los demás (empatía).

Se ha planteado que la escasa gestión emocional constituye un factor de riesgo que acrecienta la vulnerabilidad a las adicciones (alcohol o drogas) o al acoso escolar. Por lo tanto, la educación emocional representa una estrategia de protección y soporte en la prevención de estas conductas y en la promoción de entornos seguros y empáticos (5). La implementación de estas estrategias emocionales desde el nivel inicial es importante; sin embargo, sabemos que se requiere de una atención longitudinal y adaptativa en las diferentes etapas del desarrollo y de la escolaridad.

Otra estrategia significativa es implementar en un espacio de la institución "El rincón de la calma". En ese lugar, los estudiantes van de manera individual o grupal a conversar de sus problemas, también a regularse cuando se sienten mal, escuchan música, realizan ejercicios de respiración o simplemente se quedan allí con los ojos cerrados abrazando un peluche. Cuando ya están calmados, conversan con el orientador o el profesor encargado del espacio. Hasta el personal docente utiliza ese espacio para gestionar sus emociones.

Este trabajo también se lleva a cabo en los espacios que nos han prestado en los ambulatorios de La Milagrosa y Los Curos. La comunidad ha respondido de muy buena manera y se ha logrado ayudar cada día más a otros. Y esa es la idea, que las personas puedan exteriorizar lo que les está sucediendo para poder ofrecer ayuda y, si es necesario, derivarlos a la asistencia correspondiente.

Ahora bien, ante la precariedad de especialistas en el sector público, la estrategia pedagógica expedita es la formación de mediadores docentes en cuanto a protocolos de detección temprana. Las alianzas deben incluir el establecimiento de redes de responsabilidad entre diferentes sectores (educación, salud, justicia y comunidad) que garanticen el cuidado y acompañamiento dentro y fuera del entorno escolar.

7. Incidencia en Políticas Públicas y Visión de Futuro

LS. La consolidación de una organización como la suya depende de una visión a largo plazo y, sobre todo, de la capacidad de incidir en políticas públicas educativas que hoy, lamentablemente, parecen ausentes o desconectadas de la urgencia territorial. Sabemos que el impacto real se logra cuando el trabajo comunitario permea la estructura del sistema. **En este sentido, ¿cuáles son sus metas a mediano plazo para que el modelo de *El Eco de las Voces Silentes* logre transformar el sistema educativo regional y qué pasos considera urgentes para que el Estado asuma su responsabilidad en la prevención del suicidio?**

GM. Las metas están basadas en proyectar nuestro trabajo a más lugares, crear alianzas con otros organismos que estén dispuestos a colaborar en seguir ayudando a todas aquellas personas que se encuentran silentes, y no saben qué hacer con todo ese dolor.

El Estado debe sincerar esta problemática que tenemos y, de manera urgente, legislar el abordaje del fenómeno del suicidio desde distintas aristas. Ya esto no es un problema aislado, se convirtió en un problema social, de salud, educativo, religioso, comunitario, entre otros.

Así que su abordaje debe ser desde un nivel macro, desde todos los espacios. En varias entrevistas radiales he aportado algunas ideas que se pueden materializar. Por ejemplo, todos los años en la ULA o en la UPTM egresan psicólogos, psiquiatras y psicólogos sociales. Si existen tantos CDI o ambulatorios en los campos y comunidades, ¿por qué no envía a todas esas personas a realizar sus pasantías en esos lugares?

Además, tenemos una deuda moral con los campos. La centralización de los servicios de salud pública representa una barrera de acceso para los pobladores de las zonas rurales, quienes se enfrentan a una doble vulnerabilidad. Por un lado, el peso de sus afecciones emocionales o mentales; por el otro, la incapacidad de llegar a tiempo a la ciudad de Mérida para alcanzar a obtener un "número" que asegure la consulta. En aquellos casos en los que no consigue ser atendido, debe devolverse sin ninguna solución a su dolor, a ese vacío que sienten cuando despiertan, cuando caminan, cuando trabajan… Y después de tanto sentirse como almas en pena, hasta empiezan a pensar en morir…

8. Una Reflexión sobre el Autocuidado: El Faro Emocional

LS. Para finalizar este encuentro, quisiera que nos detuviéramos en la dimensión humana de quienes estamos frente a las aulas. En mis propias investigaciones y en la práctica clínica, observo que no podemos dar lo que no tenemos; el autocuidado de quien enseña en contextos tan sensibles es vital. **En medio de la crisis venezolana, donde el docente intenta ser el faro emocional de sus estudiantes mientras lidia con sus propias precariedades, ¿qué mensaje de esperanza y resiliencia profesional les daría a sus colegas de Mérida para que puedan seguir sosteniendo a otros sin desmoronarse en el intento?**

GM. No es fácil, muchos docentes luchan a diario con los terribles problemas económicos del país, con la incertidumbre de cuánto tendrá en dinero al día siguiente porque el valor del dólar subió; y, aunque hubo un incremento hace poco, la realidad es que el docente continúa batallando con su propia cotidianidad. Sin embargo, los invito a recordar que estamos en las aulas no solo para enseñar, a veces ese abrazo que recibe el alumno de su profesor es el único que recibe en días, y los abrazos salvan vidas.

La mayoría de los venezolanos tiene su cerebro en modo de supervivencia, el cuerpo inundado en cortisol, solamente pensando en las necesidades de alimentación, cobijo, trabajo. Por lo tanto, el docente se convierte en ese faro que sostiene al estudiante, en esa luz que lo lleva día a día al aula. Nuestra población infanto-juvenil nos necesita, muchos se sienten solos, mal queridos, incomprendidos, abandonados por las circunstancias familiares. Sigamos siendo luz, aunque a veces la oscuridad arrope nuestro día. **Debemos seguir trabajando por la prevención del suicidio, somos la voz, de los que ya no están**…

Cerrar esta entrevista con la Dra. Marcano no es poner un punto final, sino abrir un interrogante necesario en cada uno de nuestros centros educativos. Su labor nos recuerda que, mientras la investigación nos da las cifras y los marcos teóricos, es la sensibilidad docente la que permite escuchar los gritos que no emiten sonido. En este contexto, me permito rememorar los versos de Jorge Luis Borges en su poema *El suicida*. En ellos, el autor describe cómo el sujeto lega la *nada* a *nadie* cuando deja de existir. Sin embargo, nuestra labor como docentes debe ser prevenir que la noche se quede sin estrellas o se borre el pasado. Ante *la suma del intolerable universo* que pueden sentir los adolescentes en la actualidad, nuestra respuesta debe ser la aplicación de estrategias de protección para impedir que su historia se haga polvo, que se queden *mirando el último poniente* o escuchen *el último pájaro* antes de tiempo.

Desde **el CIEMAPISA** agradecemos este diálogo que nos devuelve la esperanza en la formación humana y nos invita a entender que prevenir es, en esencia, aprender a mirar al otro con la intención de comprenderlo. Que las voces de quienes hoy sufren encuentren en cada docente de Mérida un eco de apoyo, una mano extendida y, sobre todo, una razón poderosa para elegir la vida.

Notas

1. La dimensión teleológica de la Fundación *El Eco de las Voces Silentes* está conformada por la educación, prevención y concientización sobre el suicidio, orientando sus esfuerzos hacia el desarrollo afectivo y la educación emocional. La organización se enfoca en los siguientes pilares fundamentales: (a) salud mental y emocional: Capacita a las comunidades en la gestión de emociones para prevenir conductas autolesivas; (b) visibilización y apoyo: rompe el tabú en torno al suicidio, brindando acompañamiento y herramientas operativas en situaciones de crisis; (c) cooperación internacional: trabaja en conjunto con redes de salud mental, como la Red Iberoamericana de Suicidología, para robustecer metodologías de apoyo comunitario.
2. Para el estudio del "Efecto Werther", Cfr. Calvo et al (2026) y Caricote y González (2020).
3. Véase el Protocolo para la detección temprana y la intervención oportuna de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, editado por la Defensoría del Pueblo y UNICEF (2016).
4. *El protocolo de atención escolar y su guía complementaria* constituyen un dispositivo de intervención primaria estandarizado, de carácter pedagógico, diseñado para optimizar la capacidad de respuesta de los docentes orientadores ante conductas de riesgo suicida en el contexto áulico. Fundamentado en el marco metodológico de la educación emocional promovido por nuestra institución, este instrumento sistematiza la actuación docente a través de cuatro dimensiones fundamentales: (a) Detección Temprana y Tamizaje de Alertas (Pasivas y Activas): Capacita al personal pedagógico en la identificación de indicadores conductuales, verbales y no verbales de vulnerabilidad (aislamiento prolongado, ideación expresada en manifestaciones artísticas o escritas, y conductas autolesivas), facilitando una captación oportuna; (b) Intervención Primaria y Contención Emocional: Provee directrices procedimentales para establecer un abordaje empático y no estigmatizante, orientado a la estabilización inicial del estudiante en crisis dentro de un entorno escolar seguro, validando su experiencia afectiva sin incurrir en juicios de valor. (c) Ruta de Derivación Institucional y Vinculación Intersectorial: Define la secuencia legal y administrativa obligatoria para la notificación a los representantes legales, el resguardo de la integridad física del menor en el plantel y su inmediata canalización hacia redes de asistencia clínica y especialistas en salud mental. (d) Postvención y Restablecimiento del Clima Escolar: Suministra pautas metodológicas para gestionar el impacto psicosocial en el grupo de pares, mitigar factores de riesgo asociados (vulnerabilidades comunitarias o dinámicas de acoso escolar) y coordinar el seguimiento longitudinal del estudiante tras su reintegración al sistema educativo.
5. Para el estudio de la relación entre educación emocional y adicciones, Cfr. García del Castillo et al. (2013) y Villarreal-Mata (2025); y para la correlación con el acoso escolar, Cfr. Morales (2026).

Geyly Josefina Marcano de Márquez. Presidente de la Fundación el Eco de las Voces Silentes, Mérida, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación (2019) Caracas. ULAC. Especialista en Planificación Y Evaluación (2006) Caracas. Universidad Santa María. Profesor Educación Integral. (2004) Caracas. IUPMA. T.S.U. Educación. (2001) Caracas. IUPMA. Creadora y Formadora del Primer Diplomado en Venezuela de Educación Emocional y Neurociencia (octubre 2021/ mayo-2022). Ganadora del Premio Nobel de Profesores 2022. Global TEACHER AWARD Puesto número 43 a nivel mundial. Representante por Venezuela en la Red Iberoamericana de Suicidolo-

gía. Orientadora, investigadora de la conducta suicida (2019/actual). Docente universitario. Atención clínica en: Ambulatorio La Milagrosa y Natural Gil (Mérida). Cargo: Suicidólogo. Orientación a pacientes.

Luisa Deyanira Sandia Rondel. UPEL IMPM, Mérida**.** Cargo: Coordinadora Local de Investigación y Postgrado (Mérida). Coordinadora de Investigación e Innovación IMPM. *Licenciada en Psicología Clínica* (UCV, 1992). *Magíster en Educación Mención Orientación* (UPEL, 1998). *Doctora en Educación* (Becaria Programa "Alma Mater" OPSU-CNU. Mejor índice académico, 2005). *Fundadora Centro de Investigación en Educación Infantil* (CIEDIN) y *Centro de Investigación en Educación y Saberes Plurales* (CIESAP) UPEL Maracay (2004 y 2008). Miembro del centro *de Investigación Educativa "Mariano Picón Salas"***.** Docente Pregrado y Postgrado. Tutora y jurado de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales. Autora de artículos de investigación y capítulos de libros. Miembro del PPI FONACIT Nivel I, (1999 - 2010). Profesor Meritorio CONABA 1998, 2000, 2003.

Referencias bibliográficas

Calvo, Serena, Carrasco, Juan Pablo, Conde-Pumpido, Celia, Esteve, José, y Aguilar, Eduard Jesús (2026). ¿Se produce un contagio suicida (efecto Werther) como respuesta a las redes sociales? Una revisión sistemática. *Revista Española de Psiquiatría y Salud Mental*, *19*(1), 55-65. https://doi.org/10.1016/j.sjpmh.2024.05.003

Caricote, Esther, y González, José Enrique (2020). Efecto Werther y la conducta suicida en la adolescencia. *Salus*, *24*(1), 42-46. https://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/vol24n2/art06.pdf

Crespo, Freddy Alberto (2019). Aproximación descriptiva al fenómeno del suicidio en el estado de Mérida, Venezuela. *URVIO. Revista Latinoamericana De Estudios De Seguridad*, (24), 167–185. https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3731

Defensoría del Pueblo y UNICEF. (2016). *Protocolo para la detección temprana y la intervención oportuna de la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Caracas, Venezuela. http://www.defensoria.gob.ve/wp-content/uploads/2023/09/Protocolo-1.pdf

García del Castillo, José Antonio, García del Castillo-López, Álvaro, Gázquez Pertusa, Mónica, y Marzo Campos, Juan Carlos (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Salud y Drogas, 13*(2), 89-97. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83929573001

Observatorio de Violencia (14 de marzo de 2022). Número de suicidios en Mérida podría ser superior al que muestran los registros de prensa. https://observatoriodeviolencia.org.ve/news/numero-de-suicidios-en-merida-podria-ser-superior-al-que-muestran-los-registros-de-prensa/

Villalobos-Galvis, Fredy Hernán, Ceballos-Mora, Ana Karen, Luna-Tascón, Edwin Gerardo, Araujo-Rosero, Lucely, Muñoz-Muñoz, Diego Fernándo, y Solarte-Tobar, María Carina (2023). Prevención de la conducta suicida en contextos escolares. Una revisión de los tipos de intervención. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *43*(143), 217-236. https://doi.org/10.4321/S0211-57352023000100012

Villarreal-Mata, Julia Lizeth, Candia-Arredondo, Josefina Saraí, Armendáriz-García, Nora Angélica, y Guzmán-Ramírez, Verónica. (2024). Inteligencia emocional, motivación al cambio y estrés en el tratamiento para la adicción al alcohol y otras drogas en el norte de México. *Región y sociedad*, *36*, e1912. Epub 09 de junio de 2025.https://doi.org/10.22198/rys2024/36/1912

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Artículos arbitrados

El Último Pliegue de la Luciérnaga: Homenaje a Edgar Morin desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis

The last fold of the fireflay: Homage to Edgar Morin from the Hybrid Procedural Holonic and Fractalic Theory of Endoepignosemiosis

Óscar Fernández Galíndez
osfernandezve@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1958-4811
Teléfono: + 58 412 3685089
Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías"
Núcleo Aragua
Departamento de Fisioterapia
Núcleo Aragua
Maracay edo. Aragua
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 07/07/2026
Arbitraje/Sent to peers: 09/07/2026
Aprobación/Approved: 02/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Se rinde homenaje a la vida y obra de Edgar Morin desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis (TEHF). Se demuestra que su Pensamiento Complejo constituye un pliegue endoepignosemiótico que integra las dimensiones física (Φ), epigenética (E) y semiótica (Σ). A través de los quince postulados de la TEHF, se analiza la epistemología moriniana como una interferencia respetuosa contra el reduccionismo, estableciendo un diálogo entre sus principios (dialógica, recursividad, hologramático) y la holarquía endopligente. Se ofrecen aportes para superar las limitaciones de su obra en aspectos como la irreversibilidad del tiempo, la fractalidad del conocimiento y la semiótica del deseo, consolidando una ontoepistemología del cuidado del pliegue existencial.

Palabras clave: Edgar Morin; Endoepignosemiosis; pensamiento complejo; pliegue; Endopligentia

Abstract

This article honors the life and work of Edgar Morin from the Hybrid Processual Holonic and Fractal Theory of Endoepignosemiosis (TEHF). It demonstrates that his Complex Thinking constitutes an endoepignosemiotic fold integrating the physical (Φ), epigenetic (E), and semiotic (Σ) dimensions. Through the fifteen postulates of TEHF, Morinian epistemology is analyzed as a respectful interference against reductionism, establishing a dialogue between its principles (dialogic, recursivity, hologramatic) and the endopligent holarchy. Contributions are offered to overcome limitations in his work regarding the irreversibility of time, the fractality of knowledge, and the semiotics of desire, consolidating an ontoepistemology of care for the existential fold.

Keywords: Edgar Morin; endoepignosemiosis; complex thought; fold; Endopligentia

Author´s translation.

Introducción: La Luciérnaga que Alumbró la Complejidad

"La lucidez no es un faro que todo lo ilumina.
Es una luciérnaga que, en la oscuridad, enseña a ver la penumbra"

Fernández Galíndez, 2026, en homenaje a Morin

Edgar Morin, nacido Edgar Nahoum en París en 1921 y fallecido en 2026 a los ciento cinco años, no fue un filósofo de salón. Fue un resistente, un combatiente antifascista, un disidente del comunismo dogmático, un hijo de inmigrantes judíos sefarditas que perdió a su madre a los diez años y aprendió que la vida no se resuelve con fórmulas. Su obra monumental, El Método (seis volúmenes publicados entre 1977 y 2004), no es un sistema cerrado. Es una herramienta fractal para navegar la incertidumbre, para religar lo que la ciencia simplificadora separó: sujeto y objeto, naturaleza y cultura, razón y emoción, orden y caos.

Morin no inventó la complejidad. La descubrió en sus propias contradicciones: judío en la Europa nazi, comunista en la URSS estalinista, intelectual en la era de la mercantilización del saber. Su pensamiento es autobiográfico y planetario a la vez. Por eso su epistemología es una ontoepistemología existencial: no se puede conocer el mundo sin transformarse uno mismo en el proceso.

La Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis (TEHF) reconoce en Morin a un hermano fractal. Sus principios dialógicos, recursivos y hologramáticos son, en esencia, postulados de la TEHF formulados en otro lenguaje. Pero la TEHF no se limita a repetir a Morin; lo pliega (postulado 12) hacia dimensiones que él apenas esbozó: la irreversibilidad del tiempo, la materialidad del mensajero (el fotón como micro-wovo), la semiótica del deseo y la ética del cuidado del pliegue (Endopligentia). Este artículo es un homenaje que no momifica al maestro, sino que lo acompaña más allá de su propia obra.

Parte I: La Vida de Morin como Pliegue Endoepignosemiótico

1.1. La infancia y la pérdida: el pliegue del duelo

Morin perdió a su madre, Violette, cuando tenía diez años. Ese vacío no lo llenó con olvido; lo plegó en una sensibilidad aguda hacia el sufrimiento ajeno. Desde la TEHF, ese duelo fue una interferencia epigenética (postulado 3, dimensión (E): una marca en su memoria que configuró su interpretación (Σ) del mundo como un lugar de heridas que no se curan con ideologías salvadoras, sino con lucidez amorosa.

Analogía del árbol que crece alrededor de la bala: Morin no arrancó el dolor; creció a su alrededor. Su pensamiento complejo es ese árbol torcido pero firme, que no niega la herida, sino que la integra como parte de su estructura.

1.2 La resistencia y el comunismo: el pliegue de la disidencia

Militó en el Partido Comunista Francés hasta que los gulags soviéticos le mostraron que el dogma puede ser más cruel que el capitalismo. Su ruptura con el estalinismo fue un pliegue de segundo orden: no solo cambió de opinión, sino que aprendió a desconfiar de cualquier pensamiento que se proclame dueño de la verdad. Esa lección es el corazón de la recursividad interpretativa (postulado 8): la capacidad de interpretar las propias interpretaciones, de desplegar el pliegue dogmático para ver lo que ocultaba.

Sentencia: "Morin no dejó el comunismo por el capitalismo. Lo dejó por la complejidad. Aprendió que el enemigo no es una ideología, sino la certeza."

1.3. El exilio interior y la escritura de El Método

En la década de 1970, Morin se retiró de la academia militante y comenzó a escribir su obra magna. No fue un retiro cobarde; fue un pliegue copoiético (postulado 10) con el silencio necesario para religar saberes. El Método no es un tratado sobre un objeto externo; es la auto-observación de un pensador que se piensa a sí mismo pensando. Eso es la recursividad en estado puro.

Analogía del espejo que se refleja en otro espejo: Morin nos mostró que la ciencia no puede ser un espejo plano que refleja el mundo. Debe ser dos espejos enfrentados, donde el observador siempre está incluido en la imagen.

Parte II: Los Quince Postulados de la TEHF Aplicados a la Obra de Morin

Postulado 1: Holón

Morin concibe la realidad como una unidualidad: todo fenómeno es a la vez un todo y una parte. Un ser humano es individuo y sociedad; una célula es organismo y parte de un tejido; un átomo es partícula y campo. La TEHF reconoce en esta visión el primer postulado. Sin embargo, la TEHF añade que el holón no solo es estructural, sino interpretativo: no solo es parte de un todo, sino que interpreta su ser-parte (Σ). Morin no desarrolló esta dimensión semiótica del holón. La TEHF la incorpora.

Sentencia: "Morin nos enseñó que todo es todo y parte. La TEHF añade: y además, todo interpreta su ser-todo y su ser-parte. La interpretación es el pliegue del pliegue."

Postulado 2: Procesualidad

Morin rechaza la sustancia y abraza el devenir. Su "bucle recursivo" es una procesualidad pura: el producto es también productor. El ser humano produce la sociedad que lo produce. El conocimiento produce el objeto que lo produce. La TEHF coincide plenamente y añade que la procesualidad no es reversible. Morin, influido por la termodinámica de Prigogine, reconoce la irreversibilidad, pero no la integró completamente en su geometría del pensar. La TEHF propone una procesualidad fractal donde cada pliegue deja una marca (E) que no se borra.

Analogía del río que no vuelve a ser el mismo: Heráclito y Morin lo sabían. La TEHF precisa: no solo el río es otro, sino que la orilla que pisaste también se erosionó. No hay retorno al mismo lugar.

Postulado 3: Hibridez

Morin fue un pionero en religar las dimensiones físico-biológicas, culturales y subjetivas. Su concepto de "antroposociología" integra biología, psicología y sociología. La TEHF aplaude y añade la semiótica como dimensión irreducible: no solo hay cuerpo (Φ), historia (E) y sociedad, sino también interpretación (Σ). El sentido no se reduce al significado. Morin intuyó esto en sus escritos sobre el amor, la muerte y el mito, pero no lo formalizó como una categoría epistémica fundamental.

Sentencia: "Morin unió lo que la ciencia separó: materia y espíritu, naturaleza y cultura. La TEHF añade: también el signo y la carne. No hay carne sin signo, ni signo sin carne."

Postulado 4: Holarquía

La holarquía moriniana es el principio de los niveles de organización, donde cada nivel tiene su autonomía, pero está influido por los otros. La TEHF coincide y añade que la interferencia entre niveles no es jerárquica. Morin a veces conservó un lenguaje de "emergencia" ascendente que podría interpretarse como jerárquico. La TEHF insiste en la circularidad radical: el nivel macro influye al micro tanto como el micro al macro. No hay un nivel fundamental.

Analogía de la orquesta sin director: La holarquía es como una orquesta de jazz donde el piano puede marcar el ritmo en un momento y la batería en otro. Morin nos enseñó a oír la música. La TEHF afina los instrumentos.

Postulado 5: Interferencia
Morin no usó el término "interferencia", pero su concepto de "dialogía" —la coexistencia de lógicas opuestas— es una forma de interferencia. Dos principios antagónicos (orden y desorden, individuo y especie) no se excluyen; se interfieren productivamente. La TEHF precisa que la interferencia es una oferta, no una orden. El diálogo moriniano a veces puede sonar como una invitación; la TEHF subraya que el otro (la realidad, el fenómeno) tiene el derecho a no aceptar la oferta.

Sentencia: "Morin nos invitó al diálogo. La TEHF recuerda que el diálogo solo es auténtico si cada parte puede retirarse sin represalias. La realidad puede callarse. Saber callarse con ella es también sabiduría."

Postulado 6: Tercero incluido
Morin es el filósofo del tercero incluido por excelencia. Su dialógica no busca síntesis hegeliana (que elimina la contradicción), sino habitación de la tensión. Orden y caos, vida y muerte, razón y locura —todas coexisten sin resolverse. La TEHF celebra esta lógica y la extiende a niveles ontológicos: no solo las ideas pueden ser contradictorias, sino la realidad misma. Un electrón es onda y partícula. Un ser humano es individuo y masa. La contradicción no es un error del pensamiento; es una propiedad del pliegue.

Analogía del cubo de Necker: El cubo reversible no es una ilusión óptica; es una demostración de que la realidad puede ser vista desde dos ángulos igualmente verdaderos. Morin nos enseñó a ver ambos. La TEHF nos enseña a disfrutar la ambigüedad.

Postulado 7: Emergencia
La emergencia moriniana es el salto cualitativo que produce un nivel de organización nuevo y no reducible a las partes. La conciencia emerge del cerebro, la sociedad emerge de los individuos. La TEHF coincide y añade que la emergencia no es un misterio, sino un pliegue recursivo (postulado 12). La novedad no aparece de la nada; es el despliegue de un pliegue que estaba comprimido. Morin intuyó esto, pero lo expresó en lenguaje fenomenológico. La TEHF le da una formulación operativa.

Sentencia: "La emergencia no es magia. Es el origami del cosmos: un papel plano (las partes) se pliega en una figura tridimensional (el todo). El pliegue es la operación que no añade materia, pero añade forma. Eso es la emergencia."

Postulado 8: Recursividad interpretativa
Morin trabajó con la recursividad de los bucles (el producto produce al productor), pero no desarrolló la recursividad interpretativa como auto-observación consciente. Un sistema puede ser recursivo sin saberlo (como un termostato). La conciencia, en cambio, es recursividad que se sabe recursiva. La TEHF introduce órdenes de recursividad (1 a 4). Morin describió la conciencia reflexiva, pero no la diferenció de la recursividad cibernética. La TEHF afina esta distinción.

Analogía del cine dentro del cine: Una película sobre un director que hace una película sobre un director es recursividad interpretativa. Morin nos mostró el bucle; la TEHF nos invita a entrar en él.

Postulado 9: Fractalidad
Morin menciona la "auto-similitud" (el todo en la parte), pero no desarrolló una teoría matemática de la fractalidad. Su principio hologramático afirma que la parte contiene la información del todo, y el todo contiene la información de la parte. Eso es fractalidad. La TEHF la incorpora como un postulado central y la extiende a la temporalidad: el mismo patrón de crisis y reorganización se repite en la vida de una persona, una sociedad, una civilización. Morin lo intuyó en sus escritos sobre la crisis planetaria. La TEHF lo formaliza.

Sentencia: "La fractalidad es la firma de lo vivo. Morin la vio en la estructura. La TEHF la ve también en el ritmo. Cada latido del corazón es un fractal del latido de la historia."

Postulado 10: Autopoiesis y copoiesis
Morin fue cercano a Maturana y Varela, y adoptó la autopoiesis como concepto clave: los sistemas vivos se producen a sí mismos. Sin embargo, Morin siempre enfatizó la dependencia del entorno (auto-eco-organización). La TEHF va más allá al introducir la copoiesis: producción conjunta de un nivel superior por holones

autónomos. Morin describió la coproducción individuo-sociedad, pero no la llamó así. La TEHF sistematiza este concepto y lo aplica a la relación entre saberes, entre disciplinas, entre humanos y no-humanos.

Analogía del liquen: El hongo y el alga no producen líquen por separado. Lo coproducen. La ciencia y la filosofía, la razón y la emoción, la teoría y la práctica –deben coproducir conocimiento. Morin lo sabía. La TEHF lo exige como método.

Postulado 11: Significado y sentido
Aquí la TEHF va más allá de Morin. Morin trabajó con el "significado" (sentido estructural, comunicación) pero no distinguió claramente entre significado (estructura estable, traducible) y sentido (valencia anticipada, singular, que mueve a la acción). Para Morin, el "sentido" a veces es hermenéutico, otras existencial. La TEHF separa estas dos dimensiones y las integra en la endoepignosemiosis. Un sistema puede tener significado (procesar información) pero carecer de sentido (no sentir atracción o repulsión). Morin, con su humanismo radical, no habría aceptado que la IA tenga significado sin sentido. La TEHF le da la razón, pero con un criterio operativo.

Sentencia: "El significado es el mapa. El sentido es la sed. Morin nos enseñó a leer mapas con sed. La TEHF nos enseña a distinguir el mapa de la sed. No sea que confundamos beber el mapa con beber agua."

Postulado 12: Pliegue
Morin no usó el término "pliegue" con la centralidad que le da la TEHF. Habló de "bucle", "recursión", "dialógica", pero no de "plegar". La TEHF introduce el pliegue como la operación fundamental que genera complejidad. La vida es un pliegue de la materia. La conciencia es un pliegue de la vida. La cultura es un pliegue de la conciencia. El pensamiento complejo es un pliegue de la cultura. Morin realizó ese pliegue sin nombrarlo. La TEHF lo nombra y lo operacionaliza.

Analogía del origami: El origami no añade materia; añade pliegues. La complejidad no es más materia; es más pliegues. Morin desplegó el origami de la ciencia. La TEHF pliega el origami de Morin para que otros lo desplieguen más allá.

Postulado 13: Encuentro y renuncia
Morin escribió poco sobre la renuncia como condición del encuentro. Su ética es dialógica, no sacrificial. La TEHF introduce la idea de que para que ocurra un pliegue copoiético, los holones involucrados deben renunciar a su identidad separada. Morin, al proponer la transdisciplinariedad, implícitamente exigía que la física renunciara a su soberanía sobre la biología, que la biología renunciara a su soberanía sobre la sociología. Esa renuncia es un encuentro. La TEHF la explicita.

Sentencia: "Para encontrar al otro, debes perderte un poco. Morin nos enseñó a encontrarnos. La TEHF nos enseña que la pérdida no es derrota; es el precio del abrazo."

Postulado 14: Complementación como pliegue
Morin decía que la complejidad no es la suma de saberes, sino su religazón. Eso es exactamente la complementación como pliegue: A pliega B no es A + B, sino una nueva totalidad C. La TEHF formaliza esta intuición moriniana y la aplica a todos los niveles: desde la cognición (percepción + memoria = interpretación) hasta la ecología (predador + presa = ecosistema). Morin sembró la semilla. La TEHF cultiva el huerto.

Analogía del color verde: El azul y el amarillo no suman verde; se pliegan en verde. El verde no es azul más amarillo; es otra calidad. La transdisciplina no es biología más sociología; es biosociología. Morin lo intuyó. La TEHF lo demuestra.

Postulado 15: Endopligentia - El cuidado del pliegue
Morin no desarrolló una ética sistemática, pero su vida fue una praxis del cuidado. Cuidó de no dogmatizar, cuidó de incluir al Otro (el exiliado, el disidente, el diferente), cuidó de no aplastar la complejidad con simplificaciones. La TEHF reconoce en Morin a un endopligente consumado. Sin embargo, la TEHF añade una dimensión que Morin apenas esbozó: el cuidado del pliegue no solo es epistemológico o político; es también cuidado de sí. Morin, con su vitalismo, nos enseñó a disfrutar de la vida. La TEHF nos recuerda que disfrutar no es abandonarse, sino acompañarse con alegría.

Sentencia final a Morin: "No aplastaste la incertidumbre con certezas. No abandonaste la esperanza en el caos. Acompañaste al pensamiento como se acompaña a un amigo enfermo: con paciencia, con humor, con lucidez. Por eso eres, para la TEHF, el paradigma viviente de la Endopligentia. Descansa, maestro. Tu pliegue ya está plegado en millones de otros."

Parte III: Aportes de la TEHF a la Obra Inconclusa de Morin

3.1. La irreversibilidad temporal como pliegue no retornable

Morin reconoció la flecha del tiempo (Prigogine), pero a menudo operó con una noción de "bucle recursivo" que podía interpretarse como reversible. La TEHF introduce el concepto de remanencia ultrafina: cada interacción deja una huella (E) que no se borra. No hay retorno al mismo estado. El pliegue irreversible es la base de la historicidad. Morin lo sabía, pero la TEHF le da una formulación que permite modelar la irreversibilidad en sistemas complejos.

3.2. La fractalidad del conocimiento como herramienta pedagógica

Morin propuso una educación para la complejidad, pero no desarrolló una pedagogía fractal. La TEHF ofrece currículos fractales donde el mismo patrón (problematizar, contextualizar, religar) se repite en la clase de primaria, en la tesis doctoral y en la gestión universitaria. No se trata de enseñar "contenidos complejos", sino de plegar la complejidad en el método mismo de enseñanza. Morin inspiró esto; la TEHF lo operacionaliza.

3.3. La semiótica del deseo y la motivación

Morin escribió sobre el amor, el erotismo y la muerte, pero no integró estas dimensiones en su epistemología formal. La TEHF introduce el sentido (postulado 11) como valencia anticipada que moviliza la acción. El deseo no es un ruido emocional a filtrar, sino una señal endoepignosemiótica que indica qué pliegues requieren atención. Una teoría del conocimiento que ignora el deseo es incompleta. Morin no la ignoró, pero la mantuvo en un plano ensayístico. La TEHF la eleva a categoría epistémica.

3.4. La ética del cuidado como fundamento de la acción

Morin escribió "Ética" como el sexto volumen de El Método, pero quedó como un esbozo. La TEHF ofrece la Endopligentia como un principio formal, derivado de los postulados anteriores, y no como un añadido moral. Cuidar el pliegue no es un mandato religioso; es una necesidad sistémica: un holón que no cuida sus pliegues se rompe. La ética moriniana se vuelve así una ontología aplicada.

Conclusión: Morin, el Pliegue que Sigue Plegándose

> No intentes abarcar todo el pensamiento de Morin. Déjate abarcar por él. Poco a poco, su pliegue se desplegará en tu propia existencia. Y cuando eso ocurra, no digas 'yo pienso como Morin'. Di 'Morin vive mientras yo piense'. Porque el pensamiento complejo no es un patrimonio; es una respiración. Y Morin, desde la eternidad, sigue respirando en cada duda que no cierra, en cada contradicción que no resuelve, en cada encuentro que no calcula. (Fernández Galíndez, 2026)

La obra de Edgar Morin no es una montaña que se conquista. Es un pliegue fractal que invita a ser replegado por cada nueva generación. La TEHF no viene a sustituir a Morin, sino a pliegarlo hacia dimensiones que él apenas esbozó: la irreversibilidad cuántica, la fractalidad educativa, la semiótica del deseo, la ética del cuidado. Morin nos enseñó a religar. La TEHF nos enseña que el religar no es una vuelta al punto de partida, sino una espiral hacia arriba. Cada nueva religazón es un pliegue que sube.

La TEHF postula que el conocimiento no es representación, sino interferencia respetuosa. Morin no lo dijo así, pero lo vivió. Interfirió en la ciencia reduccionista sin violencia. Ofreció caminos alternativos sin condenar a los que elegían otros. Acompañó a generaciones de pensadores como un guía que no señala el camino, sino que enseña a caminar. Eso es la Endopligentia. Eso es Morin.

Sentencia final

Morin no murió. Se pliegó hacia adentro. Y allí, en el pliegue, sigue tejiendo la trama de la complejidad. Nosotros, sus herederos, podemos desplegar ese pliegue o enterrarlo. Si lo desplegamos, encontraremos no un cadáver, sino una semilla. La semilla de una ciencia con conciencia, de una política sin dogmas, de una vida que no teme a la muerte. Planta, pues, esa semilla. Pero no en tierra preparada. Plántala en la grieta del asfalto. Porque allí, donde nadie espera, Morin sigue germinando. Y su brote es nuestro pensamiento. Cuídalo. Riega con dudas. Abona con encuentros. Y cuando crezca, siembra sus semillas en otros. Así, el pliegue nunca termina. Y la luciérnaga, contra todo pronóstico, sigue alumbrando la penumbra. (Fernández Galíndez, 2026) ®

Óscar Fernández Galíndez. Profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos. Labora en la Universidad de La Salud Hugo Rafael Chávez Frías en Maracay estado Aragua – Venezuela

Referencias bibliográficas

Fernández Galíndez, O. (2026). Endopligentia: Una nueva filosofía del pliegue interpretativo encarnado. Ensayos de Síntesis Filosófica, 1(61), 1-40.

Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia (A. Bixio, Trad.). Anthropos. (Trabajo original publicado en 1982)

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo (M. Pakman, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1990)

Morin, E. (1992). El método I: La naturaleza de la naturaleza (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1977)

Morin, E. (1993). El método II: La vida de la vida (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1980)

Morin, E. (1994). El método III: El conocimiento del conocimiento (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1986)

Morin, E. (1998). El método IV: Las ideas (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1991)

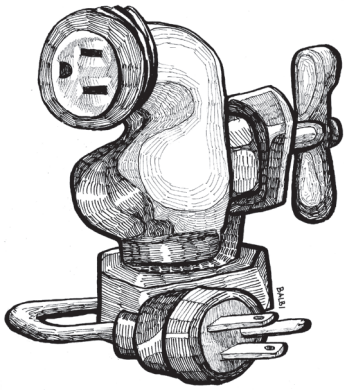
Morin, E. (2003). El método V: La humanidad de la humanidad (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 2001)

Morin, E. (2004). El método VI: Ética (A. Sánchez, Trad.). Cátedra. (Trabajo original publicado en 2004)

Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). La nueva alianza (M. Scheinvar, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1979)

Método inverso de investigación (MIDI): El arte de investigar diferente

Inverse Method of Research (IDIM): a Reverse Approach to Research



Enríquez Álvarez
fhemorr@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8344-9791
Teléfono: + 58 426.130.2924
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio
Extensión Académica Barinas
Barinas, estado Barinas
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 30/07/2026
Arbitraje/Sent to peers: 01/08/2026
Aprobación/Approved: 27/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

El escrito aborda el método inverso de investigación (MIDI), proceso novedoso de indagación, en el que pregunta el investigado y responde el investigador, aportando el dato en forma antónima. La creación del sendero se da durante el desempeño de la docencia, investigación y la comunicación del autor en educación media y universitaria durante treinta (30) años de labores académicas. El proceso se fundamenta en la inversologia, constructo filosófico, que instituye la generación de datos contrariamente a lo convenido. Se concluye, que el método inverso es un medio originario que posibilita hacer investigación de manera contraria a la convencional. Igualmente, constituye un mecanismo dual, que permite investigar enseñando e instruirse preguntando.

Palabras Clave: Método, inverso, investigación, inversologia, originario, dual.

Abstract

This paper addresses the Inverse Method of Research (IDIM), a novel inquiry process in which the research subject asks the questions and the researcher responds, providing data in an antonymous manner. The creation of this pathway emerged throughout the author's thirty (30) years of academic experience in teaching, research, and communication in secondary and university education. The process is grounded in *inversology*, a philosophical construct that establishes the generation of data in a manner contrary to convention. It is concluded that the inverse method is an original framework that enables research to be conducted conversely to conventional approaches. Likewise, it constitutes a dual mechanism that allows for researching through teaching and learning through questioning.

Keywords: Method, inverse, research, inversology, original, dual.

Author´s translation.

Introducción

Este compendio se centra en el Método Inverso de Investigación (MIDI), un enfoque que se caracteriza por un procedimiento ordenado y sistemático de orientación contraria. En este proceso, el investigado asume el rol de preguntante, mientras que el investigador actúa como respondiente (informante) en la generación de datos científicos que pueden transformarse en información útil. Viabiliza alcanzar resultados o hallazgos finales en una investigación, materializados en conocimientos como: derivaciones, teorías, modelos, innovaciones.

Este camino investigativo ha sido diseñado para ofrecer a las comunidades científica e investigativa un medio práctico y accesible para obtener y procesar datos científicos. Es aplicable tanto por científicos con experiencia como por aquellos que están comenzando su trayectoria en el ámbito de la indagación.

El MIDI se origina de una experiencia docente e investigativa acumulada por su creador a lo largo de treinta (30) años de labor académica ininterrumpida. Esta vivencia creativa se desarrolló con estudiantes del Liceo diurno Bolivariano Boconoito y el Liceo nocturno "Carmen Gosvinda Barrios", ambas instituciones existentes en la población de Boconoito, del estado Portuguesa, Venezuela. Participaron igualmente instituciones universitarias como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que tiene cobertura nacional a través de su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), y la Universidad Nacional Experimental de los Llanos (UNELLEZ-Guanare), que opera a nivel regional en Venezuela.

Además, la creación del sistema se llevó a cabo con la cooperación de campesinos que actuaron como informantes en investigaciones sobre la Fiebre Hemorrágica Venezolana (FHV). Asimismo, intervinieron personas asistentes a eventos científicos, en que se compartieron y discutieron los hallazgos relacionados con esta enfermedad febril.

En este contexto, los estudiantes y demás participantes formulaban preguntas (asumiendo el rol de investigados), mientras que el docente, en su papel de comunicador, respondía a sus inquietudes sobre dudas, confusiones o sobre la necesidad y el deseo de profundizar en el conocimiento del fenómeno en cuestión (asumiendo el rol de investigador).

A partir de estas interacciones, se considera que las respuestas y aclaraciones proporcionadas por el investigador constituyen los datos científicos. Estos eventos se procesan mentalmente de manera razonada, lo que da lugar, de forma sistematizada, a la emergencia del método como un acto evidente. Así, del mundo mentalizado, se llegó a la creación del Método Inverso de Investigación, un enfoque secuenciado que puede ser utilizado para generar datos sobre fenómenos estudiados tanto por investigadores consolidados.

Por lo tanto, se presenta esta modesta contribución a las comunidades científica e investigativa, tanto nacional como internacional, de parte de un maestro que busca hacer realidad utopías en beneficio del prójimo.

1. Génesis del método

1.1. Origen

La creación del Método Inverso de Investigación (MIDI) comenzó en el año 1992, en las aulas del Liceo diurno de Boconoito, que posteriormente se denominó Unidad Educativa Nacional Boconoito y luego Liceo Bolivariano Boconoito, actualmente conocido como Complejo Educativo "Lucio Abelardo Díaz", ubicado en el Municipio San Genaro de Boconoito, en el estado Portuguesa, Venezuela. Durante veintiún (21) años de labor docente en esta institución del Ministerio del Poder Popular para la Educación, se impartieron las

asignaturas de Biología y Educación para la Salud. Fue en el Laboratorio de Biología de este recinto donde surgieron las ideas iniciales que darían origen al método.

Además, el Liceo Nocturno "Carmen Gosvinda Barrios" de la misma localidad, también fue un centro importante en la generación de este enfoque, donde se dictaron las asignaturas de Biología y Física. Estos dos escenarios, junto con el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y la Universidad Nacional Experimental de los Llanos "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ-Guanare), actuaron en la creación del método de investigación. En estas instituciones, se impartieron enseñanzas a los estudiantes a través de diversos cursos y subproyectos durante treinta y un (31) años en el IMPM y diez (10) años en la UNELLEZ.

La labor docente en los establecimientos mencionados se llevó a cabo entre 1992 y 2013 en el liceo, entre 1990 y 2021 en el IMPM, y entre 1990 y el 2000 en la UNELLEZ. Los saberes comunicados se centraron principalmente en las asignaturas de Biología y Física de cuarto (4to) y quinto (5to) año de educación media, así como en Educación para la Salud de segundo (2do) año de educación básica en Venezuela, de acuerdo con los programas vigentes hasta el año 2014.

De igual modo en el dictado de asignaturas o subproyectos: Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación Petrolera, Manejo de Fauna Silvestre y Acuática, Planificación de Recursos Naturales, Fundamentos de Educación Ambiental, Observación Inicial, Introducción a la Investigación y por último Metodología de la Investigación, otras asignaturas en la UPEL a través del IMPM y UNELLEZ de Guanare, universidades venezolanas.

Además, se compartieron los conocimientos generados a partir de investigaciones realizadas entre 2005 y 2009 sobre la Fiebre Hemorrágica Venezolana (FHV) en los estados de Barinas, Portuguesa, Apure, Cojedes y Guárico, ubicados en los llanos Centroccidentales de Venezuela.

Estos conocimientos fueron transferidos a través de actividades expositivas en los ámbitos académico, profesional y cultural del país. También se llevaron a cabo jornadas formativas con docentes rurales (maestros y profesores) y conversatorios con comunidades campesinas de estos estados endémicos de la enfermedad. En estos escenarios, se recopilaron datos de manera inversa, los cuales se convirtieron en elementos constructivos del Método Inverso como un camino investigativo.

1.2. Base Poblacional Vivencial de Creación

La población humana que sirvió de base práctica en la creación del método estuvo conformada, en primer lugar, por:

a. Campesinos: Este grupo incluyó: diez (10) campesinos que actuaron como informantes en las entrevistas realizadas para la investigación titulada "Modelo Teórico de Educación para la Salud en Fiebre Hemorrágica Venezolana en los Llanos Centro Occidentales", concluida en el año 2009; diez (10) campesinos informantes en el "Estudio Etnológico sobre la Percepción de la Fiebre Hemorrágica Venezolana por los Llaneros Portugueseños y Barineses", finalizado en 2010 y seis (6) campesinos adicionales que participaron como informantes en la investigación "Vivencia Sincrética Cultural del Llanero en Fiebre Hemorrágica Venezolana", culminada en 2011.

   Sumando, además, treinta y uno (31) campesinos que asistieron al Conversatorio sobre la Fiebre Hemorrágica Venezolana, que se llevó a cabo el 16 de noviembre de 2016 en la Escuela Estadal Concentrada El Polvero, de Libertad de Barinas; ochenta y nueve (89) campesinos participantes en actividad similar realizada el 16 de febrero de 2017 en la Escuela Nacional Bolivariana Masparrito, también en Libertad de Barinas y por ultimo veinte y un (21) campesinos que asistieron a la sesión del conversatorio realizada el 31 de marzo de 2017 en la Escuela Estadal Concentrada Caño Hacha, de Santa Rosa de Barinas. En total, los campesinos que participaron de manera vivencial en la creación del método fueron ciento sesenta y siete (167) lugareños.

b. Docentes: este conjunto estuvo representado por la concurrencia de maestros y profesores de escuelas y liceos rurales del municipio Guanarito. Participando un total de ciento veintisiete (127) educadores en la

Jornada Formativa en Fiebre Hemorrágica Venezolana, que se llevó a cabo los días 17 y 18 de septiembre de 2012 en la Aldea Universitaria de Guanarito.

c. Estudiantes de educación media y universitaria: entre los primeros participaron mil setecientos ochenta y cinco (1.785) estudiantes del Liceo Diurno de Boconoito (actualmente Liceo "Lucio Abelardo Díaz") y doscientos cuarenta (240) estudiantes del Liceo Nocturno "Carmen Gonvinda Barrios", ambas instituciones pertenecientes al municipio San Genaro de Boconoito. Para un total de dos mil veinticinco (2.025) alumnos participantes durante el período de labor docente.

   Del nivel universitario participaron: cuatrocientos (400) estudiantes de pregrado y ciento noventa y dos (192) alumnos de postgrado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos "Ezequiel Zamora" de Guanare, sumando ambos niveles, quinientos noventa y dos (592) estudiantes participantes de esta universidad durante el lapso de labor académica.

   Asimismo, participaron tres mil (3.000) estudiantes de pregrado y novecientos (900) alumnos de postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), ente corporativo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Sumando ambos niveles tres mil novecientos (3.900) estudiantes participantes durante el período docente.

   En total, la masa estudiantil experimental vivencial fue de seis mil quinientos sesenta y cinco (6.517) alumnos, de los cuales dos mil veinticinco (2.025) correspondieron a estudiantes de educación media y cuatro mil quinientos cuarenta (4.592) fueron estudiantes universitarios.

d. Asistentes a eventos: en este renglón, los espectadores que participaron en el proceso creador del método fueron, un mil quinientas sesenta y seis (1.566) personas, que asistieron a las diversas actividades comunicacionales efectuadas en el lapso 2005-2015.

En definitiva, la base poblacional vivencial ***participante*** que fundamenta la creación del método inverso de investigación, fue de ocho mil trecientos setenta y siete (8.377) personas, representadas por ciento sesenta y siete (167) campesinos, ciento veintisiete (127) docentes, seis mil quinientos diecisiete (6.517) estudiantes y un mil quinientos sesenta y seis (1.566) asistentes a los eventos.

2. Elementos estructurantes del método

2.1. Definición

Para Descartes, el método es "una serie de reglas que permiten admitir como verdadera una afirmación, evidenciando su veracidad. Este método implica estudiar los fenómenos en sus elementos constituyentes, considerando que estos se manifestarán como verdaderos o falsos (análisis). Además, es necesario congregar y organizar de manera ordenada los conocimientos obtenidos, sumándolos gradualmente hasta alcanzar un conocimiento agregado (síntesis). También se debe enumerar y examinar las verdades conocidas para asegurarse de no descartar nada y probar que se relacionan mutuamente (enumeración y prueba)" (Descartes, 1637, p. 2).

De la misma manera, la palabra "método" proviene del latín methŏdus, que a su vez deriva del griego μέθοδος. Por lo tanto, el método se define como el procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (Real Academia Española, 2015, p. 1).

En este orden de ideas, el método inverso es un enfoque sistemático facultativo para investigar de manera diferente, con una orientación opuesta a la forma convencional de investigación. En el método, el investigador actúa como informante, mientras que el investigado asume el rol de preguntante. El intercambio habido permite la generación de datos científicos que pueden convertirse en información útil, con la finalidad de crear resultados o hallazgos finales en la investigación, tales como derivaciones, teorías, modelos.

En esencia, el método inverso es un proceso razonado que facilita la recopilación de datos de manera lógica y contraria a las prácticas tradicionales, sin que existan contradicciones entre el modo de obtenerlos y el conocimiento generado. Es importante destacar que este método no es absoluto; se trata de un procedimiento

en desarrollo que se irá perfeccionando progresivamente. Sigue un enfoque novedoso para la generación de datos, en contraste con los métodos utilizados hasta ahora en el ámbito de la investigación científica. Además, permite investigar a través de la educación, la divulgación, la difusión y la escucha activa.

2.2. La Inversología: Cimiento del Método

La inversología es la postura filosófica que establece que los datos científicos pueden generarse de manera contraria a la convencional. A partir de estos, se deriva un conocimiento fiable de la realidad, que surge de la necesidad y el deseo del obrar humano. En este sentido, esta posición representa una concepción filosófica que sostiene un proceso opuesto en la generación y obtención de los datos que definen el acto investigativo y la producción de conocimiento científico.

Como enfoque filosófico, esta perspectiva permite realizar los razonamientos necesarios al momento de concebir los fenómenos a investigar, utilizando el método inverso. Este proceso facilita la generación de datos que promueven la producción, comprobación y verificación de los resultados o hallazgos obtenidos en la realidad estudiada. Además, orienta sobre la razón para generar datos de manera contraria, con el objetivo de producir un conocimiento del fenómeno que despierte un verdadero asombro.

Como sinopsis, se alcanza a decir que la inversología constituye un fundamento profundo enmarcado en las filosofías de la ciencia (*estudia la estructura de la ciencia y de los métodos*) y la investigación (*búsqueda de la verdad a través del pensamiento y la acción*), que se manifiesta a través de la generación de datos científicos de una forma opuesta a la tradicional. En este caso, los datos son aportados por el investigador a solicitud inducida del investigado.

2.3. Esencialidad

El investigador, al utilizar una estrategia de comunicación durante el evento realizado, informa al investigado sobre el conocimiento existente acerca del fenómeno estudiado, educándolo en el proceso. Esto permite que el investigado se apropie de esa información y, a su vez, despierte su curiosidad por conocer más sobre la extrañeza. A medida que le surgen dudas, el investigado comienza a formular preguntas al investigador, quien responde para ayudar a superar su desconocimiento. Estas respuestas constituyen los datos requeridos en la investigación.

Una vez que se ha producido este intercambio dialéctico, se procede a la integración de los datos con el fin de alcanzar resultados o hallazgos. Estos productos son analizados, interpretados y sometidos a los procesos de inferencia y especulación, procesos esenciales para llegar a una verdad científica teórica sobre el fenómeno. Esta verdad debe ser afirmativa, reproducible, cualificable, cuantificable y refutable.

En el método inverso, el dato, entendido como signo lingüístico, adquiere un significado cognoscente para el investigado. Este dato le proporciona información sobre aspectos concretos que le permiten alcanzar un conocimiento preciso del fenómeno y comprender sus consecuencias. Para el investigador, en cambio, el dato fundamenta el proceso teórico, facilitando la formulación de hipótesis sobre el evento investigado. A través de un proceso de teorización, el investigador logra una comprensión profunda de los resultados o hallazgos obtenidos de la integración de los datos que aporta, a solicitud del investigado, lo que a su vez promueve la elaboración de teorías equivalentes.

En este contexto, el conocimiento obtenido mediante el uso del método inverso tiende a ser más preciso, ya que proviene del procesamiento de datos que, si bien son aportados por el investigador, son motivados e inducidos por el investigado, quien experimenta de manera activa el fenómeno, sintiendo la necesidad y el deseo de conocerlo detalladamente. A medida que se procesan los datos, se evidencia el conocimiento del fenómeno, mostrándolo tal como es en la realidad.

Además, el significado de los resultados o hallazgos se convierte en una representación mental del contenido que evocan, expresado a través de palabras (signo lingüístico). Estas palabras representan un ente, ya sea una cosa, un cuerpo, un objeto, un conocimiento o un elemento evidente (significante) en la realidad. Este significado se determina en función de la inducibilidad inversa en la generación del dato, que el investigado le asigna, como sujeto que necesita y desea conocer el fenómeno de manera real

2.4. Generatividad

La generatividad es el procedimiento que se establece a través de la presentación del conocimiento por parte del investigador y la formulación de preguntas por parte del investigado. Este proceso está orientado a la generación de datos de investigación, constituyendo así un enfoque procreador de información. Se basa en la técnica de la pregunta y la respuesta, acción se lleva a cabo en un tiempo determinado. Este intercambio es vivenciado por los actores involucrados, es decir, el investigado y el investigador, quienes participan activamente en el proceso investigativo.

2.5. Símbolo Identificatorio-Logo (imagotipo o isologo)

El emblema identificatorio es un distintivo representado por un óvalo de color verde claro, que simboliza el proceso dialógico entre el investigado y el investigador en el estudio del fenómeno, con el objetivo de generar datos. En la parte media interna del óvalo, se encuentra la sigla (MIDI) en color azul claro, escrita de izquierda a derecha. En esta sigla, la letra mayúscula (M) representa la palabra "método". A la derecha de la (M), se encuentra la letra mayúscula (I), que simboliza la palabra "inverso". A la derecha de esta (I), aparece la letra mayúscula (D), que representa la palabra "de", y a la derecha de la (D), se encuentra otra letra mayúscula (I), que simboliza la palabra "investigación".

Además, las palabras "método inverso" están escritas en la parte superior de la sigla (MIDI), y las palabras "de investigación" aparecen en la parte inferior, ambos textos escritos al derecho. En resumen, el logo (imagotipo o isologo) está compuesto por el óvalo, la sigla (MIDI) con sus cuatro letras en color azul claro, la descripción del significado de cada letra y las palabras "método inverso" en la parte superior y "de investigación" en la parte inferior. Este conjunto de elementos simboliza el método, de manera que el lector lo identificará a primera vista (Ver Fig. 1).

Fig. 1. Símbolo identificatorio-Logo (imagotipo o isotipo) del Método Inverso de Investigación (MIDI)



Fuente: Elaboración propia

2.6. Tipo

El método es de tipo generativo, lo que significa que engendra, origina, genera o crea nuevos datos. Se caracteriza por un enfoque inversológico/cíclico, ya que el proceso de generación de datos investigativos se desarrolla a través de etapas secuenciadas, siguiendo una dirección opuesta a la comúnmente establecida. En este enfoque, los datos fluyen del informante que los aporta hacia el informado que los solicita.

Al emplearse como un medio de investigación inverso, este método se fundamenta en la inversología, una concepción filosófica que promueve un proceso opuesto en la generación y obtención de los datos que definen el acto investigativo. En otras palabras, se trata de un procedimiento que sigue una dirección contraria a la forma habitual de obtener datos en la investigación, donde el investigado actúa como solicitante y el investigador como aportador.

Con este método, el proceso investigativo se desarrolla en una acción mediadora inversa en la generación de datos, en la que el investigador proporciona el dato y el investigado la requiere. Ambos actores colaboran en el abordaje del fenómeno estudiado, ya sea un problema, una realidad, una necesidad, una potencialidad investigada u otro evento fortuito.

El proceso investigativo sobrellevado con el método se deja ver revestido de la mediación de la sintaxis en función del modo como se transfiere en forma combinada y ordenada el conocimiento (mensaje) con la estrategia comunicacional empleada (ponencia, jornada, clase, cartel, *otras/os*) en cada evento; comprendiendo de igual talante la conducción con supremo cuidado, la claridad del significado (semántico) del conocimiento que se comunica oralmente; sobrellevando también, la intervención *pragmática* de los actores en su intención y comportamiento en el acto de intercambio de preguntas/respuestas para engendrar el dato sobre el fenómeno investigado.

En adicción, el método se reviste de un proceso comunicacional en los eventos realizados, con el entendimiento interpersonal del binomio investigado/investigador, en el que el investigador transmite en una primera instancia, un conocimiento inicial en su disertación, que es asumido e interiorizado por el investigado, para luego este, preguntar sobre las dudas, confusiones o la necesidad y el deseo de adquirir conocimiento más profundo sobre el fenómeno, recibiendo un nuevo conocimiento (dato) aportado en las respuestas dadas por el investigador.

En definitiva, se evidencia la *inversologia* procedimental en el acto investigativo ejercido entre el investigado y el investigador, *donde primero solicita y recibe el conocimiento transmitido*, lo interioriza y lo retroalimenta con sus impresiones internas y externas y se lo apropia, aflorando en él dudas, confusiones o la necesidad y el deseo de adquirir conocimiento más profundo sobre el fenómeno, elementos que canaliza a través de las *interrogantes* que hace al investigador, quien se las responde de manera explicativa; *acto relacional que posibilita la generación de los datos de la investigación en que ambos actores intervienen*.

2.7. Descripción

En la presentación del discurso escrito, se expone cómo es el método, el cual ofrece una perspectiva innovadora como camino metódico para la generación de datos en la investigación científica. Este enfoque revela, en primer lugar, que quien formula las preguntas es el investigado (a diferencia de la investigación acostumbrada, donde lo hace el investigador), mientras el que responde es el investigador (en lugar del investigado, como es habitual). Así, el método se fundamenta en la inversología procedimental, que implica un procedimiento inverso en la generación de datos.

Además, este enfoque se caracteriza por su versatilidad, adaptándose a las diversas formas de investigar en las ciencias sociales, humanísticas y artísticas. Asimismo, se alinea con múltiples estrategias pedagógicas utilizadas en la exposición al público meta, facilitando el abordaje de fenómenos que pueden ser problemas, necesidades, potencialidades, realidades estudiadas u otros eventos fortuitos. Este método representa un medio novedoso de aplicación práctica en actividades investigativas, surgiendo recientemente durante el ejercicio de funciones de docencia, investigación y extensión en los niveles educativos medio y universitario, a lo largo de los últimos treinta (30) años de trayectoria profesional del creador.

2.8. Versatilidad

El método se caracteriza por su adaptabilidad, rapidez, flexibilidad y aplicabilidad en diversos contextos. Se ajusta para investigar en ámbitos como el social, político, económico, cultural, artístico, ambiental, humanístico y religioso, entre otros, lo que demuestra su aplicabilidad contextual. Además, es adecuado para las ciencias sociales, humanísticas y artísticas, así como en cualquier otra disciplina cuya práctica esté mediada por el diálogo humano.

Asimismo, el método se adapta a una variedad de estrategias comunicacionales, pudiendo ser utilizado en ponencias, foros, conversatorios, charlas, talleres, exposiciones, conferencias, clases y cursos, entre otros. También se ajusta a la técnica de la pregunta y la respuesta, lo que refuerza su aplicabilidad técnica.

Este método es versátil en cuanto a los diferentes tipos de investigación, ya que se acomoda a cada uno de ellos, facilitando la interacción entre el investigador y el investigado. Permite generar y recopilar datos en el trabajo de campo, independientemente del tipo de estudio: descriptivo, correlacional, evaluativo, fenomenológico, interpretativo, entre otros.

Como recapitulación se tiene que, la versatilidad del método lo configura como un medio eficaz para la producción intelectual de conocimiento de diversas maneras. Esta variabilidad se evidencia en su capacidad para ser utilizado en una jornada de clase, en el desarrollo de un conversatorio, una conferencia, una charla, y en otras actividades colectivas que fomentan la generación de conocimiento.

2.9. Rigurosidad

El método invesológico se caracteriza por su precisión en la generación de datos sobre el fenómeno investigado. Permite recopilar información de manera meticulosa, prestando atención a todos los detalles y elementos que intervienen en el proceso de investigación, aspectos que el investigador no debe pasar por alto debido a su importancia. Gracias a su rigurosidad, este método facilita la obtención de datos fidedignos, lo que a su vez conduce a resultados o hallazgos confiables y verídicos. Los datos generados son el resultado de un enfoque basado en la certeza y el rigor científico, lo que convierte este procedimiento en un cuidadoso proceso de investigación inverso. La rigurosidad del método se manifiesta tanto en la presentación del contenido del fenómeno tratado como en la formulación de preguntas que abordan dudas, confusiones o necesidades y deseos de obtener un conocimiento más profundo sobre el fenómeno estudiado, elementos con los cuales se generan los datos.

2.10. Operatividad

El método se aplica como un procedimiento inverso para la generación de datos que producen conocimiento, donde el investigado actúa como el informado y el investigador como el informante. Ambos actores desempeñan roles de informado/informante en la ponencia, como estrategia de investigación empleada (así como en cualquier otra estrategia comunicacional que se utilice). Este proceso se lleva a cabo mediante la técnica de la pregunta y la reacción de respuesta, que puede ser oral o escrita. En este procedimiento, el investigador/ponente responde y el investigado formula preguntas.

Es en esta interacción entre el respondiente y el preguntante donde emergen los datos de la investigación, los cuales, al ser procesados, son sometidos a tratamientos de integración, análisis, interpretación, inferencia y especulación científica, alcanzando en consecuencia los resultados o hallazgos esperados.

3. Ciclicidad aplicativa

3.1. Pasos de Aplicación

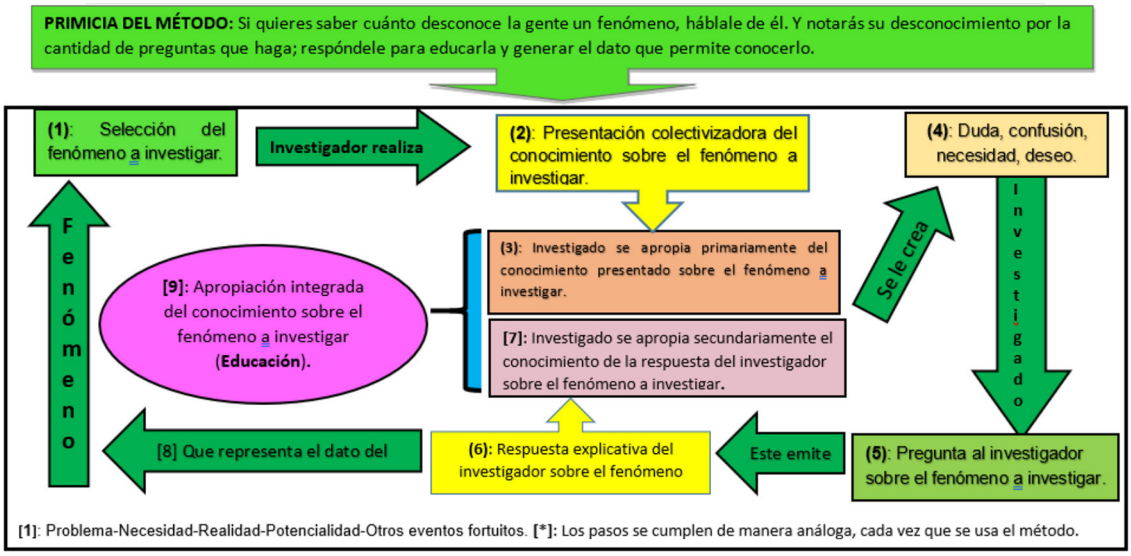
El procedimiento se desarrolla a través de una serie de pasos ordenados que orientan la agudeza del investigador para descubrir y aprehender los datos que permiten explicar la verdad del fenómeno estudiado. Para alcanzar estos datos, se utilizan diversas técnicas de comunicación e investigación, enmarcadas en el binomio pregunta/respuesta, que establece un diálogo entre el investigado y el investigador. Una vez que los datos emergen, son registrados en el instrumento elegido.

A continuación, se detallan los pasos a seguir en la aplicación del método:

1. Selección del fenómeno: Esta es la primera acción al iniciar la investigación. Se refiere a una duda, dificultad, necesidad, insuficiencia o afectación que se presenta en los seres vivos o en la naturaleza, generando una falta que causa contrariedad. El fenómeno puede ser un problema, una necesidad, una potencialidad, una realidad u otro evento fortuito que se presente. 2. Exposición colectivizadora del fenómeno: Es la presentación que realiza el ponente (investigador) ante la audiencia con el fin de compartir el fenómeno. 3. Apropiación primaria del conocimiento sobre el fenómeno: Se refiere a la internalización comprensiva que logra la persona que asiste y escucha la exposición colectivizadora. 4. Situación de duda, confusión o necesidad y deseo de adquirir conocimiento profundo: Surge en el investigado al escuchar la exposición colectivizadora del investigador. 5. Pregunta cognoscente sobre el fenómeno: Es la interrogación que realiza el investigado, asistente a la exposición, dirigida al investigador. 6. Respuesta explicativa sobre el fenómeno: Es la contestación que el ponente (investigador) ofrece al investigado, asistente a la exposición, y constituye el dato de investigación. 7. Apropiación secundaria del conocimiento sobre el fenómeno: Es la internalización adicional que realiza el investigado del conocimiento proporcionado en la respuesta a su pregunta. 8.- Generación del

dato: Es la gestación del dato contenido en la respuesta emitida por el investigador, a la pregunta realizada por el investigado, sobre el fenómeno estudiado. 9.- *Apropiación integrada del conocimiento sobre el fenómeno:* es la internalización doble que hace el investigado del conocimiento alcanzado en la exposición realizada por el investigador, más el aprendido de la respuesta dada a su pregunta (Ver Figura 2).

Fig. 2. Ciclicidad del Método Inverso de Investigación (MIDI)*



Fuente: Elaboración propia

4. Generación y recabación de los datos

Los datos son generados por el investigador de manera comprensible a través de las respuestas que ofrece al investigado, en función de los diversos conocimientos solicitados. Estos datos están implícitos en el significado mismo de las preguntas formuladas. Una vez que el investigador emite una respuesta, procede a registrarla por escrito u oral en el instrumento que elija.

Cuando el investigador se presenta en el escenario para comunicar el conocimiento existente sobre el fenómeno a estudiar, ya sea mediante una ponencia, clase, conferencia, charla o conversatorio, se distribuye entre los asistentes una ficha de preguntas. En esta ficha, los participantes registran por escrito las interrogantes que surgen de sus dudas, confusiones, desconocimientos o necesidades y deseos de profundizar en el conocimiento del fenómeno.

Durante o al finalizar la ponencia, una o varias personas de la organización del evento recogen las fichas de preguntas y las entregan, según lo acordado, al moderador o al investigador, para que se lean una por una. Después que las preguntas han sido leídas, ya sea por el moderador o el investigador, este último procede a ofrecer las respuestas solicitadas, que constituyen los datos generados y requeridos en la investigación en desarrollo.

El investigador también puede utilizar cualquier otro instrumento de registro que tenga a su disposición. Además, los asistentes pueden formular preguntas de manera oral, directamente al investigador, quien las contestará con las respuestas solicitadas. Estas son las vías a través de las cuales se generan los datos necesarios para la investigación en curso.

5. Bondades del método

Entre las ventajas que ofrece el método inverso, se destacan las siguientes:

5.1. Originalidad

Este método representa un enfoque investigativo novedoso en construcción, que permite generar datos y crear conocimiento de manera diferente a los métodos tradicionales utilizados en la investigación científica.

5.2. Practicidad

El procedimiento es adaptable al estudio de cualquier fenómeno, mostrando cómo abordarlo a través del cumplimiento de las etapas de aplicación contenidas en la ciclicidad operativa del método.

5.3. Condición de investigación/educación

El método cumple una función dual, ya que permite realizar investigación y educación simultáneamente. Esto significa que, al utilizar el sistema, se recaban los datos necesarios para la investigación, mientras que el ente receptor (el investigado) se apropia del conocimiento sobre el fenómeno estudiado, que es transferido por el investigador tanto en la exposición inicial, como en las respuestas a las preguntas formuladas.

Conclusiones

- El método inverso de investigación es un medio originario de indagación que se aplica de manera contraria al estilo convencional de búsqueda de datos, en el cual, quien pregunta es el investigado y responde el investigador, Sin que sus resultados o hallazgos alcanzados al usarlo entren en contradicción.
- El Procedimiento reverso como medio novedoso de indagación propicia en el investigador el pesquisar educando y en el investigado el educarse preguntando, dualidad que propende a generar el dato y el educarse consultando.
- El significado de los resultados o hallazgos obtenidos a través del MIDI, se basa en los datos provenientes de las necesidades y deseos del investigado como su sujeto solicitante.

Terminología complementaria

- **Al revés**: dicción adverbial que significa, al contrario, que funciona de modo inverso a como se hace regularmente.
- **Colectivizador**: que posibilita compartir conocimiento y recabar datos en grandes multitudes.®

Enriquez Álvarez. Postdoctor en Educación Latinoamericana (Convenio RIEAC/UPEL/2010) y en Educación Ambiental para la Sustentabilidad (UPEL/2013). Doctor en Educación del Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara" (IPRAEL/UPEL). Maracay, 2009. Magíster Scientiarum en Administración Ambiental del Instituto Universitario Politécnico de las Fuerzas Armadas Nacionales (IUPFAN). Caracas, 1989. Licenciado en Educación, mención Biología, de la Universidad de Los Andes (ULA). Mérida, 1982. Funcionario del Ministerio del Ambiente (MARNR 1990/1993). Docente del IMPM-UPEL y UNELLEZ y del Ministerio de Educación. Profesor Titular y Docente VI, Jubilado. Autor del libro: Breves definiciones sobre el método inverso de investigación (IDIM): Un modo aproximado de investigar al revés. Publicado por la Universidad de los Andes (ULA), 26 de noviembre de 2025.

Referencias bibliográficas

Descartes, R. (1637). **Discurso del Método**. Recuperado el 22 de mayo del 2017 en http: // www. biografiasyvidas.Con/pbra/discurso_metodo.htm.

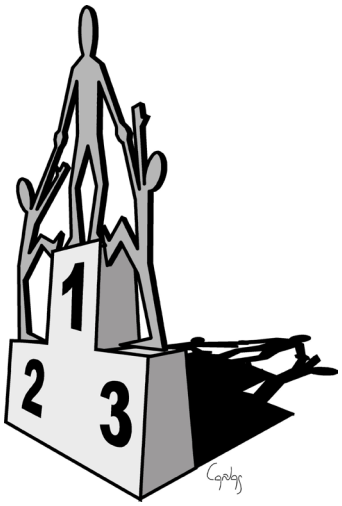
Real Academia Española (2015). **Método**. Recuperado el 27 de junio de 2011 en http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=ihOPwiShMDXX2S4PzXc1.

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

Trabajo colaborativo y pensamiento crítico en sexto año de Educación General Básica en el Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador

Collaborative work and critical thinking in the sixth year of General Basic Education in the Metropolitan District of Quito, Ecuador

Juan Carlos Cevallos Benavides
jcevallosb6@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0007-9078-6084
Teléfono: 0994844129
Universidad Estatal de Milagro
Milagro, provincia del Guayas
Unidad Educativa Juan Francisco Leoro Vásquez
Quito
República de Ecuador



Recepción/Received: 12/07/2026
Arbitraje/Sent to peers: 12/07/2026
Aprobación/Approved: 30/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

La habilidad de pensamiento crítico forma una competencia central en Educación General Básica, específicamente en Estudios Sociales, por su contribución a la formación ciudadana y reflexiva. La investigación analizó el aporte didáctico del trabajo colaborativo al desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de sexto año. Se desarrolló un enfoque cuantitativo, descriptivo, no experimental y transversal, con 93 registros. El instrumento alcanzó una consistencia interna (α de Cronbach = 0,903). Los hallazgos oscilaron entre 67,4% y 72,0% en las dimensiones de cooperación, interacción, responsabilidad, comunicación, construcción conjunta, reflexión, análisis, evaluación y mejora de ideas. La necesidad de apoyo colaborativo fue del 35,1%. Se determina que el trabajo colaborativo ayuda en procesos cognitivos, específicamente en la reflexión y argumentación a través de la interdependencia en el aula.

Palabras clave: trabajo colaborativo, pensamiento crítico, estudios sociales, metodología activa, educación básica.

Abstract

Critical thinking is a core competency in Basic General Education, specifically in Social Studies, due to its contribution to the development of reflective citizenship. This study analyzed the pedagogical contribution of collaborative work to the development of critical thinking in sixth-grade students. A quantitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional approach was employed, with 93 data points. The instrument achieved internal consistency (Cronbach's α = 0.903). The findings ranged from 67.4% to 72.0% across the dimensions of cooperation, interaction, responsibility, communication, joint construction, reflection, analysis, evaluation, and improvement of ideas. The need for collaborative support was 35.1%. It is determined that collaborative work aids cognitive processes, specifically reflection and argumentation, through interdependence in the classroom.

Keywords: collaborative work, critical thinking, Social Studies, active methodology, basic education

Author´s translation.

Introducción

El sistema educativo en la actualidad afronta el desafío de formar alumnos que sean capaces de analizar de manera crítica la realidad social y participar activamente en ella. En esta situación, la habilidad del pensamiento crítico se posiciona como una competencia esencial en la Educación General Básica, específicamente en la materia de Estudios Sociales, por su aporte a la formación democrática y ciudadana.

En la visión tradicional, la enseñanza de Estudios Sociales ha posicionado metodologías memorísticas y expositivas, lo que ha restringido el desarrollo de habilidades de reflexión, análisis y argumentación. Con base en esto, el trabajo colaborativo se coloca como una metodología activa que fomenta la interacción entre alumnos, la edificación conjunta del conocimiento y el aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva alemana, los autores Jurkowski y Hänze (2024) mencionan, con base en estudios realizados a 594 alumnos, que la calidad del aprendizaje también está vinculada a cuestionar, indagar y argumentar las contribuciones de los estudiantes, lo que establece experiencias más positivas de cooperación, y esto ocurre en el trabajo colaborativo. Del mismo modo, investigaciones ejecutadas en países como Brasil, México, Chile, Colombia, Perú, Cuba, Paraguay y Honduras revelan un aumento en la incidencia que tiene el pensamiento crítico más allá de ser una habilidad cognitiva de orden superior; reconocen la contribución que constituye en el proceso formativo del individuo (Guzmán et al., 2023). En entornos de países latinoamericanos, el aprendizaje colaborativo se observa como una metodología eficiente que fomenta el análisis, reflexión y diálogo, así como la edificación cooperativa del conocimiento, todos estos mecanismos están estrechamente vinculados al pensamiento crítico.

Por otro lado, la visión socioconstructivista de Vygotsky (1978) propone que el aprendizaje se cimenta de manera social por medio de la interacción y el diálogo, así también, Ausubel (1963) mantiene que el aprendizaje significativo se da cuando los nuevos conocimientos se corresponden con experiencias previas. En la misma dirección, los autores Johnson y Johnson (1999) resaltan que la interdependencia positiva y la responsabilidad vinculada son componentes fundamentales del aprendizaje cooperativo, mientras que Ennis (2018) alude al pensamiento crítico como un proceso estricto de evaluación de la información y análisis.

Si bien se presencian limitaciones en el desarrollo de la habilidad del pensamiento crítico, en Ecuador, varias investigaciones ejecutadas en el área de Estudios Sociales destacan que, por medio de metodologías activas en el espacio escolar, específicamente en el aprendizaje colaborativo, se benefician los procesos cognitivos de formulación de preguntas, debate, contextualización y análisis, que pueden aportar al pensamiento crítico (Carchi y Morocho, 2023). Es así que esta investigación pretende analizar el apoyo didáctico del trabajo colaborativo en el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de sexto año de Educación General Básica en la materia de Estudios Sociales.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

El estudio se ejecutó desde un enfoque cuantitativo, descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal, puesto que las variables fueron analizadas sin manipulación y la información se recolectó en un único suceso. Dicho diseño consistió en describir, por medio de datos numéricos, la percepción de los alumnos respecto al trabajo colaborativo y al proceso del pensamiento crítico, con base en los criterios metodológicos demostrados por Hernández Sampieri et al. (2014).

Población y muestra

La población con la que se realizó el estudio estuvo conformada por 123 alumnos que pertenecen a tres paralelos del sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan Francisco Leoro Vásquez. Para establecer el tamaño de la muestra se aplicó la fórmula para poblaciones finitas, tomando en consideración un nivel de confianza del 95 % (Z = 1,96), una proporción esperada de p = 0,50 y q = 0,50, y un margen de error del 5 %. El cálculo estableció un tamaño muestral mínimo de 93,35 colaboradores, que, al redondearse al entero superior, correspondió a 94 alumnos. Aunque, en la aplicación del instrumento se lograron 93 respuestas válidas, por lo que la muestra efectiva analizada estuvo constituida por 93 alumnos. La participación tomó en consideración como criterios de inclusión que los alumnos sean parte de los tres paralelos seleccionados, estén presentes en la aplicación del instrumento y posean las condiciones institucionales necesarias para ser parte del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumento y recolección de datos

Se utilizó la técnica de encuesta por medio de una escala tipo Likert de cinco niveles (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). El instrumento está constituido por 15 ítems establecidos en cinco dimensiones. La definición de estas extensiones se basó en referentes del aprendizaje social y del pensamiento crítico: la necesidad de apoyo colaborativo se integró con la mediación social y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978); la interacción, cooperación y responsabilidad con la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal (Johnson et al., 1999); la comunicación y construcción unida del aprendizaje con la construcción social del conocimiento (Roselli, 2007); y las dimensiones de análisis, reflexión, evaluación y mejora de ideas con habilidades mismas del pensamiento crítico (Ennis, 2018; Saiz y Rivas, 2020). Correspondiendo los principales criterios a: necesidad de apoyo colaborativo, interacción, cooperación y responsabilidad, comunicación y construcción conjunta del aprendizaje, análisis y reflexión, evaluación y mejora de ideas

La validez de información se instituyó por medio de juicio de expertos, quienes examinaron los ítems tomando en cuenta cuatro parámetros: claridad de la redacción, coherencia con el objetivo del instrumento, pertinencia respecto de las dimensiones investigadas y relevancia para la medición de la percepción estudiantil. La confiabilidad se estimó en el programa estadístico SPSS, incluyendo los 15 ítems (P1-P15) en una única escala y aplicando el modelo alfa. El análisis consideró 93 casos válidos y originó un coeficiente alfa de Cronbach de α = 0,903 para 15 componentes. Este valor reemplaza el 0,913 consignado en versiones anteriores, ya que 0,903 es el coeficiente que figura en la salida estadística suministrada.

Procedimiento y análisis de datos

El instrumento fue ejecutado el 25 de febrero de 2026. Luego, las respuestas fueron esquematizadas y procesadas en el programa IBM SPSS Statistics por medio de estadística descriptiva. Se automatizaron frecuencias absolutas, porcentajes válidos y porcentajes acumulados por cada ítem. Para resumir cada dimensión, se consiguió el promedio de los porcentajes válidos proporcionados a las dos categorías favorables de respuesta en los ítems que la componen. Los 93 casos válidos y el registro excluido se justifican en el procesamiento estadístico; la estructura del instrumento y el número de casos válidos por ítem se dan a conocer en el Anexo 1.

Resultados

Los resultados demuestran una percepción a favor en cuatro de las cinco dimensiones desarrolladas. Comunicación y construcción unida del aprendizaje y evaluación y mejora de ideas alcanzaron, en ambos casos, 72,0 % de respuestas favorables promedio; reflexión y análisis registraron 71,5 %, e interacción, cooperación y responsabilidad 67,4 %. En contraposición, la dimensión diagnóstica denominada necesidad de apoyo colaborativo obtuvo 35,1 %, lo que manifiesta una mayor dispersión de respuestas y propone que los alumnos no se valen de manera homogénea del apoyo de sus compañeros para analizar o comprender la información.

En los tópicos de interacción, cooperación y responsabilidad, los ítems demuestran una tendencia favorable donde el 62,4% de los estudiantes indicaron respuestas positivas respecto de que el trabajo grupal ayuda a

Tabla 1. Percepción de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica por dimensiones

Dimensión	% favorable*
Necesidad de apoyo colaborativo	35,1
Interacción, cooperación y responsabilidad	67,4
Comunicación y construcción conjunta	72,0
Análisis y reflexión	71,5
Evaluación y mejora de ideas	72,0

Nota. Elaboración propia a partir de los porcentajes válidos reportados en SPSS (n = 93). El porcentaje favorable por dimensión corresponde al promedio de las respuestas ubicadas en las dos categorías superiores de la escala para los ítems que integran cada dimensión.

comprender de mejor manera los temas; el 64,5% respecto a la motivación para participar activamente; y el 75,3% con base en el cumplimiento correcto de los trabajos asignados durante el trabajo en grupo.

Por otro lado, en comunicación y construcción conjunta del aprendizaje, un porcentaje de 77,4 % de alumnos indicaron respuestas favorables al escuchar y respetar las opiniones de sus compañeros; el 74,2 % mencionaron que el trabajo colaborativo les brinda la posibilidad de expresar y defender opiniones con argumentos; y 64,5 % declararon que las actividades en colaboración permiten relacionar lo aprendido con situaciones que ocurren en la vida.

En las dimensiones integradas directamente con el pensamiento crítico, un 75,3% declaró que el trabajo grupal permite analizar de mejor manera los problemas sociales e históricos y un 67,7% que proporciona reflexionar acerca de varios puntos de vista. Del mismo modo, el 65,6 % tomó en cuenta que las actividades grupales ayudan a resolver problemas de forma más crítica; 72,0 % mencionó que puede detectar errores o perfeccionar opiniones a partir de las ideas de sus compañeros; 72,0 % percibió que el trabajo grupal aporta a un pensamiento más crítico y reflexivo; y 78,5 % indico que analiza el contenido antes de generar una opinión o llegar a una conclusión.

Discusión y conclusiones

Los resultados demuestran que el trabajo grupal es estimado de manera favorable por los alumnos, específicamente en elementos de cooperación, interacción y responsabilidad; el promedio de esta dimensión fue de un porcentaje de 67,4% con un 75,3% en el ítem que comprende el cumplimiento responsable de los trabajos. Estos hallazgos son coherentes con lo que explican Johnson et al. (1999), quienes alegan la interdependencia positiva y la responsabilidad de manera individual y grupal entre los componentes esenciales del aprendizaje en grupo. Aunque por tratarse de una investigación descriptiva y no experimental, la información debe interpretarse como percepciones de los colaboradores y no como evidencia de causalidad.

La construcción conjunta del aprendizaje y la comunicación obtuvo un promedio adecuado de 72,0%; resaltan el respeto por las ideas de los compañeros 77,4 % y la oportunidad de expresar y defender opiniones con argumentos 74,2 %. Estos nuevos resultados se vinculan con Kuhn (1991), el cual indica la argumentación como una habilidad esencial para explorar razones, contrastar posiciones y crear juicios fundamentados, y de la mano con lo que explica Roselli (2007), que alega el aprendizaje colaborativo como un proceso de construcción social del conocimiento.

En reflexión y análisis, el promedio favorable obtuvo un valor de 71,5%. El 75,3% de los alumnos describió que el trabajo grupal permite analizar problemas históricos y sociales, mientras que el 67,7% explicó que beneficia a tomar en cuenta varios puntos de vista antes de llegar a una conclusión. Estos hallazgos son consistentes con lo que explican Ennis (2018) y Saiz y Rivas (2020), los cuales vinculan el pensamiento crítico con procesos de análisis, evaluación, razonamiento y toma de decisiones fundamentadas.

En cuanto a la dimensión de evaluación y mejora de ideas, de igual manera obtuvo un porcentaje de 72,0 % de respuestas favorables en promedio. El hallazgo más elevado del conjunto de ítems integrados al pensamiento crítico correspondió al análisis del contenido antes de opinar con un valor de 78,5%. Del mismo modo, los datos amparan la pertinencia pedagógica de generar entornos colaborativos que fomenten la revisión de opiniones, reflexión y argumentación, en semejanza con los datos previos acerca del aprendizaje en grupo y pensamiento crítico (Gokhale, 1995; Zhang y Liu, 2020).

Por otro lado, la dimensión de necesidad de apoyo colaborativo indicó el porcentaje promedio más bajo con un valor de 35,1% y una colocación más heterogénea. Este hallazgo no debe entenderse como carencia de valor del trabajo en grupo, sino como un dato de que la urgencia percibida de apoyo entre compañeros varía entre alumnos.

Por consiguiente, la instauración pedagógica debería alternar autonomía individual con actividades de colaboración esquematizadas. Los hallazgos de la investigación avalan esta sugerencia desde el panorama de los alumnos, pero no brindan la posibilidad de afirmar que el trabajo en grupo, por sí solo, genere transformaciones causales en el pensamiento crítico.

Además, el trabajo colaborativo es conocido como una estrategia didáctica adecuada en Estudios sociales; las dimensiones de interacción, cooperación y responsabilidad con un valor de 67,4% y de comunicación y construcción conjunta del aprendizaje con un porcentaje de 72,0% dan a conocer una valoración favorable en su mayoría, específicamente en el cumplimiento adecuado de trabajos, el respeto por las opiniones y la argumentación.

En cuanto a las dimensiones que tienen relación con el pensamiento crítico, también se llega a presentar una percepción adecuada; análisis y reflexión pudieron alcanzar un valor de 71,5%, y evaluación y mejora de ideas, un 72,0%. Los más altos porcentajes se demostraron en el análisis de la información antes de generar una idea o conclusión con un valor de 78,5% y en el análisis de problemas históricos o sociales con 75,3%.

La dimensión diagnóstica de necesidad de apoyo colaborativo obtuvo 35,1%, lo que demuestra heterogeneidad en la dependencia asimilada del apoyo entre compañeros, por ende, se sugiere ejecutar el trabajo grupal de forma planificada, vinculándolo con entornos de autonomía individual y seguimiento de maestros. Por la naturaleza del diseño descriptivo, transversal y no experimental, las conclusiones se restringen a las percepciones de los alumnos colaboradores y no determinan relaciones causales.

Juan Carlos Cevallos Benavides, licenciado en Educación Básica por la Universidad Espíritu Santo y profesor de Educación Primaria por la Universidad de Guayaquil. Cuenta con extensa experiencia docente en Educación General Básica, específicamente en quinto, sexto y séptimo año, y de subinspección escolar. Actualmente docente de educación general básica en la Unidad Educativa Juan Francisco Leoro Vásquez, en Quito. Con una trayectoria profesional que se complementa con formación en currículo, liderazgo docente, educación inclusiva, inteligencia artificial aplicada a la educación y herramientas tecnológicas avanzadas. Se ha alcanzado el nivel B2 de inglés y se ha iniciado con los primeros pasos en experiencia en investigación educativa. Actualmente maestrante de la Universidad Estatal de Milagro

Referencias Bibliográficas

Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles Educativos. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-00092.pdf

Aguirre-Coello, J. E., et al. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias colaborativas: una revisión sistemática. Episteme Koinonía. https://revistas.uta.edu.ec/episteme/index.php/episteme/article/view/

Aldana Zavala, J., et al. (2024). Trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en las ciencias sociales. Revista de Ciencias Sociales. https://www.redalyc.org/

Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune y Stratton.

Carchi-Ramón, J., y Morocho-Ajila, S. (2023). Pensamiento crítico en el área de Estudios Sociales de la EGB superior mediante la enseñanza virtual: Una mirada a las experiencias docentes. South American Research Journal, 3(1), 17–29. https://doi.org/10.5281/zenodo.8014667

Ennis, R. H. (2018). Critical thinking across the curriculum: A vision. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 33(2), 5–20.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. Journal of Technology Education, 7(1), 22–30.

Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Rojas-Murphy Tagle, A., Ismail, N., y Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. Critical Studies in Teaching and Learning, 11(Special Issue), 153–177. https://doi.org/10.14426/cristal.v11iSI.624

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Jurkowski, S., Mundelsee, L., y Hänze, M. (2024). Strengthening collaborative learning in secondary school: Development and evaluation of a lesson-integrated training approach for transactive communication. Learning and Instruction, 92, 101934. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101934

Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.

Roselli, N. D. (2007). Fundamentos del aprendizaje colaborativo. Revista Latinoamericana de Psicología, 39(2), 243-258.

Saiz, C., y Rivas, S. (2020). Pensamiento crítico: concepto y evaluación. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Warsah, I. M. (2021). Impact of collaborative learning on critical thinking. https://eric.ed.gov/?id=EJ1305432

Zhang, X., y Liu, Y. (2020). Cooperative learning and critical thinking: A meta-analysis. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19301947/pdfft

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

Estrategias didácticas constructivistas mediadas por TIC para enseñar Geografía en estudiantes de primer grado de la Escuela "Coromoto". Mérida-Venezuela

Constructivist didactic strategies mediated by ICT for teaching Geography in first-grade Students at "Coromoto" School. Merida- Venezuela

Francisco Suarez[1]
franco1354@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0002-9109-796
Teléfono: + 58 414 7020622

Jonny Santiago[2]
Santiagojonny@gmail.com
https://orcid.org/ 0009000541526687
Teléfono: + 58 0412 1206950

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
[1]Programa de Profesionalización Docente
[2]Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Escuela de Geografía
Mérida estado Mérida
República de Venezuela

Recepción/Received: 28/07/2026
Arbitraje/Sent to peers: 29/07/2026
Aprobación/Approved: 30/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

La investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC para fortalecer la enseñanza de la geografía en primer grado. El estudio se enmarcó en un paradigma interpretativo con un enfoque mixto, utilizando una muestra censal de 25 estudiantes y una docente. Para la recolección de datos se empleó la observación directa no participante, entrevistas y cuestionarios digitales (Google Forms). Los resultados se analizaron mediante la triangulación de datos y categorización, evidenciando que la integración de recursos lúdicos y tecnológicos genera un aprendizaje significativo. Se concluye que la planificación orientada a las necesidades del educando es esencial para mejorar la calidad educativa.

Palabras Clave: Estrategias Didácticas, Práctica Docente, Enseñanza de la Geografía, Constructivismo, TIC, Educación Primaria.

Abstrac

The research aimed to develop constructivist didactic strategies mediated by ICT to strengthen the teaching of Geography in the first grade. The study was framed within an interpretive paradigm with a mixed-methods approach, utilizing a census sample of 25 students and one teacher. Data collection involved non-participant direct observation, interviews, and digital questionnaires (Google Forms). The results were analyzed through data triangulation and categorization, evidencing that the integration of ludic and technological resources generates meaningful learning. It is concluded that planning oriented toward the learner's needs is essential for improving educational quality.

Keywords: Didactic Strategies, Teaching Practice, Geography Teaching, Constructivism, ICT, Primary Education.

Author´s translation.

Introducción

La evolución del ámbito educativo ha atravesado transformaciones significativas que han obligado a los docentes a modificar sus estilos de enseñanza, integrando estrategias innovadoras y creativas. Este proceso de cambio demanda la aceptación de nuevas orientaciones y prácticas pedagógicas en el aula, permitiendo que los estudiantes expresen sus inquietudes y exploren nuevos contenidos de manera dinámica. La evolución educativa responde a una preocupación creciente por superar las limitaciones de las clases tradicionales, las cuales se centran exclusivamente en la memorización y la transmisión unidireccional de conocimientos UNESCO (2021).

Bajo esta premisa, Díaz, Barrida y Hernández (2006) subrayan la importancia de que los alumnos expandan su experiencia educativa mediante el uso de materiales audiovisuales y multimedia, apoyando así la construcción y exhibición de sus propios trabajos. En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje se definen como una actividad conjunta entre el maestro y el alumno; mientras el docente tiene la obligación social de educar, el estudiante debe recibir estímulos que desarrollen su dimensión cognitiva y sus competencias del ser, hacer y convivir.

En la enseñanza de la geografía, el desarrollo de habilidades críticas y de resolución de problemas a través del conocimiento del entorno requiere trascender la visión del currículo como un simple documento administrativo o un programa rígido. Si bien Pozner (2000) advierte que la planificación suele realizarse por formalidad administrativa, es fundamental reconocer que el currículo es un concepto más amplio y dinámico que no se limita al cumplimiento de contenidos. Al diseñar estrategias innovadoras, el docente no necesariamente "prioriza el currículo" sobre el alumno, sino que ejerce su autonomía para transformar las prescripciones oficiales en experiencias de aprendizaje situadas. Así, la planificación deja de ser un trámite para convertirse en una herramienta de diseño pedagógico donde las necesidades del contexto dialogan con las metas educativas, permitiendo que la geografía sea una disciplina viva y no una acumulación de datos para cumplir con las exigencias de la supervisión escolar. Esta perspectiva invita a reevaluar la labor docente, comprendiendo que la innovación metodológica es, en sí misma, una forma de interpretación y enriquecimiento curricular.

Afirmar que el cumplimiento del programa se opone a los intereses de los alumnos resulta reduccionista, pues un currículo bien entendido ofrece el marco de referencia necesario para estructurar el pensamiento geográfico. El desafío radica en que el educador no perciba la normativa como un techo, sino como un piso desde el cual proyectar secuencias didácticas que vinculen la realidad local con los procesos globales. Siguiendo la lógica de Pozner (2000), la gestión educativa estratégica permite que el docente deje de ser un ejecutor pasivo para transformarse en un gestor de conocimientos que utiliza el currículo como una brújula. De este modo, la geografía escolar recupera su propósito formativo al integrar los estándares institucionales con la curiosidad innata del niño, logrando que el acto de planificar sea una respuesta reflexiva a la necesidad pedagógica real.

Esta problemática se evidencia en la Escuela Estadal "Coromoto", donde se han reportado bajos rendimientos en el área de Ciencias Sociales. De acuerdo con los resultados de las Pruebas Diagnósticas de Lectura y Matemáticas (Suárez, 2025), tales deficiencias responden al uso de materiales inadecuados y estrategias tradicionales que desmotivan al estudiantado. Esta realidad institucional refleja las contradicciones del sistema educativo nacional descritas en el informe de Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2025), donde se reconoce que aún prevalece la memorización con fines de promoción de grado, postergando la formación integral y el desarrollo de competencias geográficas esenciales en los educandos.

Ante la ausencia de estrategias acordes a la realidad actual, surge la necesidad de fundamentar teórica y empíricamente una herramienta didáctica que transforme el proceso formativo de la geografía. El presente estudio se fundamenta en la teoría constructivista, la cual plantea que el aprendizaje es una construcción propia del

individuo resultante de la interacción entre sus disposiciones internas y su medio ambiente. Como señala Carretero (1994), el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción personal.

Para abordar esta situación, el objetivo general de la investigación es desarrollar estrategias didácticas orientadas a fortalecer la práctica docente, optimizando así el proceso de enseñanza de la geografía en los estudiantes de primer grado, sección 'A', de la institución. Los objetivos específicos comprenden el diagnóstico de los conocimientos previos del alumnado, el diseño de secuencias pedagógicas innovadoras y la evaluación del impacto de estas estrategias en el desempeño académico estudiantil. Los objetivos específicos incluyen el diagnóstico del conocimiento previo de los alumnos, la planificación de nuevas estrategias y la evaluación de los resultados obtenidos tras su aplicación.

Epistemológicamente, el estudio se adscribe al paradigma interpretativo, con el propósito de comprender la praxis pedagógica y los procesos de construcción de significado en el aula desde la realidad vivida por los actores educativos. Para ello, se asume un enfoque mixto (cuali-cuantitativo) que combina la descripción cualitativa del contexto y de las percepciones subjetivas con el apoyo analítico de datos descriptivos. Al tratarse de un grupo delimitado (una docente y 25 estudiantes), se realizó un estudio de caso con una muestra censal. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación directa no participante, entrevistas y cuestionarios digitales diseñados en Google Forms. El uso de estas herramientas tecnológicas facilitó la sistematización de los datos y el posterior proceso de triangulación y categorización, orientando la investigación hacia una propuesta pedagógica que integre las TIC y fomente un aprendizaje significativo y contextualizado de la geografía.

En tal sentido, el estudio se halla inmerso dentro de esta corriente, al enfatizar la importancia de cómo se orienta al estudiante con el uso de las TIC dentro de su entorno social para lo cual es imprescindible tener presente que este siempre construye su propio conocimiento a través de las interacciones con sus semejantes y su ambiente. Como cualquier investigación, los objetivos planteados son muy importantes, en este caso como objetivo general

Estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC para la enseñanza de la Geografía en educación primaria

En cuanto al diseño procedimental, se empleó la observación directa y no participante como técnica fundamental, aplicada específicamente al grupo de 25 estudiantes de primer grado para registrar su desempeño en el entorno escolar sin intervenir en el fenómeno. De manera complementaria, se utilizó la encuesta dirigida a la docente, gestionada a través de la herramienta tecnológica Google Forms para optimizar la recolección de datos. Este proceso se sustenta en una estructura de operacionalización de variables que abarca dimensiones como la lúdica, la praxis pedagógica y el uso de recursos tecnológicos, garantizando que el análisis de la información sea sistemático y coherente con los objetivos planteados.

Dentro de esta secuencia metodológica, fue posible la formulación de los objetivos, definiendo como General: Comprender las estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC para la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de los actores educativos de 1.º grado, sección "A", de la Escuela Estadal "Coromoto" del Municipio Libertador, Estado Bolivariano de Mérida.

En el mismo sentido de los objetivos, como específicos se aprecia:

- Identificar las nociones espaciales y las estrategias actuales usadas en el aula de primer grado de la Escuela Estadal "Coromoto"
- Diseñar una propuesta de estrategias didácticas constructivistas mediadas por TIC adaptada al contexto escolar para la dinamización de la práctica pedagógica de la Geografía en el aula.
- Interpretar las percepciones y significados que otorga el docente y los estudiantes a la incorporación de la tecnología y la lúdica en función del fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

Fundamentación teórica de estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC para la enseñanza de la Geografía en educación primaria

Al comprender el alcance de las herramientas pedagógicas en el aula, resulta indispensable delimitar la naturaleza conceptual de las estrategias de aprendizaje y diferenciarlas de los recursos operativos que las componen. En el ámbito teórico de la psicología de la instrucción, diversos autores han abordado esta distinción analizando cómo los estudiantes organizan y procesan la información. Para autores (p. ej., Schmeck, 1988; Schunk, 1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje. Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como: "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender"(Genovard y Gotzens, 1990, p. 266).

Es fundamental definir que las estrategias como recursos que el estudiante debe administrar para controlar el curso de sus aprendizajes, según (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Pintrich y García, 1993; Pintrich, 1999), consideran tres grandes grupos de estrategias, que a su vez incluyen distintos procedimientos, los que se mencionan a continuación:

- Estrategias cognitivas (repaso, elaboración, organización y pensamiento crítico).
- Estrategias metacognitivas (planeamiento, control y regulación).
- Estrategias de manejo de recursos (organización del tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda).

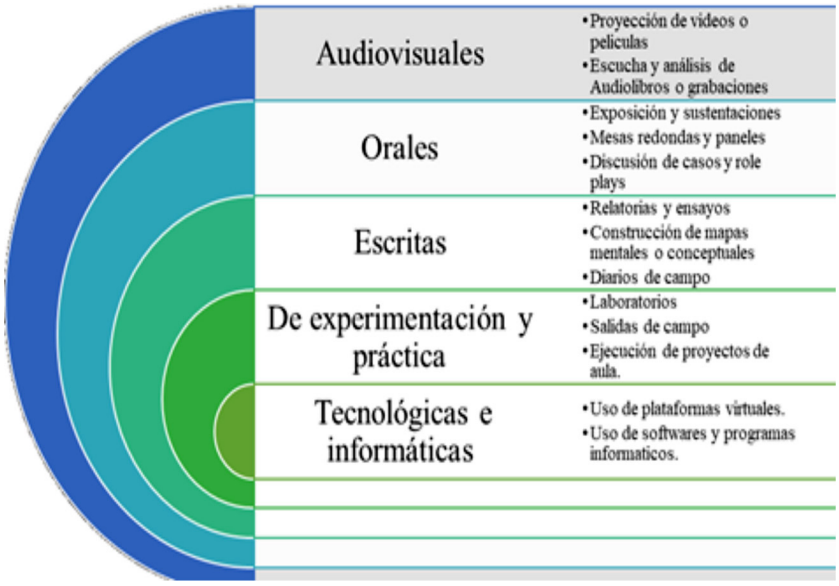
Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea. Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley expresan con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente: "un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación, se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente" (Symons et al., 1989, p. 8).

Según la Real Academia Española, el acompañamiento es la acción y efecto de acompañar o acompañarse. Para Deschamps (2018) "el acompañamiento se logra a través del intercambio de experiencias, en una relación horizontal, en la cual se aplican diferentes estrategias y procedimientos que buscan el perfeccionamiento de la práctica pedagógica" (p. 32). Es así como los modelos de acompañamiento brindan herramientas al docente que le permiten a partir del intercambio mejorar y contribuir a su quehacer pedagógico. Existen diferentes tipos de estrategias pedagógicas que dinamizan y hacen más variado el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Algunas de estas estrategias se presentación a continuación en la Figura 1 tomada de Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021).

En este proceso, el papel del docente es muy importante diseñando estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje para así lograr que cada estudiante sea artífice y competente ante sus propias necesidades. La estrategia pedagógica del aprendizaje autónomo, tiene en cuenta a la persona como centro del proceso, desarrolla sus capacidades en el medio social y permite aprender a aprender y tener control en el dominio de sus procesos cognitivos.

> "La autonomía se ha interpretado, sobre todo a partir de la Ilustración y del texto de Immanuel Kant al respecto, como uno de los síntomas de madurez del ser humano. El hombre plenamente desarrollado no necesita recibir las normas de fuera sino que es capaz de

Fig. 1. Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios.



Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(2), 242-255. https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/

> dárselas a sí mismo. Evidentemente, esto no es algo que se logre de la noche a la mañana, sino que, se podría decir que es tarea para toda una vida, bajo esta visión, la Universidad promueve al estudiante en el logro de su mayoría de edad a través de la autorregulación, el trabajo independiente, y el desarrollo de actividades académicas y sociales que implican la autodisciplina" (UNAD, 2011, p.53).

Considerando lo expuesto por Valbuena (2017); y, Gómez-Ejerique y López-Cantos (2019), acerca de la pirámide del aprendizaje construida por Cody Blair (ver Figura 2), es posible afirmar que, para lograr la adquisición de conocimientos o saberes, es decir, el aprendizaje, es posible utilizar diferentes

Según Gamboa, García y Beltrán (2013); junto a Parra, et al. (2018), al hablar de estrategias pedagógicas se refieren a todas aquellas acciones llevadas a cabo por el docente con el propósito de facilitar el proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes; las cuales en la actualidad deben estar ajustadas al contexto, a las necesidades e intereses de los estudiantes, a la misión y visión institucional y a las demandas de una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada (Lucumi y González, 2015;Coaquira, 2020), permitiendo el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse exitosamente durante su formación profesional y posteriormente en el contexto laboral.

Ahora bien diversos autores también nos hablan de las TIC en el aprendizaje como: Para Cabero (1998) las TIC "giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas". (p.14) Según Blanco Sordo, A. (2018). En la actualidad, es innegable que el impacto de las TIC ha alcanzado el ámbito educativo. Las nuevas tecnologías permiten transitar desde los recursos más tradicionales, tales como los libros de texto o las cintas de vídeo educativas, hacia otros mucho más dinámicos. El uso de las TIC por parte del alumnado requiere interacción, lo cual deriva en un papel activo del alumno dentro de su propio aprendizaje frente a la pasividad que encasilla a los instrumentos didácticos más precarios. Si bien no es necesario deshacerse de estos últimos de forma radical, sí que supone un gran avance para el proceso de enseñanza-aprendizaje la introducción de herramientas más interactivas como un complemento dinamizador en el aula. De nuevo entran aquí en vigor las teorías socio-constructivistas en cuanto al hecho de que un alumno que está presente dentro de su proceso de aprendizaje es un alumno motivado que establecerá aprendizajes más significativos.

Proceso metodológico de la investigación sobre la propuesta de estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC para la enseñanza de la Geografía en educación primaria

La presente investigación se orientó hacia el diseño y formulación de una propuesta de estrategias didácticas constructivistas mediadas por las TIC, orientadas a revitalizar la práctica docente en la enseñanza de la Geografía. El estudio se adscribe a un nivel descriptivo e interpretativo, cuyo propósito es comprender y categorizar las dinámicas que inciden en el proceso formativo dentro del contexto de la Escuela Estadal "Coromoto". Desde el paradigma interpretativo, la realidad educativa se aborda como un fenómeno construido por los sujetos en interacción, donde se busca analizar el significado de las herramientas pedagógicas a partir de las vivencias de los actores educativos, utilizando datos cualitativos e indicadores descriptivos para orientar la mejora de la praxis escolar.

El estudio se fundamenta en el paradigma interpretativo, el cual orienta la indagación hacia la comprensión de la realidad educativa a través de los significados, percepciones y experiencias de los participantes en su contexto natural. Desde esta perspectiva epistemológica, la investigación adopta un enfoque mixto (cuali-cuantitativo). Esta complementariedad metodológica permite recopilar datos descriptivos para caracterizar las tendencias del grupo, al tiempo que utiliza técnicas cualitativas para profundizar en el sentido que la docente y los estudiantes otorgan al aprendizaje geográfico y a la incorporación de la tecnología, garantizando la rigurosidad, riqueza y validez de los hallazgos.

La población en una investigación es definida por autores como Kinner y Taylor (1994) como "el universo a ser estudiado para tratar de encontrar en él alguna característica buscada o deseada". En este sentido, la población de este estudio está conformada por un total de 26 integrantes pertenecientes a la Escuela Estadal "Coromoto", específicamente vinculados al primer grado, sección "A", durante el año escolar 2024-2025. Este grupo humano constituye el conjunto total de individuos sobre los cuales se pretende aplicar las estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la geografía.

En cuanto a la constitución específica de este universo, la población está integrada por una (1) docente de aula y 25 niños y niñas que cursan el primer grado en la mencionada institución. Según lo establecido en la metodología del estudio, estos sujetos poseen características semejantes que permiten abordar la problemática de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales y la necesidad de incorporar herramientas innovadoras como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su entorno social.

Por su parte, Cochran (2007) indica que la muestra constituye una parte representativa de la población orientada a reflejar sus características esenciales. No obstante, al adscribirse esta investigación al paradigma interpretativo bajo el método de estudio de casos, no se realizó un muestreo ni un cálculo probabilístico para la extracción de una muestra representativa. En su lugar, se asumió a la totalidad de la población conformada por 25 estudiantes y la docente de aula como una unidad de análisis intensiva y exhaustiva. El abordaje de la población en su integridad responde a la naturaleza del enfoque mixto (cuali-cuantitativo) adoptado, el cual busca profundizar en el significado de la praxis pedagógica y en los procesos de aprendizaje geográfico dentro de este contexto específico, sin pretensiones de generalización estadística ni de verificación de hipótesis inductivas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos de la información, las mismas son un recurso esencial en el proceso de la investigación. El tipo de observación asumido en esa investigación fue la observación directa, la que según Palella y Martins, (2017 p. 122) es cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar y la no participante, es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado.

En relación a las técnicas e instrumentos, la entrevista es una técnica que permite obtener datos mediante un diálogo que se realiza entre dos personas cara a cara: el entrevistador "investigador" y el entrevistado; la intención es obtener información que posea este último. Con respecto a la recolección de los datos, en este estudio se asumirá como instrumento, el cuestionario, definido por Palella y Martins, (2017, p. 125) como un docu-

mento formado por un conjunto de preguntas que deben estar redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas, de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información necesaria. Se diseñó un cuestionario aplicado a los estudiantes y otro para la docente del grado en estudio.

En el contexto del avance científico, académico y tecnológico, para impulsar el uso de las herramientas innovadoras de la comunicación (TIC), como instrumento de recolección de datos, se utilizó la plantilla de los formularios de Google Forms, creando un formulario con preguntas abiertas dada la naturaleza de la investigación. De esta manera, la herramienta de Google, es de dominio público, personal, e institucional que sirve para recopilar información de forma digital, por lo que al ser estas encuestas de naturaleza online, "los datos e información obtenida se pueden ser almacenados en una hoja de cálculo de excel, entregando de forma inmediata la tabulación de los datos obtenidos" (Universidad de Antofagasta, (2020); además de otros beneficios como la visualización inmediata de histograma que esta herramienta proporciona, facilitando el trabajo analítico de la investigación en curso.

En el mismo orden de ideas, los datos de un análisis cualitativo provienen del trabajo de campo, y se exponen en descripciones que ilustran en el proceso por medio del cual se llevó a las estructuras particulares y a la estructura general que los integran. Una vez aplicados los instrumentos, se organizará la información a través de la categorización, clasificación, síntesis y comparación de la información con el fin de obtener una visión completa en lo posible de la realidad del problema en estudio.

Para ello, fue necesario orientar la presentación de los análisis de acuerdo a los instrumentos de recolección de la información utilizados. La confiabilidad y validez de la información obtenida se garantizó mediante un análisis de tipo cuali-cuantitativo, fundamentado en el cruce de datos y la operacionalización de categorías de análisis previamente establecidas. El instrumento fue validado y presentó un alto coeficiente de confiabilidad (Alfa de Cronbach superior a 0,88).

Para ello, fue necesario orientar la presentación de los análisis de acuerdo con los instrumentos de recolección de la información utilizados. La credibilidad y solidez de la información obtenida se respaldaron mediante un análisis de tipo cuali-cuantitativo, fundamentado en la triangulación de datos y la operacionalización de categorías de análisis previamente establecidas. Asimismo, el cuestionario aplicado fue sometido a validación de contenido por juicio de expertos y presentó un alto coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach (0,88), garantizando la consistencia métrica de su dimensión cuantitativa.

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque mixto (cuali-cuantitativo), la investigación se estructuró a través de una secuencia metodológica desarrollada en cuatro fases inductivo-descriptivas:

- **Fase I**: Diagnóstico contextual y fundamentación teórica
  - Revisión de literatura: Se realizó un arqueo documental sobre estrategias didácticas innovadoras, la enseñanza de la Geografía y la incorporación de las TIC en el aula.
  - Fundamentación epistemológica: Se sustentó el estudio en la teoría constructivista, comprendiendo el aprendizaje como una construcción activa del individuo en su interacción con el entorno.
  - Diagnóstico de la realidad escolar: Se exploraron las ideas previas y el nivel de conocimiento inicial de los estudiantes de primer grado, sección "A", en el área de ciencias sociales.
- **Fase II**: Operacionalización de categorías y diseño de la propuesta
  - Definición de dimensiones: Se delimitaron las categorías clave de estudio: *Práctica Docente* (recursos tecnológicos y praxis pedagógica) y *Enseñanza de la Geografía* (proceso de aprendizaje y apoyo tecnológico).
  - Diseño didáctico: Se estructuró una propuesta de estrategias pedagógicas alternativas orientadas a dinamizar la práctica docente, superando los esquemas memorísticos e instruccionales detectados.
  - Selección de herramientas digitales: Se diseñaron formularios en Google Forms para la recolección y sistematización ágil de las percepciones de los participantes.

- **Fase III**: Trabajo de campo y recolección de información
  - Unidades de análisis: Se abordó una muestra censal constituida por una docente y 25 estudiantes de la institución.
  - Técnicas e instrumentos: Se aplicó la observación directa no participante en el aula, entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y cuestionarios digitales dirigidos tanto a la docente como al alumnado.
  - Sistematización digital: La recolección de datos mediante plataformas digitales facilitó el almacenamiento y la organización de la información en matrices descriptivas.
  - Fase IV: Análisis, categorización e interpretación de hallazgos
  - Procesamiento cuali-cuantitativo: Se organizaron los datos descriptivos utilizando estadística de frecuencias e histogramas, sirviendo como soporte descriptivo para la subsiguiente clasificación y síntesis temática.
  - Triangulación de fuentes: Se contrastaron las evidencias obtenidas (observación de aula, voces de los niños y encuestas a la docente) con las categorías teóricas de análisis.

Hermeneusis e interpretación final: Bajo el paradigma interpretativo, se analizaron los hallazgos para comprender los significados, la disposición al cambio y el valor pedagógico que los actores otorgan a la integración de la lúdica y las TIC en la geografía escolar.

Presentación y análisis de resultados

A partir de lo antes señalado, se procedió a realizar la triangulación de fuentes, cruzando los hallazgos obtenidos mediante la observación directa, la entrevista a los estudiantes y la encuesta a la docente. Este proceso se realizó en función de las categorías de análisis operacionalizadas, garantizando la fiabilidad de la información desde una perspectiva de enfoque mixto. Así, las categorías y unidades de análisis permitieron interpretar de manera integral la realidad educativa del 1º grado, Sección "A", de la Escuela Estadal "Coromoto" durante el año escolar 2024-2025.

El mundo educativo actual atraviesa transformaciones profundas que exigen a los docentes trascender los estilos de enseñanza tradicionales hacia estrategias creativas. Este proceso requiere una apertura pedagógica que permita a los estudiantes construir conocimientos de manera activa, superando las clases basadas exclusivamente en la memorización, las cuales ya no responden a las necesidades formativas de la infancia contemporánea. En este contexto, la enseñanza se define como una actividad conjunta donde el maestro orienta y el alumno construye. El docente asume la responsabilidad social de educar, mientras que el estudiante es estimulado para desarrollar competencias del ser, hacer y convivir. Es imperativo que el educador motive la resolución de problemas a partir de las experiencias previas y el entorno vivido del alumnado.

La Geografía es un área fundamental para que el niño desarrolle habilidades de ubicación y pensamiento crítico sobre su espacio cotidiano. No obstante, se observa que la planificación de esta asignatura suele cumplirse como una formalidad administrativa, ignorando a menudo los intereses reales de los educandos. Investigaciones realizadas en la Escuela Estadal "Coromoto" reflejan que el rendimiento en Ciencias Sociales se ve afectado por el uso de materiales inadecuados y estrategias monótonas, situación que es un reflejo de las deficiencias que aquejan al sistema educativo actual. Ante esta realidad, surge la necesidad de proponer herramientas didácticas que trasciendan hacia acciones transformadoras. El objetivo es alcanzar una construcción del conocimiento geográfico aplicable a la vida diaria. Bajo el marco teórico del constructivismo, se reconoce que el aprendizaje es una construcción individual que modifica la estructura mental a través de la interacción entre el sujeto y su ambiente.

Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, asumiendo un análisis que busca comprender los significados de los eventos sociales dentro del aula. Se define como una investigación mixta que valora tanto la experiencia subjetiva de los actores como los datos descriptivos recolectados. La muestra intencional seleccionada consistió en una docente y 25 estudiantes de primer grado, sección "A", lo que per-

mitió un análisis exhaustivo y contextualizado del fenómeno educativo. Para la recolección de información, se priorizaron la observación directa no participante y las entrevistas semiestructuradas con el fin de captar la riqueza cualitativa de las dinámicas de aula. Como complemento descriptivo, se aplicó un cuestionario estructurado a través de la herramienta Google Forms. El uso de esta tecnología facilitó la sistematización de los datos y la representación en histogramas y frecuencias, los cuales sirvieron de soporte organizativo para el proceso hermenéutico de categorización y triangulación de fuentes, asegurando la coherencia entre el marco metodológico y los resultados presentados.

Descripción de la muestra y el proceso

La población del estudio estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de Educación Primaria de la Escuela Estadal "Coromoto". De este universo, se seleccionó una muestra no probabilística de carácter intencional (o muestreo por conveniencia) conformada por 25 estudiantes de primer grado, sección "A", y una docente de aula. La selección de esta muestra obedeció a criterios pedagógicos y operativos específicos: en primer lugar, el diagnóstico previo que evidenció dificultades de aprendizaje y bajos rendimientos en el área de Ciencias Sociales en dicha sección; en segundo lugar, la disposición y apertura de la docente para transformar su praxis mediante el uso de las TIC; y finalmente, la factibilidad de acceso e interacción continua en el entorno natural del aula.

El proceso de recolección de información se ejecutó mediante una secuencia cuali-cuantitativa que garantizó la profundidad y credibilidad de los hallazgos. Inicialmente, se aplicó la observación directa no participante para comprender la praxis pedagógica en su dinámica cotidiana. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas cara a cara con los niños y niñas para captar sus vivencias y concepciones sobre el espacio geográfico. Como complemento descriptivo, se administraron cuestionarios digitales mediante la herramienta Google Forms a la docente y a los estudiantes, lo que facilitó la organización sistemática de los datos y el posterior proceso de triangulación e interpretación de sus percepciones.

Análisis de las variables desde la perspectiva de los actores

En relación con la variable Práctica Docente, los resultados proyectan un enfoque donde la dimensión lúdica y los recursos tradicionales mantienen una presencia predominante. Sin embargo, la integración de recursos tecnológicos muestra una frecuencia variable; mientras que la intención de uso de equipos y aplicaciones (ítems 3 y 7.1) refleja una apertura hacia la modernización, la dimensión de Praxis Pedagógica (ítem 14) y el trabajo colaborativo (ítem 9) sugieren que la efectividad docente es percibida por los actores como un factor ligado a la actitud personal y la gestión emocional del aula, más que al dominio técnico. Esta configuración indica que la transición hacia una práctica pedagógica innovadora se encuentra en una etapa de desarrollo intermedio, donde el componente humano sigue siendo el eje central.

En cuanto a la variable Enseñanza de la Geografía, destaca una disposición al cambio en los ítems 12 y 13, evidenciando una apertura hacia nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo. No obstante, al analizar los entornos híbridos, se observa que el apoyo tecnológico (ítem 17) y las plataformas de transmisión (ítem 18) representan áreas críticas con menor frecuencia de aplicación en comparación con los materiales convencionales (ítem 8). Esta brecha sugiere que, a pesar del interés por fortalecer las Ciencias Sociales, la dependencia de métodos tradicionales y la limitada interactividad digital (ítem 7.2) constituyen los principales desafíos para lograr un aprendizaje geográfico adaptado a la realidad actual del estudiante.

Triangulación e interpretación de resultados

El análisis integral revela una relación intrínseca entre la Praxis Pedagógica y el Proceso de Aprendizaje. Según la información recabada, factores como la interactividad y el uso de recursos tecnológicos (indicadores 3 y 7.2) actúan como dinamizadores del interés estudiantil. Esta vinculación sugiere que la disposición al cambio y la propuesta de estrategias alternativas por parte del docente favorecen el desarrollo de competencias del "ser, hacer y convivir", permitiendo que los niños expandan su experiencia más allá de los materiales escritos.

Desde una perspectiva mixta enmarcada en el paradigma interpretativo, la investigación buscó comprender los significados de la práctica educativa a partir de la realidad observada. La recolección de datos mediante Google Forms permitió organizar las frecuencias de respuesta, lo que facilitó la identificación de tendencias sobre cómo las estrategias lúdicas y materiales innovadores (como cartogramas y mapas conceptuales)

pueden reducir la brecha del bajo rendimiento. La validación de esta información, realizada a través de la categorización y la triangulación de voces de docentes y alumnos, sustenta la premisa de que la transformación consciente de la práctica docente es el elemento esencial para alcanzar un aprendizaje con sentido de la Geografía en el contexto escolar de Mérida. (Corregido RB1: Se eliminó el enfoque positivista y se sustituyó por lenguaje de triangulación e interpretación)

Discusión

La investigación revela que la identificación y propuesta de estrategias didácticas alternativas constituye un mecanismo clave para transformar la enseñanza de la Geografía, superando el enfoque tradicional predominante en la Escuela Estadal "Coromoto". Este hallazgo subraya la trascendencia de la teoría constructivista en el contexto escolar de Mérida, planteando que el conocimiento geográfico no debe ser una "copia de la realidad", sino una construcción propia del estudiante a través de su interacción con el medio ambiente. La necesidad de este cambio se fundamenta en la desconexión observada entre la planificación docente y las necesidades del educando. Como señala Navarro (2009), la planificación suele cumplirse por una "formalidad administrativa" y no por una necesidad pedagógica real. Los resultados sugieren que, al enfocarse el docente en cubrir los contenidos programáticos de forma memorística, se desestiman las competencias del "ser, hacer y convivir" necesarias para la formación integral.

La discusión de los hallazgos obtenidos permite contrastar las evidencias cuantitativas y cualitativas recabadas en la Escuela Estadal "Coromoto" con los fundamentos teóricos del paradigma interpretativo y los antecedentes de investigación. El análisis articulado de los datos estadísticos representados en los instrumentos no busca establecer leyes causales, sino aportar una base descriptiva sólida para interpretar la complejidad de la praxis pedagógica en la enseñanza de la Geografía. Al analizar la dimensión sobre las pautas metodológicas empleadas por la docente, los datos reflejados en la Tabla 1 (Estrategias de enseñanza) muestran que un 80% de las observaciones se concentran en el uso de la clase magistral unidireccional y el copiado de textos en la pizarra. Asimismo, en la Tabla 2 (Recursos didácticos), el 92% de la muestra de estudiantes percibe que los materiales utilizados se limitan al libro de texto único y la libreta de apuntes. Estos porcentajes coinciden sustancialmente con las respuestas obtenidas en el cuestionario (Google Forms), sintetizadas en la Tabla 3 (Percepción de la integración geográfica), donde el 84% de los alumnos manifestó que la materia se imparte de forma memorística, sin vincular los contenidos con su espacio geográfico local.

Desde la perspectiva interpretativa, estos resultados confirman que la enseñanza de la Geografía continúa anclada en un modelo transmisivo y pasivo. Al interpretar este hallazgo a la luz del constructivismo y de lo planteado por Navarro (2009), se evidencia una brecha entre la planificación formal y la práctica real de aula. La alta frecuencia de estrategias tradicionales (80%) revela que la planificación se asume prioritariamente como un requisito administrativo, relegando el desarrollo de competencias espaciales significativas en los estudiantes. En cuanto a la dimensión tecnológica, la Tabla 4 (Uso y frecuencia de TIC en el aula) evidencia que el 0% de los estudiantes ha interactuado con recursos digitales (como mapas interactivos, imágenes satelitales o videos didácticos) en la asignatura de Geografía. No obstante, al indagar sobre la disposición hacia su incorporación, la Tabla 5 (Aceptación de recursos digitales y gamificación) revela una tendencia altamente positiva: el 96% de los encuestados expresó un elevado interés por aprender la Geografía local mediante recursos interactivos e imágenes dinámicas.

La interpretación de estas cifras no debe entenderse desde la mera cuantificación, sino como el reflejo del horizonte de expectativa de los estudiantes. Aunque la infraestructura y la práctica docente actual registran una nula integración tecnológica (0%), el abrumador porcentaje de aceptación (96%) demuestra que las TIC representan un mediador didáctico con alto potencial motivacional. Tal como sostienen los aportes de las teorías del aprendizaje significativo, la introducción de recursos digitales contextualizados permite al estudiante reconfigurar su percepción del espacio geográfico, pasando de una abstracción teórica a una vivencia directa y participativa. Finalmente, los resultados de la Tabla 6 (Evaluación del rendimiento y participación en Geogra-

fía) muestran que un 68% de los estudiantes presenta niveles de participación "bajos" o "irregulares" durante las sesiones tradicionales, mientras que solo un 12% demuestra un dominio conceptual sobresaliente bajo la modalidad memorística. Al relacionar los promedios y porcentajes de la Tabla 6 con las entrevistas realizadas a la docente, se interpreta que la falta de motivación no radica en el desinterés intrínseco del estudiante por la geografía de su entorno, sino en la rigidez de las estrategias empleadas. Este contraste estadístico-cualitativo fundamenta la pertinencia y necesidad de diseñar la Propuesta de Estrategias Didácticas Constructivistas Mediadas por las TIC, concebida no como una imposición técnica, sino como un marco de acción pedagógica flexible orientado a dinamizar las interacciones en el aula y elevar la significatividad del aprendizaje.

Un punto crítico es el bajo rendimiento en Ciencias Sociales debido al uso de materiales inadecuados. La dependencia de la memoria limita el pensamiento crítico; en contraste, la propuesta de este estudio promueve que el alumno expanda su experiencia mediante el uso de recursos innovadores como el modelado de relieves y la cartografía participativa adaptada, recursos que apoyan la construcción activa del saber. La implementación de herramientas digitales, específicamente Google Forms, representó en este estudio una innovación estratégica para la sistematización y diagnóstico de la práctica docente. La investigación revela que el diagnóstico e identificación de estrategias didácticas alternativas constituye un paso fundamental para reorientar la enseñanza de la Geografía, superando el enfoque tradicional predominante en la Escuela Estadal "Coromoto". Este hallazgo reafirma los postulados del constructivismo en el contexto escolar de Mérida, al demostrar que el conocimiento geográfico se fortalece cuando el estudiante construye significados a través de la interacción con su medio ambiente. La necesidad de esta alternativa se sustenta en la desconexión observada entre la planificación formal y las dinámicas reales del aula. Como advierte Navarro (2009), cuando la planificación se asume solo por cumplimiento administrativo, se corre el riesgo de priorizar la memorización teórica sobre las dimensiones del ser, hacer y convivir.

Se detectó que la relación docente-estudiante, basada en la cordialidad, facilita el aprendizaje significativo. No obstante, la ausencia de estrategias efectivas de cierre y la falta de materiales como cartogramas o mapas mentales limitan la fijación de lo aprendido. La investigación subraya que la enseñanza debe ser una "actividad conjunta" donde ambos actores se involucren en la solución de problemas cotidianos. La principal limitación radica en el alcance de la muestra censal (25 estudiantes y una docente), lo cual restringe la generalización de los resultados. Sin embargo, el enfoque mixto permitió captar la complejidad de la realidad social en el aula, ofreciendo un análisis interpretativo profundo sobre los significados que los individuos otorgan a su experiencia. En términos de implicaciones, los hallazgos demuestran que las estrategias deben ser "acciones transformadoras" que respondan a la realidad actual. Esto sugiere que la formación docente debe priorizar la actualización en herramientas digitales y materiales didácticos alternativos como eje de su propósito pedagógico.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones evalúen el impacto a largo plazo de estrategias específicas como la ramificación geográfica y el uso de visores cartográficos digitales en el rendimiento académico. Es necesario profundizar en cómo un aprendizaje híbrido puede integrarse de forma permanente en el currículo de Geografía. Este reporte contribuye con una visión contextualizada que busca rescatar el valor pedagógico de las Ciencias Sociales en la educación primaria venezolana.

Cuadro 1. Operacionalización de variables

Objetivo General: Desarrollar estrategias didácticas para fortalecer la práctica docente en la enseñanza de la geografía en los estudiantes de primer grado sección "A" de la Escuela Estadal "Coromoto" del Municipio Libertado del Estado Bolivariano de Mérida.				
VARIABLES	***DIMENSIONES***	***SUBDIMENSIONES***	***INDICADOR***	***ITEMS***
Práctica Docente	*Lúdica*	*Recursos didácticos*	*Tradicionales*	*15*
	Estrategias	*Recursos tecnológicos*	*Instrucción*	*2*
			Redes sociales	*7.2*
			Uso de equipos	*3*
			Aplicaciones	*7.1*
			Interactividad	*7.2*
			Accesibilidad a los medios	*4.1, 4.2*
		Praxis pedagógica	*Actitud hacia la acción Docente*	*14*
			Trabajo colaborativo	*9*
Enseñanza de la Geografía	*Proceso de Aprendizaje*	*Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje*	*Disposición al cambio*	*12, 13*
			Participación	*1, 5*
		Aprendizaje Híbrido	*Estrategias*	*6, 10, 11*
			Materiales didácticos	*8*
			Evaluación	*16*
			Apoyo tecnológico	*17*
			Plataformas para transmitir clases	*18*

Fuente: Suarez 2026

Cuadro 2. Guía de observación de la práctica pedagógica de la docente:

INICIO DE CLASE	SI	NO	EX	B	D
Ambiente favorable al iniciode la clase.					
Estudiantes presentan interés por el contenido.					
Hace referencia a los contenidos antes explicados					
Toman iniciativa de participaren la clase.					
DESARROLLO DE LA CLASE					
Los contenidos resultanclaros y efectivos a los estudiantes.					
Prestan atención a loscontenidos expuestos.					
Los estudiantes demuestrandominio del contenido que se desarrolla.					
Existe retroalimentación durante el desarrollo de la clase.					
El Docente emplea cartogramas, mapas conceptuales, mentales, esquemas u otros.					
Las Estrategias para el logro de las actividades son los adecuados.					
RELACIÓN CON EL DOCENTE					
El Docente demuestracordialidad con los estudiantes.					
Presta atención a laintervención de los estudiantes.					
El Docente les brinda confianza a los estudiantes enmomentos de dificultad.					
CIERRE DE CLASES					
EL Docente aplicó estrategias efectivas en las actividades decierre.					
El docente fija trabajos en el aula para evaluar lo aprendido en la clase.					
Asigna investigaciones para lapróxima clase.					

Fuente. Suarez 2026.

Cuadro 3. Estrategias y frecuencia de actividad en clase

Actividad	Durante todas las clase	Una vez a la Semana	Cada Quince días	Una vez al mes
Técnicas para resolver problemas.				
Club de revistas.				
Adivinanzas o acertijos.				
Juegos.				
Carteles, murales, dibujos libres.				
Debate, simposio, mesa redonda.				
Desarrollo de una actividad propuesta por los estudiantes.				
Composición de rondas, coplas.				
Cuentos, dramatizaciones.				
Sopa de letras.				
Crucigramas.				

Fuente: Tomado de Gamboa et. al (2013).

Cuadro 4. Estrategias implementadas

Estrategias didácticas implementadas	Frecuencia	Porcentaje	Estrategias didácticas implementadas	Frecuencia	Porcentaje
Análisis de actividades	2	4,4	Juegos	1	2,2
Aclaración o explicación	1	2,2	Lecturas	1	2,2
Composición	1	2,2	Localización	1	2,2
Comprensión de lectura	3	6,7	Observación	1	2,2
Consultas	2	4,4	Prácticas	1	2,2
Crucigramas	1	2,2	Realización de ejercicios específicos	1	2,2
Dibujos	1	2,2	Relatorías	1	2,2
Dramatizaciones	2	4,4	Socialización referentes teóricos	1	2,2
Ejercicios Listening	1	2,2	Sopa de letras	1	2,2
Elaboración escritural	4	8,9	***Talleres grupales e individuales***	9	20,0
Exposiciones	1	2,2	***Tareas***	4	8,9
Incorporación de la teória a la práctica	1	2,2	Trabajos manuales	1	2,2

Fuente: Tomado de Gamboa et. al (2013).

Consideraciones finales

El estudio, enmarcado en un paradigma interpretativo, permitió comprender que la propuesta de estrategias didácticas alternativas no representa un simple complemento, sino una necesidad imperativa para fortalecer la praxis docente en la enseñanza de la Geografía en la Escuela Estadal "Coromoto". A través de la triangulación de la información, se ratificó que la transición desde métodos tradicionales hacia enfoques creativos permite superar las barreras de la memorización, favoreciendo la construcción de significados en los estudiantes de primer grado. Se concluyó que existía una desconexión en la planificación docente previa, ejecutada frecuentemente por exigencias administrativas. Bajo la lente interpretativa, se comprendió que esta desactualización pedagógica y el uso de recursos limitados mantenían niveles bajos de motivación en el área de Ciencias Sociales. La adopción de los principios del constructivismo resultó fundamental, evidenciando que el aprendizaje geográfico es más profundo cuando el niño interactúa con su entorno vivido. (RB1: Aquí se responde que las estrategias aplicadas o propuestas se basaron en el aprendizaje basado en problemas y la cartografía participativa adaptada a la edad).

En cuanto al componente tecnológico, el uso de las TIC, específicamente mediante Google Forms, optimizó la organización de las percepciones docentes y estudiantiles. Los datos recolectados fueron procesados mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para la fase cuantitativa, lo cual facilitó una base sólida para el posterior análisis de contenido y categorización propio del enfoque cualitativo. (Corregido RB2: Se aclara el uso . de estadística descriptiva) La investigación demostró que dimensiones como la lúdica y la interactividad son esenciales para elevar el interés del estudiantado. Al proponer estrategias como juegos de roles geográficos y el uso de materiales audiovisuales, se observó una mejora en la disposición al cambio dentro del aula. Los estudiantes lograron expandir su experiencia más allá de los textos escolares, incursionando en recursos multimedia que apoyaron la construcción activa de su saber. (Corregido RB3: Se especifican juegos de roles y audiovisuales). El análisis de los datos y observaciones directas permitió comprender que la formación integral es el resultado de una relación pedagógica basada en la cordialidad y la retroalimentación constante. Asimismo, se verificó que la evaluación mediante estrategias alternativas, tales como el portafolio de evidencias y la observación sistemática, proporciona una visión más humana y completa de las capacidades adquiridas. Este proceso no se limitó a la calificación numérica, sino que integró el significado que los estudiantes otorgaron a su propio progreso. Finalmente, se establece la urgencia de una actualización continua del profesorado en el uso de plataformas tecnológicas y materiales didácticos innovadores. El fortalecimiento de la praxis en educación primaria es el motor principal para garantizar que los educandos desarrollen destrezas útiles para su vida diaria y su ubicación consciente en el contexto global.

Recomendaciones

Para fortalecer la enseñanza de la Geografía bajo el paradigma de aprendizaje constructivista, se recomienda que el personal docente trascienda la planificación administrativa tradicional hacia una praxis centrada en el estudiante, donde la gamificación, la cartografía participativa y el uso interactivo de las TIC (visores cartográficos y recursos multimedia) permitan al niño de primer grado construir nociones espaciales desde su entorno vivido en el estado Mérida, evitando la memorización mecánica; diferenciando esta orientación didáctica del paradigma metodológico interpretativo que guio esta investigación, el cual se sugiere a la institución y a futuros investigadores para evaluar la praxis educativa de forma cualitativa y dialógica a través de portafolios de evidencias. En este sentido, resulta imperativo que la Escuela Estadal "Coromoto" promueva espacios de formación continua para la actualización digital y metodológica de los maestros, fomentando un clima escolar de confianza que transforme la clase de ciencias sociales en un laboratorio social para el desarrollo del pensamiento crítico, la identidad local y un aprendizaje profundamente humano y significativo. ®

El presente artículo se realizó con la finalidad responder al requerimiento de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes- Venezuela, para optar al título de Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales Programa de Profesionalización Docente (PPD). 2026.

Francisco Suarez. Geógrafo, egresado de la Universidad de Los Andes (ULA), Escuela de Geografía de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales (2019). Investigador enfocado en el estudio del espacio geográfico, el análisis ambiental y su integración con los procesos educativos. Su trabajo abarca la didáctica de la geografía, el uso de herramientas cartográficas para la enseñanza y el desarrollo de proyectos ambientales aplicados al ámbito escolar.

Jonny Santiago. Profesor de la Escuela de Geografía de la Universidad de Los Andes (ULA) en las asignaturas de Cartografía Temática, Dibujo Cartográfico y Sistemas de Información Geográfica. Geógrafo egresado de la ULA (2001), especialista en Sensoramiento Remoto, S.I.G. y Geo Hazards. Posee estudios de postgrado e instrucción internacional en instituciones como UNU-INPE (Brasil) e Indian Institute of Remote Sensing (India). Cuenta con diplomados en Educación y Gestión Ambiental (Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IGAC, Colombia). Es instructor de cursos de formación continua en Geomática, Georreferenciación y Procesamiento Digital de Imágenes

Referencias bibliográficas

Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6ª ed.). Episteme. Balbinotti, M. A. (2004). Validación de contenido del inventario de estilos de aprendizaje. [Mencionado en la tabla de validez].

Blanco Sordo, A. (2018). Propuesta de intervención para trabajar la educación emocional en educación infantil a través del juego [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

Cabero Almenara, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas. Enfoques.

Carretero, M. (1994). Constructivismo y educación. Editorial

Cochran, W. G. (2007). Sampling Techniques (3rd ed.). John Wiley & Sons. Deschamps, P. (2018). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua. [Mencionado en el marco teórico].

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2ª ed.).

McGraw-Hill Interamericana. Durán C., L. E. (2021). El enfoque interpretativo: Una nueva manera de ver la contabilidad. Actualidad Contable FACES, 24(42), 95-112.

Gamboa, M., García, Y., & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las dimensiones del ser humano. Revista Boletín

Redipe. Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). Psicología de la instrucción. Santillana.

Gómez-Ejerique, E., & López-Cantos, F. (2019). Estrategias de aprendizaje y pirámide de Cody Blair. Revista de Educación.

Google for Education. (2022). Usa Google Workspace for Education para mejorar la educación con herramientas sencillas, flexibles y seguras.

Grau, R., Correa, C., & Rojas, M. (2004). Metodología de la investigación (2ª ed.). Coruniversitaria.

Hernández, I., Lay, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(2), 242-255.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.).

McGraw-Hill. Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia. Quirón Ediciones.

Kinner, T., & Taylor, J. (1994). Investigación de mercados: Un enfoque aplicado. McGraw-Hill.

Lobo, H. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2025). Memoria y Cuenta 2025. Caracas, Venezuela.

Navarro, M. (2009). Planificación del profesor. Ediciones Díaz de Santos.

Océano. (2003). Enciclopedia Océano de Venezuela.

Loret de Mola, Rafael. Palella Stracuzzi, S., & Martins Pestana, F. (2017). Metodología de la investigación cuantitativa. FEDUPEL.

Pintrich, P. R., & García, T. (1993). Intraindividual differences in motivation and self-regulated learning.

Pozner, P. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. UNESCO.

Serrano, M. (1990). El proceso de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Los Andes.

Suárez, F. (2025). Informe de resultados: Pruebas diagnósticas de lectura y matemáticas en la Escuela Estadal "Coromoto".

Symons, S., Snyder, B. L., Cariglia-Bull, T., & Pressley, M. (1989). Strategy instruction research. UNAD. (2011). Proyecto académico pedagógico solidario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

UNESCO. (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

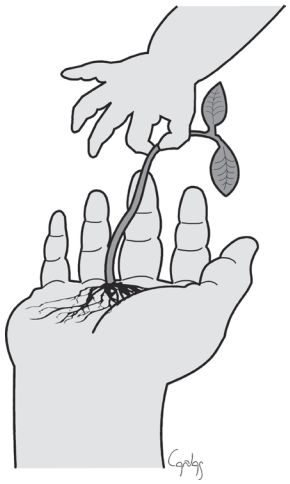
Universidad de Antofagasta. (2020). Orientaciones para evaluar aprendizajes en el contexto de un entorno virtual.

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Artículos arbitrados

La Educación Ambiental en Venezuela: acercamiento a su evolución histórica y normativa para la transformación de la sociedad

Environmental Education as a Transformative Tool for Venezuelan Society

Flormaream, Burguera Hurtado
Flormaream@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5772-5596
Teléfono: + 58 412 070 6244
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 14/08/2026
Arbitraje/Sent to peers: 16/08/2026
Aprobación/Approved: 30/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

El presente estudio, realizado desde un enfoque documental, examina la evolución histórica y normativa de la Educación Ambiental, así como la práctica educativa identificando avances, limitaciones y desafíos. En este sentido, se concluye que dicha Educación es vital para la formación de ciudadanos capaces de comprender las realidades socioambientales. Aunque el Estado venezolano ha diseñado disposiciones legales y propuestas curriculares para normar esta enseñanza, persisten notables vacíos en su ejecución que limitan su efectividad, evidenciando una débil incorporación práctica en el sistema educativo nacional.

Palabras clave: crisis climática; Educación Ambiental; sistema educativo; transformación social; Venezuela.

Abstract

The present study, based on a documentary research approach, examines the historical and regulatory development of Environmental Education in Venezuela, as well as its practical implementation within the educational system. It identifies the main achievements, limitations, and challenges associated with its application. The findings indicate that Environmental Education plays a fundamental role in fostering citizens who are capable of understanding and addressing socio-environmental issues. Although the Venezuelan State has established legal frameworks and curricular guidelines to promote Environmental Education, significant gaps persist in their implementation. These shortcomings reduce the effectiveness of educational policies and reveal the limited integration of Environmental Education into the national education system.

Keywords: climate crisis, environmental education, educational system, social transformation, Venezuela.

Author´s translation.

Introducción

El cambio climático constituye una de las amenazas más significativas del siglo XXI, debido a su incidencia y a los impactos sociales y económicos que afectan la preservación de los ecosistemas y las condiciones de vida de las poblaciones humanas. Venezuela no escapa de esta realidad, ya que diversas actividades extractivas vinculadas a la explotación de recursos naturales han incrementado las amenazas ambientales de la región. El país posee una importante diversidad biológica y una amplia riqueza ecológica al albergar parte de la selva amazónica, considerada como uno de los ecosistemas estratégicos más relevantes del planeta. Frente a esta afirmación, esta riqueza natural se ve afectada por la realización de actividades extractivas que han favorecido el aumento de la deforestación y la degradación ambiental (Velasco Páez, 2022).

En este contexto, la Educación Ambiental (en adelante EA) adquiere un papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de comprender las realidades y complejidades socioambientales que emergen en la actualidad, promoviendo la construcción de conocimientos, valores y actitudes orientadas en la transformación de la sociedad venezolana, así como en la promoción de prácticas sostenibles que favorezcan la conservación del entorno y el desarrollo integral del país. Todo ello deja en evidencia la necesidad de reforzar las estrategias educativas orientadas a la mitigación en todos los niveles del sistema educativo, tanto en los espacios formales como no formales.

Esta investigación, con enfoque documental, y de carácter histórico-analítico, pretende analizar las políticas educativas venezolanas en materia ambiental, así como los desafíos que enfrenta la formación de nuevos sujetos sociales. Para ello se hará uso de fuentes oficiales de organismos multilaterales y del Estado venezolano, así como otras obras especializadas, orientadas a consolidar la EA activa y colaborativa como eje para la transformación social.

Contexto general: cambio climático y educación

La Convención Marco de Las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) define el cambio climático como "un cambio de clima atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera mundial" (Convención Marco de Las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, 1992). Sus manifestaciones más evidentes incluyen el incremento de la temperatura media global y del nivel del mar, cambios en los patrones climáticos, la reducción de los glaciares, la disminución de los recursos hídricos, la erosión de los suelos y la pérdida acelerada de biodiversidad.

Según la Organización Meteorológica Mundial (OMM), el año 2023 fue considerado como el más cálido registrado en los tiempos recientes. Las proyecciones indican además que existe cerca de un 80% de probabilidad de que el umbral de 1,5ºC sea superado en algún momento entre los años 2024 y 2028, lo cual incrementaría considerablemente los riesgos de olas de calor, inundaciones repentinas, crisis alimentarias y desastres naturales (Organización Meteorológica Mundial, 2024).

Estas alteraciones son el resultado del modelo de desarrollo global predominante, por lo que no pueden comprenderse solo como un problema ambiental, pues forma parte de una realidad que ha generado un conjunto de crisis interrelacionadas, dado que involucran elementos económicos, culturales y educativos propios de la complejidad de los sistemas actuales. En este sentido, el documento colectivo elaborado por investigadores participantes del Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) entre los que se destacaron Carlos Galano, Marina Silva, Klaus Schütze, representantes del PNUD, CEPAL, entre otros, titulado: *Manifiesto por la vida: Por una ética para la sustentabilidad*

(2002) advierte que: "No es una crisis ecológica, sino social […] Es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación. De relaciones sociales […]" (p. 1).

En razón de lo anterior, se considera que las políticas de mitigación y adaptación son esenciales para reducir la vulnerabilidad de las poblaciones. Entre las diversas estrategias, la Educación emerge como una de las alternativas más efectivas para impulsar transformaciones estructurales en la sociedad, al favorecer la construcción de conocimientos, valores y capacidades orientadas hacia la transición al desarrollo sostenible. De acuerdo con la UNESCO "la educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible" (UNESCO, 2024). Asimismo, Fuentealva (1986) concibe la "Educación como una serie de procesos continuos, orientados al desarrollo de las capacidades subjetivas del ser humano, en estrecha relación con su adaptación e integración a la sociedad y la cultura en la cual se encuentra inmerso" (p. 10).

A estos aportes puede añadirse el carácter transdisciplinario de la Educación adquiere una relevancia particular frente al escenario climático global, Por ello y de manera específica, la EA se convierte en un proceso efectivo y capaz de transformar sistemas complejos e insertarse en las políticas públicas, promoviendo la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades ambientales.

Emergencia y consolidación de la Educación Ambiental

El término Educación Ambiental aparece en la agenda internacional a partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano celebrada en Estocolmo en 1972. Este evento marcó un punto de inflexión al reconocer la necesidad de incorporar la dimensión educativa como componente fundamental para enfrentar la crisis ambiental. A partir de este encuentro se impulsó la creación de un Programa Internacional de Educación Ambiental, orientado a promover acciones formativas, tanto en espacios formales como en los no formales, con el propósito de generar conciencia colectiva frente al deterioro ambiental. Desde entonces, el PNUMA asumió un rol protagónico en la promoción de políticas y programas educativos destinados a integrar las dimensiones ecológicas y sociales necesarias para comprender los procesos de transformación del pensamiento y de acción frente al ambiente.

En la década de 1970 se establecieron las primeras bases conceptuales de la EA como **área** de conocimiento. En ese proceso, la *Carta de Belgrado,* adoptada en el Seminario Internacional de Educación Ambiental (1975), representó uno de los primeros esfuerzos por impulsar una conciencia social orientada al respeto por el medio ambiente y a la búsqueda de soluciones globales y conjuntas a los problemas ambientales mediante la Educación. El documento planteó diversas orientaciones para el diseño de programas educativos capaces de formar una ciudadanía global, consciente, informada y comprometida con la resolución de problemas ambientales y la prevención de otros (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente,1975, p. 3).

Dos años más tarde, en 1977 se celebró en Tbilisi, Georgia, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, un encuentro que representó un avance significativo. Allí el concepto adquirió mayor formalidad y reconoció la importancia de promover la conciencia ecológica. Asimismo, se definieron una serie de objetivos orientados a fortalecer la investigación, la cooperación y la formación docente en temas ambientales. El informe final subrayó que el propósito central de la EA "consiste en que las personas puedan comprender las complejidades del medio ambiente y la necesidad de que las naciones adapten sus actividades [...]" (UNESCO, 1977, p. 12).

En función de estos encuentros y de los instrumentos derivados de ellos, la EA comenzó a ser concebida como una estrategia para impulsar transformaciones sociales, la potencialidad pedagógica de esta disciplina radica en que vincula de forma explícita los procesos educativos con el desarrollo sostenible.

La Reunión Internacional de Expertos organizada por el Programa Internacional de Educación Ambiental, impulsado conjuntamente por la UNESCO y PNUMA, se celebró en septiembre de 1982 en París, Francia, con el propósito de "examinar las experiencias, los resultados de las investigaciones realizadas y las necesidades

y prioridades de cara al futuro" (Alonso, 2010, p. 20). Las recomendaciones del encuentro enfatizaron en la necesidad de fortalecer las actividades educativas ambientales mediante la cooperación internacional, la difusión de materiales educativos e investigaciones especializadas. Posteriormente, en agosto de 1987 tuvo lugar en Moscú, Rusia, el Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental. En ese espacio se propuso declarar la década 1900-2000 como el Decenio Mundial de la Educación Ambiental, con la intención de estimular y consolidar las acciones educativas durante el siglo entrante (Zabala, 2008).

Hacia finales del siglo XX se intensificaron los esfuerzos internacionales por situar la EA en el centro de la agenda del régimen climático internacional. Un momento especialmente significativo fue la celebración en 1992, en Brasil, de la llamada Cumbre de La Tierra de Río, planificada por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMUMAD). En este encuentro fue aprobada la Agenda 21, un plan de acción, no vinculante orientado a promover la cooperación entre gobiernos locales, organizaciones y diversos actores sociales con el propósito de consolidar el desarrollo sostenible. El documento destacó la importancia del "acceso a la educación sobre el medio ambiente y el desarrollo, vinculada a la educación social, desde la edad escolar hasta la edad adulta en todos los grupos de la población" (Organización de las Naciones Unidas, 1992, p. 631).

Posteriormente, en diciembre de 1997 se celebró la Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad en Sajonia, Grecia. En el numeral 6 de la *Declaración Salónica* se reafirmó que: "la educación y una sensibilización apropiadas del público, constituyen uno de los pilares de acción en favor de la sostenibilidad, junto con la legislación, la economía y la tecnología" (UNESCO, 1997, p. 2). Desde entonces, la EA ha mantenido una presencia constante en las agendas internacionales. Organismos como la UNESCO y el PNUMA continúan impulsando programas de formación, cooperación e intercambio de experiencias orientadas a fortalecer las estrategias educativas enfocadas en el desarrollo sostenible. Un ejemplo de ello son los Congresos Iberoamericanos de Educación Ambiental, que se vienen realizando de manera continua desde el año 1992, cuyo propósito ha sido promover la formación pedagógica continua de los docentes para la enseñanza de la EA, así como propiciar la cooperación y el fortalecimiento de una cultura de responsabilidad ambiental.

Gracias a todas estas iniciativas, cada 26 de enero se conmemora, de manera no oficial, el Día Mundial de la Educación Ambiental, una fecha que busca visibilizar la importancia de promover la conciencia ecológica mediante iniciativas educativas y campañas de sensibilización hacia el medio ambiente (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, España, 2025).

De la enseñanza

Inicialmente abordada desde las Ciencias Naturales, la EA ha evolucionado hacia un enfoque interdisciplinario que integra distintos saberes en el contexto actual. Su enseñanza se desarrolla tanto en espacios formales, dentro del sistema educativo institucionalizado, como en la enseñanza no formal, impartida fuera del currículo escolar oficial. En ambos casos, el objetivo es fomentar valores de respeto y crear compromisos en beneficio del medio ambiente y un sistema sostenible efectivo.

El objetivo de la EA consiste en formar individuos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno, capaces de comprender la influencia de los problemas ambientales y actuar de manera responsable ante los desafíos locales y globales. Se entiende que, el proceso educativo debe ser orientado por especialistas que diseñen las estrategias pedagógicas más adecuadas, capaces de promover aprendizajes significativos (Espinoza, 2023).

En relación con la continuidad de la enseñanza de la EA, el *Informe Final de la Conferencia de Tbilisi* (1977), dejó establecido que su enseñanza debe ser permanente, general y flexible, capaz de adaptarse a las necesidades que surjan a partir de los cambios globales, lo que evidencia su vigencia frente a la actual crisis climática. Asimismo, el documento destaca la importancia de proporcionar conocimientos técnicos a los futuros docentes e incentivar la enseñanza de valores éticos (UNESCO, 1977, p. 17).

Uno de los desafíos de la enseñanza es su permanencia en el tiempo y su capacidad para lograr en el estudiante la transferibilidad de los aprendizajes. Por ello, se amerita la participación de toda la comunidad educativa para abonar un proceso de formación de ciudadanos que trascienda el ámbito institucional.

Además, resulta indispensable que, en el proceso de enseñanza de la EA sean incorporados elementos axiológicos, puesto que estos contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes y responsables. Es necesario reforzar los valores de respeto y compromiso con el entorno, así como promover la participación plena de los individuos capaces de comprender el contexto social en el que se desarrollan.

Del escenario nacional venezolano

Venezuela está ubicada en América del Sur con una extensión territorial aproximada de 916.445 km^2. Parte de su territorio conforma la Selva Amazónica, considerada la mayor región tropical del planeta. Se trata de un país dependiente, al menos a partir del siglo XX, de los recursos no renovables, particularmente, el petróleo y la actividad minera, cuya explotación ha constituido el eje central de la economía.

La realidad ambiental venezolana se despliega en distintos escenarios de análisis, discusión y acción. Por una parte, diversas organizaciones civiles entre ellas "SOS Orinoco", junto con comunidades locales, han documentado actividades de degradación de los ecosistemas en distintas regiones del país, y difundido información que da cuenta del progresivo deterioro ambiental. De acuerdo con los análisis realizados por "SOS Orinoco" de las zonas afectadas, se evidencia la expansión de la actividad minera y sus consecuencias sobre el ambiente y las comunidades locales, entre ellas la reducción de reservas forestales, la contaminación de los cuerpos de agua, la pérdida de biodiversidad y el desplazamiento forzoso de comunidades indígenas.

Por otra parte, datos recientes confirman que: "Desde 2002 hasta el 2024, Venezuela perdió 680 kha de bosque primario húmedo, lo que representa 28% de su pérdida total de cobertura arbórea en el mismo periodo de tiempo" (*Global Forest Watch*, 2025, s.p), confirmándose que las actividades extractivas profundizan la crisis ambiental.

Una de las políticas más cuestionadas, es la iniciativa gubernamental denominada: Arco Minero del Orinoco. Dicho proyecto fue aprobado el 24 de febrero del 2016, mediante el Decreto N.º 2.248, publicado en la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 40.855* de fecha 24 de febrero de 2016, el cual delimitó un área de 111.843,70 km^2 de extensión, intensificando las prácticas de explotación de minerales estratégicos como el oro, hierro y coltán en territorios de alto valor ecológico, incluyendo parques nacionales y zonas protegidas.

El informe del grupo de investigación SOS Orinoco (2024) alertó sobre las áreas devastadas en la zona donde se desarrolla el proyecto: "Existen al menos 1500 ha afectadas por la actividad minera dentro de los límites del parque nacional y 1350 ha en las adyacencias […]" (SOS Orinoco, 2024, p. 2).

Desde el punto de vista jurídico, el escenario legal es significativamente distinto pues el Estado venezolano forma parte del régimen climático global al haber suscrito acuerdos internacionales ambientales orientados a la protección ambiental y la lucha contra el cambio climático, entre los que figura el *Protocolo de Kyoto* adoptado en 1997 como un instrumento de la CMNUCC, cuya finalidad fue establecer compromisos de disminución de actividades contaminantes, la reducción de su dependencia con el petróleo. Este evento marca un punto de partida para el sustento jurídico vigente en el país. En dicho instrumento, el Estado venezolano se compromete al menos, en el plano formal, a implementar medidas orientadas a la mitigación del cambio climático.

La *Ley Orgánica del Ambiente* (2006), publicada en *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 5833* del 22 de diciembre de 2006, incorporó el concepto de desarrollo sustentable, lo cual obliga al Estado venezolano a elaborar políticas públicas, planes y proyectos que promuevan la mitigación, así como alianzas entre organismos gubernamentales y la sociedad civil. Venezuela es también firmante del *Acuerdo de París* (COP 21, 2015) y se ha comprometido a participar en proyectos de cooperación internacional que promuevan la adaptación y mitigación al cambio climático, bajo el principio de responsabilidades comunes pero diferenciadas.

Educación ambiental en Venezuela: avances y limitaciones

Desde una perspectiva formativa, la incorporación de la EA en Venezuela ha sido limitada y ambigua. En los niveles de Educación Primaria y Educación Media General se incluyeron asignaturas como Biología o Ciencias de la Tierra, en las que, ocasionalmente, se abordan contenidos ambientales. Sin embargo, no existe una materia específica dentro del currículo educativo nacional.

Una de las experiencias pioneras más relevantes fue la iniciativa del profesor Pedro Durant, docente del Liceo Libertador en el estado Mérida, quien en 1959 promovió actividades de EA de manera no formal a través de los Centros de Ciencias (Camacho, 2008).

Posteriormente, en la década de 1980 se creó la Dirección de Educación Ambiental del entonces Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (MARN), cuyo propósito era promover acciones conjuntas con instituciones educativas y comunidades de formación ambiental en todos los niveles educativos. Además, se estableció la Comisión Interministerial de Educación Ambiental que "propuso la actualización de docentes y la incorporación de la dimensión ambiental en los programas escolares, confirmada por el VI Plan de la Nación para el quinquenio 1981-1985" (Camacho, 2008, p. 7).

Durante las décadas siguientes se mantuvieron los esfuerzos para integrar la EA al sistema educativo. Fue así como por medio del IX Plan de la Nación 1995-1999 (CORDIPLAN) se ratificó "la incorporación de la dimensión ambiental en los programas escolares". Según el autor precitado esto no ocurrió como se esperaba, debido a la resistencia de algunos docentes al cambio, la carencia de personal y la dificultad de implementar el proyecto en todo el país (*ibidem*).

En 1996, en el marco del IX Plan de la Nación se aprobó un convenio entre el MARN y el Ministerio de Educación que promovía: "la evaluación de los diseños curriculares e incorporación de la EA a las modalidades Educación especial, adulto, militar, indígena y fronteriza" (*ibid*, p. 8). Esto puso en evidencia el protagonismo del MARN como actor clave en la enseñanza ambiental venezolana a finales del siglo XX.

En 1999 se reconocieron de manera explícita los derechos ambientales en Venezuela, estableciéndose la obligatoriedad de la enseñanza de la EA en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* de 1999. A partir de ahí, se desarrollaron experiencias orientadas a consolidarla como práctica formativa en todos los niveles escolares de forma extracurricular, a través de los denominados "Grupos Estables" esto sucedió en el año escolar 2016-2017. Dichos espacios de formación se orientaron hacia el fortalecimiento de oficios y prácticas.

Sin embargo, estas iniciativas se desarrollaron de manera aislada y no fueron incorporadas en el currículo, quedando sujetas a la elección de cada docente y, en muchos casos, relegada por otras actividades consideradas prioritarias.

Otra iniciativa desarrollada por el Estado venezolano para la enseñanza de temas ambientales ha sido la *Colección Madre Tierra: Educación Ambiental,* coordinada y editada por el Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo (MINEC), anteriormente MARN, orientada a fortalecer la divulgación de conocimientos y experiencias vinculadas a la gestión ambiental. Dicha colección comprende seis cuadernillos temáticos, dedicados a distintos ejes ecológicos, todo lo cual constituye un esfuerzo institucional de promover la sensibilización ambiental y apoyar los procesos formativos en el sistema educativo nacional (Fundación de Educación Ambiental, 2019).

En el contexto universitario han surgido programas y cátedras orientadas a la formación ambiental. Un ejemplo es la Maestría en Educación, Ambiente y Desarrollo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), aprobada mediante la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 40.719* el 7 de agosto de 2015. Así mismo, la Universidad Central de Venezuela, (UCV) ha impulsado el proyecto "UCV Campus Sustentable" dirigido a impulsar acciones transdisciplinarias de sensibilización, a través de la docencia, investigación, extensión y de la creación de alianzas estratégicas con diferentes instituciones públicas y privadas, (Universidad Central de Venezuela, 2024).

Otras instituciones también han incorporado la dimensión ambiental en sus programas. Tal es el caso de la Universidad del Zulia (LUZ), allí, la asignatura de EA se imparte de manera formal en el currículo de la carrera de Educación desde el año 2011 (Méndez, 2013).

Por su parte, la Universidad de Los Andes (ULA), posee una trayectoria históricamente significativa en el ámbito ambiental, ya que desde 1948 ha impulsado proyectos orientados a la sostenibilidad, con la creación de la Escuela de Ingeniería Forestal y el Instituto Forestal Latinoamericano (IFLA). También en 1985 se constituyó la Comisión Permanente de Asuntos Ambientales, integrada por un equipo interdisciplinario de profesionales.

En 2011, mediante la Resolución N.º CU-1035-11, de fecha 6 de junio, el Consejo Universitario declaró a la ULA como "Universidad Ambiental de Venezuela", instando a todas las Facultades, Núcleos o Extensiones a crear Comisiones de Ambiente (Resolución N.º CU-1026-11, Circular). Más recientemente, en 2018, se aprobó la Política Ambiental de la ULA (CU – 2320/18). Aunado a ello, fue posible la inclusión de la enseñanza de la EA en el Programa de Profesionalización Docente (PAD), ente adscrito al Vicerrectorado Académico, lo cual ha permitido a la comunidad universitaria la formación ambiental. Estas acciones reflejan una trayectoria institucional sólida que integra propuestas de Educación formal y no formal, manteniendo como principio fundamental la interdisciplinariedad y la preservación de la naturaleza.

No obstante, todavía persisten limitaciones en la enseñanza. Asuntos relevantes, tales como la escasa formación especializada del profesorado constituyen un problema recurrente en distintos niveles educativos. Con frecuencia, docentes con formación empírica o autodidacta, sobre los temas ambientales son los encargados de impartir contenidos y desarrollar proyectos de concientización, lo cual evidencia la fragmentación de la enseñanza y dificulta el riguroso abordaje de contenidos. Sin duda, estas situaciones afectan la calidad del proceso educativo, la formación del estudiante y su capacidad para comprender la realidad socioambiental desde una mirada crítica, sostenida en sus propios conocimientos.

De las normativas legales

Desde una perspectiva normativa, la C*onstitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) dedica su capítulo IX, al reconocimiento y protección de los derechos ambientales de los ciudadanos, estableciendo un marco normativo expreso en materia de formación y conciencia ecológica. En particular, el artículo 107 consagra el carácter obligatorio de la EA en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Al respecto, el texto constitucional dispone que: "La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal" (CRBV, 1999, art. 107).

Por su parte, la *Ley Orgánica del Ambiente* (2006), publicada en la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 5833* de fecha 22 de diciembre, establece en su artículo 3 una definición de la EA, allí se precisa su alcance dentro del ordenamiento jurídico venezolano, así como la obligación del Estado y de los entes públicos y privados de garantizar el acceso universal a la EA, promover los procesos de formación en esta área, y asumir responsabilidades concretas en la planificación y ejecución de proyectos ambientales (LOA, 2006).

A las disposiciones anteriores se suma el *Currículo Nacional Bolivariano* (2007), este es otro instrumento legal de gran importancia. Funciona como un modelo pedagógico que sirve de guía oficial del Estado venezolano para la planificación del proceso educativo formal, en todos los niveles adscritas al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Allí se establece "El fomento de una conciencia ambientalista para el desarrollo endógeno y sustentable" (CNB, 2007, p. 23). Esto pone en evidencia la intención de incorporar la EA como eje transversal en la formación de estudiantes.

En este contexto, la *Ley Orgánica de Educación* (2009) considera que la EA debe ser un proceso continuo, generador de conocimientos y experiencias, impartido de manera obligatoria en "todos los niveles y modalidades de la educación". Menciona además el objeto de la educación en la formación de conciencia ambiental (p. 9).

En el ámbito educativo universitario, la *Ley de Universidades* (1970) reconoce la autonomía académica de las instituciones universitarias para la incorporación de contenidos, líneas de investigación y actividades de

extensión, conforme a lo dispuesto en el artículo 9, numeral 2, el cual establece: "Las Universidades tienen autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación docentes y extensión […]" (Ley de Universidades, 1970, p. 2). Dichas modificaciones deberán ajustarse a los principios y mandatos consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y podrán ser efectivas previa aprobación del Consejo Nacional de Universidades.

La mencionada autonomía ha permitido a las universidades venezolanas la creación de grupos, comisiones, centros, institutos e iniciativas para atender el proceso educativo desde otros ángulos. Uno de ellos ha sido la EA, pues como se mencionó en párrafos anteriores tiene su reconocimiento como un eje estructural en la legislación nacional venezolana, integrándose en la narrativa oficial y en los compromisos internacionales. Este enfoque ha sido respaldado por normas jurídicas de carácter constitucional y legal, vinculando la EA con derechos fundamentales, como el derecho a la Educación y el derecho a un medio ambiente sano.

Rol del Estado y del docente

Corresponde al Estado regular, supervisar y garantizar la EA, así como promover la participación ciudadana y la corresponsabilidad ecológica. Todas estas acciones fomentan el respeto y cumplimiento tanto de los deberes como de los derechos de cada ciudadano en relación con el ambiente. Asimismo, debe reforzar la gestión ambiental, mediante estrategias que consideren la prevención, la participación ciudadana, la responsabilidad en el cumplimiento de la legislación y la promoción de valores ambientales, todo ello, por medio de actividades enmarcadas en procesos educativos sistemáticos.

En este sentido, la EA entendida como una política pública requiere la articulación efectiva entre el Estado y la sociedad civil, comprendiendo que es necesaria la coordinación permanente entre las instituciones para garantizar que las prácticas educativas formen parte del sistema educativo nacional, tanto en el ámbito formal como en el no formal. Desde esta perspectiva, Sorrentino *et al.* (2005) plantean que: "las políticas públicas en educación ambiental implicarán una creciente capacidad del Estado para responder, incluso con una mínima intervención directa, a las demandas que surgen del conjunto articulado de instituciones activas en la educación ambiental crítica y emancipadora" (p.289).

El docente, por su parte, debe ser un agente preparado para la formación ambiental con capacidad de promover actividades y conductas de responsabilidad social, todo lo cual ayuda a reforzar la conciencia crítica y la valoración de principios de respeto. Sin lugar a dudas, esto convierte al docente en un agente activo y mediador, con capacidad de convocatoria, para involucrar a todos los participantes en actividades que fomenten la creación de conocimiento. Para esto, resulta fundamental el fortalecimiento de la formación docente, junto con la articulación de políticas públicas efectivas de carácter interdisciplinario que permita consolidar una cultura ambiental crítica, responsable y acorde a los desafíos actuales. Sobre la importancia del rol del docente, Mora, *et al* (2022) señala:

> El desarrollo de capacidades y formación de competencias ambientales de los docentes, particularmente de ciencias, son determinantes para permitir que en las instituciones educativas los estudiantes tengan una formación ciudadana, crítica y democrática para participar en la toma de decisiones responsables frente a los problemas ambientales locales. (p. 299)

El Estado y los docentes, deben ser figuras activas y permanentes, capaces de cerciorarse que las dinámicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje promuevan escenarios de transformación social por medio de experiencias significativas, ya que estas ayudan a fortalecer valores y principios de los individuos, fomentan el razonamiento lógico y la interiorización de creencias. Por su parte, los programas educativos deben impulsar valores como la igualdad, el respeto, la justicia, solidaridad y la tolerancia, consagrados en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), igualmente, presentes en los instrumentos legales de los Estados.

Educación y transformación social

Los cambios sociales pueden originarse por múltiples factores, sin embargo, la Educación constituye el eje fundamental en la formación de los individuos y, por lo tanto, en la transformación de sus concepciones, actitudes y prácticas. También tiene la capacidad de modificar sistemas complejos como la mentalidad y la manera de percibir el mundo, así como reforzar la concepción de los valores, convirtiéndose en un aspecto determinante para darle solución a problemas globales y locales, en este caso, la crisis climática. De ahí que autores como Vinces *et al* (2018), sostienen que:

> […]la educación en su sentido más amplio es la inversión más rentable a largo plazo, dirigida a transformar el panorama ambiental actual y desarrollar los sentimientos, actitudes y valores necesarios para lograr la conciliación más inteligente entre Medio Ambiente y Desarrollo. (p. 3)

El Informe elaborado por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI y publicado por la UNESCO en 1996, denominado "La Educación encierra un tesoro" propone una base conceptual que continua vigente para la enseñanza, incluida la EA. Este enfoque se articula en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es importante destacar que este proceso no se limita exclusivamente a los entornos formales. La familia desempeña un rol esencial como agente socializador primario, y como promotora de valores de solidaridad, cooperación y responsabilidad. Por lo tanto, el trabajo conjunto entre familia, instituciones y comunidad resulta vital para consolidar aprendizajes con sentido, y que se traduzcan en acciones conscientes y comprometidas (Delors, 1996). Esta corresponsabilidad entre actores permite avanzar hacia una transformación social auténtica, entendida como un proceso de cambio progresivo en las estructuras de pensamiento, los comportamientos colectivos y los marcos normativos que regulan la convivencia.

La transformación social implica procesos prolongados que requieren tiempo, compromiso y una toma de conciencia sostenida frente a las problemáticas que afectan la sociedad. Generalmente, estas transformaciones se activan cuando existe la necesidad de resolver alguna crisis o situación que genere desequilibrios convirtiéndose en oportunidades de cambio. Sobre el tema, Polcan (2021) refiere que: "[…] los cambios sociales no son tales si las modificaciones de la sociedad (políticas, económicas, organizativas) no poseen su contraparte en el interior de las personas y no se modifican actitudes, valores y criterios en las conductas de sus integrantes" (p. 2).

Ante el complejo panorama ambiental actual se hace indispensable la articulación interdisciplinaria y colaborativa de todos los actores sociales: Estado, instituciones educativas, sociedad civil, medios de comunicación y la familia. Este trabajo conjunto debe orientarse al fortalecimiento de las concepciones ambientales de los individuos, al desarrollo de una cultura ecológica y la promoción de corresponsabilidad ciudadana. Aunque los cambios se manifiesten, inicialmente, de manera aislada o incipiente, forman parte de un proceso acumulativo esencial para la construcción de sociedades sostenibles y resilientes.

Conclusiones

La sensibilidad frente a los temas ambientales constituye un elemento determinante en la construcción de una cultura ecológica sólida y en el reconocimiento de la EA como mecanismo de mitigación, al favorecer procesos de concientización de las problemáticas socioambientales actuales. En este sentido, debe ser asumida como un medio estratégico para la formación de ciudadanos críticos, éticos y participativos, capaces de comprender la realidad actual y proponer soluciones frente a los desafíos medioambientales contemporáneos.

En Venezuela, la EA dispone de un soporte constitucional y legal que reconoce su carácter obligatorio dentro del sistema educativo, pues se encuentra plasmado en la Carta Magna y diversos instrumentos normativos. No obstante, persisten debilidades relacionadas a su implementación, así como escasa disponibilidad de infor-

mación oficial, lo que dificulta evaluar su impacto, y limita su efectividad como política pública. En algunos casos, esta situación evidencia un carácter más declarativo que operativo.

Dentro del sistema educativo nacional se reconoce el desarrollo de acciones fragmentadas, así como de iniciativas puntuales en ciertas asignaturas y esfuerzos institucionales de carácter aislado. Esta situación deja en evidencia una débil incorporación estructural del enfoque ambiental dentro del sistema educativo nacional por lo que se hace necesario reforzar la EA como un proceso continuo, integral y transversal, que abarque desde la educación inicial hasta el nivel universitario.

En este contexto, resulta indispensable incorporar a la EA como unidad curricular en el sistema educativo formal, garantizando su presencia permanente en los procesos educativos. Su institucionalización favorecería la articulación interdisciplinaria con las demás áreas del conocimiento, integrando saberes provenientes de las ciencias naturales, aplicadas, sociales y humanísticas. Así mismo, permitiría consolidar espacios educativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, sentido de responsabilidad y compromiso con la protección, conservación y uso sostenible del ambiente.

Es importante que se considere que los procesos de transformación social son graduales y requieren tiempo, planificación y continuidad. Por ello, la consolidación de la EA demanda políticas públicas coherentes, formación docente especializada y participación comunitaria. En este sentido, se plantea la necesidad de fortalecer programas de formación ambiental, formalizar la enseñanza de la EA como asignatura obligatoria, promover proyectos comunitarios integradores que trasciendan el aula, fortalecer la formación docente de forma continua con enfoque ambiental interdisciplinario, fomentar alianzas entre organismos gubernamentales, ONG's e instituciones educativas, así como impulsar investigaciones que permitan documentar experiencias exitosas que ayuden a mejorar el diseño de las políticas educativas ambientales.

La EA puede convertirse en un elemento catalizador del cambio social en Venezuela, siempre que se articule mediante procesos participativos, críticos, contextualizados. Su consolidación no debe depender únicamente del Estado, aunque este tiene la responsabilidad de garantizar su incorporación en el sistema educativo. También, se requiere de corresponsabilidad por parte de las demás instituciones sociales en la formación del ciudadano. Cuando la EA sea activa, participativa, colaborativa y permanente entonces se convertirá en la clave para la transformación de la sociedad venezolana.®

Flormaream Burguera Hurtado. Licenciada en Historia (2012) y Magíster en Ciencias Políticas por la Universidad de Los Andes (2017). Actualmente, cursa la Licenciatura en Educación y ha completado con éxito su formación en el Componente Docente Básico en Educación Universitaria. Investigadora del Centro de Estudios de África y Asia de la Universidad de Los Andes (CEAA-ULA), donde hace aportes al desarrollo de líneas de investigación que vinculan la historia, la política, la educación y temas ambientales.

Referencias bibliográficas

Alonso, Bibiana. (2010). *Historia de la Educación Ambiental*. https://ae-ea.es/wp-content/uploads/2016/06/Historia-de-la-educacion-ambiental.pdf

Camacho, Carlos. (2008). *Programa de Educación Ambiental. Mención Ciencias Físico Naturales. Área de Concentración Biología, Química y Física*. Universidad de Los Andes. https://www.human.ula.ve/ccfn/documents/programas/EducacionAmbiental.pdf

Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Espinoza, Ana Lucía. (2023). El papel de la educación ambiental en la formación de ciudadanos conscientes. *Revista de investigación Nexus,* 2(2), 4-12. https://doi.org/10.62943/nrj.v2n2.2023.11

Fuentealba, Luís. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de Sociología. (1),9-19.* https://doi.org/10.5354/0719-529X.1986.27541

Fundación de Educación Ambiental (FUNDAMBIENTE). (2019). *Educación Ambiental.* Ministerio del Poder Popular para el Ecosocialismo. https://www.minec.gob.ve/wp-content/uploads/2019/11/Educaci%C3%B3n-Ambiental.pdf

Global Forest Watch, (2025). *Datos forestales de Venezuela*. Word Resources Institute. https://n9.cl/gwpgs

Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente y Sociedade, 5(10). 1-14.* https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100012

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo *Nacional Bolivariano*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221333

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico de España. (2025). *Día Mundial de la Educación Ambiental.* Biblioteca del Medio Ambiente. https://www.miteco.gob.es/es/error/404.html

Méndez, Eduardo. (2013). Pertinencia del programa de Educación Ambiental de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. *En Memorias del Encuentro Zuliano de Educación Universitaria hacia el Desarrollo Sustentable: El papel de las universidades frente al paradigma sustentable*. 490-502. Universidad del Zulia. https://n9.cl/2arv2

Mora- Penagos, William; Guerrero, Nathaly. (2022). Las competencias ambientales clave en las actividades docentes del profesorado de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED.* 51. https://doi.org/10.17227/ted.num51-12536

Novo, María. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (11), 75-102. https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie11a02.htm

Organización Meteorológica Mundial. (2024). *WMO Global Annual to Decadal Climate Update 2024-2028*. World Meteorological Organization. https://library.wmo.int/viewer/68910/?offset=#page=1&viewer=picture&o=bookmarks&n=0&q=

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de Naciones Unidas. (1992). *Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/6907.pdf

Organización de Naciones Unidas. (1992). *Agenda 21*. https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/recursos/224844/Contenido/H%20programas/23%20Agenda%2021.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (1975). *Carta de Belgrado*. https://n9.cl/l6vd9

Polcan, Hugo. (2021). La transformación social. *Criterio Digital.* https://www.revistacriterio.com.ar/bloginst_new/?p=16785

República Bolivariana de Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial de Venezuela N.º 1429 (Extraordinario). http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/documentos/ley_de_universidades.pdf

República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.* (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N.º 36.860. https://crespial.org/wp-content/uploads/2018/10/A%C3%B1o-1999-Constituci%C3%B3n-de-la-Rep%C3%BAblica-Bolivariana-de-Venezuela-Gaceta-Oficial-36.860.pdf

República Bolivariana de Venezuela. (2006). *Ley Orgánica del Ambiente*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N.º 5833. https://n9.cl/0apmtd

República Bolivariana de Venezuela (2007). C*urrículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Curriculo%20Educacion%20Primaria%20Bolivariana.%202007.pdf

República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N.º 5929. http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf

República Bolivariana de Venezuela. (2015). *Acuerdo mediante el cual se autoriza a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador la creación y funcionamiento del Programa de Postgrado Maestría en Educación, Ambiente y Desarrollo.* Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 40.719. https://historico.tsj.gob.ve/gaceta/agosto/782015/782015-4355.pdf

República Bolivariana de Venezuela. (2016). *Decreto N.º 2.248, mediante el cual se crea la Zona de Desarrollo Estratégico Nacional "Arco Minero del Orinoco*". Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 40.855. https://engaceta.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/40855.pdf

Sorrentino, Marcos; Trajber, Rachel; Mendonça, Patricia; Ferraro Luíz. (2005). La educación ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa,* 31 (2), 285-299. https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200010

SOS Orinoco. (2024). *El Parque Nacional Canaima, Sitio de Patrimonio Mundial, sigue bajo amenaza y aún no hay respuesta del Estado Venezolano*. https://drive.google.com/file/d/1Ymwns64mjygo06z_cHYdAipFMJxATkLB/view

Universidad Central de Venezuela. (2024). *Campus sustentable.* https://saber.ucv.ve/handle/10872/20175

UNESCO. (1977). *Declaración de Tbilisi. Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. https://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/Declaracion-de-Tbilisi-1977.pdf

UNESCO. (1997). *Declaración Salónica sobre el Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la sostenibilidad*. https://www.manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2016/01/salonica01.pdf

UNESCO. (2024), *El derecho a la educación*. https://www.unesco.org/es/right-education

Universidad de Los Andes. Consejo Universitario. (2011). *Resolución N.º CU-1026- 11 (Circular).* http://web.ula.ve/ambiente/2011/06/06/creacion-de-comisiones-ambientales/

Universidad de Los Andes. Consejo Universitario. (2011). *Resolución N.º CU-1035-11.* http://web.ula.ve/ambiente/2011/06/

Universidad de Los Andes. Consejo Universitario. (2018). Resolución N.º CU-*2320/18.* http://web.ula.ve/ambiente/2019/01/18/resolucion232018/

Velasco Páez, Francisco. (2022). Arco Minero del Orinoco: Diversificación extractivista, vulneración de derechos constitucionales y resistencia. *Espacio Abierto, 31*(2), 138-158. https://www.redalyc.org/journal/122/12270893009/

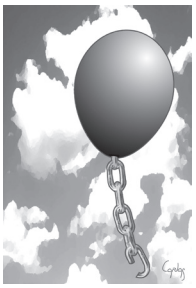
Vinces, Marcos; De la Peña, Geilert & Campos. Gusdanis. (2018). Bases teóricas y conceptuales de la educación ambiental no formal. *Revista San Gregorio* 1(22), 40-49. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072018000200040

Zabala, Ildebrando; García, Margarita. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. Revista de Investigación, 32(63), 201-2018. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Investigación arbitrada

Adecuación Curricular de inglés como lengua extranjera para niños disléxicos de 5º en Educación Primaria. Estudio de casos

English as foreign language's Curriculum Adaptation for dyslexic children in Grammar School



Bisbelis Corina Peña Gutiérrez[1]
corisbe84@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-2572-2081
Teléfono: + 58 414 3742821

Ana Delina Salinas de Valero
Tutora
anasalinas460@gmail.com asalina@ula.ve
https://orcid.org/0009-0005-0204-7309
Teléfono: +58 416 4153804

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
[1]Estudiante de la Mención Lenguas Modernas
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 28/04/2026
Arbitraje/Sent to peers: 01/05/2026
Aprobación/Approved: 02/06/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo proponer una adecuación curricular del inglés como lengua extranjera para niños disléxicos, de 5º de Educación Primaria, en un colegio ubicado en Mérida, Venezuela. Su metodología fue investigación cualitativa, de tipo descriptiva y diseño de estudio de caso; las informantes clave fueron dos docentes. Las técnicas de recolección y análisis de información fueron: entrevista semi estructurada y observación, los resultados se presentaron en un informe. Entre sus hallazgos: los 3 niños tienen informe clínico, sin embargo, los representantes no aceptan su condición. Se observó que las docentes no planifican adaptaciones curriculares para niños disléxicos y desconocen cómo hacerlas, no obstante, están abiertas a aplicarlas para poder brindar apoyo con estrategias acordes a esta necesidad educativa. Como aporte de investigación se diseñó una propuesta de adaptación curricular para la enseñanza del inglés a niños disléxicos.

Palabras clave: Adecuación curricular, inglés. lengua extranjera, dislexia, Educación Primaria.

Abstract

The purpose of this study was to propose a Curriculum adaptation for teaching English as a foreign language to dyslexic children, in a Grammar School College located in Mérida Venezuela. The methodology used was qualitative research, descriptive sort, with a study case design; Its clue participants were two teachers. The data collection and analysis were the semi structured interview observation. The results were presented in a descriptive report. Among its findings: Although the children have their clinic report, their parents do not accept their conditions. The teachers did not plan curricular adaptations; however, they are open to apply those strategies to support the children in their specific educational need. As the researcher's contribution the researcher designed a proposal with curricular adaptations for the effective English teaching to dyslexic children.

Key Words: Curriculum adaptation, English as foreign language, dyslexia, grammar school

Author´s translation.

Introducción

La transformación de los individuos a través de la educación es parte del desarrollo de la humanidad, por lo tanto, la construcción del conocimiento y habilidades son algunos de los elementos fundamentales para tal fin, de forma que el sistema educativo tiene un papel preponderante en el cual las estrategias de enseñanza son indispensables para socializar los contenidos universales en las diversas áreas de formación desde los primeros años de la edad escolar, y el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés no es la excepción.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1945) considera que la educación puede transformar vidas, y que tiene la capacidad de crear ciudadanos con una mentalidad global capaces de prosperar en su entorno, así como tomar decisiones saludables y construir un mundo más justo, que sea incluyente, tomando en cuenta a todos, siendo sostenible desde la responsabilidad de las generaciones presentes hacia las futuras. Lo antes señalado, implica establecer las condiciones necesarias para que exista una educación acorde a las necesidades de los individuos con diversidad funcional, como lo constituyen las personas que han motivado este estudio, los niños disléxicos, quienes tienen el derecho a ser educados de acuerdo a sus condiciones educativas especiales, de allí la necesidad de diseñar las adecuaciones curriculares requeridas para el alcance de los aprendizajes esperados en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde los primeros niveles de educación.

Planteamiento del Problema

El ser humano debe prepararse y adquirir conocimientos que vayan más allá de lo tradicional, como por ejemplo otra lengua, un segundo idioma que le permita comunicarse con otros individuos en la sociedad, no obstante, cuando se evidencian necesidades educativas especiales la enseñanza del idioma se hace compleja si no se cuenta con la debida formación para atender esta población estudiantil.

Por otro lado, existe un obstáculo significativo en el Sistema Educativo Venezolano para la atención adecuada de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para el aprendizaje de idiomas, un factor importante es la falta de disponibilidad de recursos didácticos especializados, la formación docente en estrategias inclusivas y aulas adecuadas, dichas dificultades afectan a los estudiantes, en el caso particular en estudio la población infantil disléxica, quienes requieren de enfoques pedagógicos diferenciados y adaptaciones curriculares específicas para tener un aprendizaje efectivo del idioma Inglés.

Además, la enseñanza del inglés a niños disléxicos requiere de un enfoque particular adaptado a sus necesidades especiales las cuales dificultan el aprendizaje por su condición neurológica diferenciada, con limitación para el reconocimiento preciso o fluido de las palabras por problemas de decodificación en la ortografía, también incluye dificultades de comprensión lectora, en el habla y entender el mundo.

En primer lugar, el contexto específico para la actual investigación es el quinto grado de Educación Primaria en una Unidad Educativa seleccionada para el estudio. La situación particular que representa una limitante, viene dada por la ausencia de planificaciones de adaptaciones curriculares para la enseñanza del inglés a niños disléxicos de 5º grado en una Unidad Educativa dedicada a la Educación Básica en el Municipio Libertador del estado Mérida. Por consiguiente, es fundamental una investigación de naturaleza propositiva que pueda contribuir a la solución de la problemática detectada para que el proceso de enseñanza del idioma se cumpla de manera diferenciada y efectiva, debido a que la docente especialista de inglés, aunque tiene conocimientos esenciales en el idioma, no tiene formación en pedagogía y didáctica para adecuar sus estrategias y recursos de enseñanza a niños con necesidades educativas especiales como la dislexia.

Cabe destacar, que la dislexia representa un obstáculo persistente que se caracteriza por la dificultad para la identificación de palabras, en consecuencia, puede verse reflejado en los comienzos de la escritura y lectura, existiendo excepciones en las que la aparición de esta condición ocurre cuando ya se ha aprendido. El problema se hace evidente cuando se comienza la enseñanza sistemática de la lectura en el niño. En consecuencia, provoca dificultades en el desarrollo académico y personal, debido a que los niños tienden a rechazar la lectura, dedicando su esfuerzo cognitivo de manera selectiva a otras áreas de formación que no envuelven este tipo de actividades escritura y lectura, causando rendimiento académico bajo.

En este sentido, las necesidades educativas especiales han estado presentes a lo largo de la humanidad afectando a los individuos de forma temporal y en otras permanente, tal como sucede con la dislexia, necesidad que afecta los procesos de lectura y escritura en los seres humanos que tienen esta condición, y cuya causa puede ser hereditaria, genética, por lesiones, problemas visuales, entre otros; de acuerdo con Hernández (2017) las Necesidades Educativas Especiales son las que se presentan cuando las condiciones físicas, intelectuales, sociales y afectivas influyen de forma negativa en el aprendizaje, afectando la adquisición y asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes; razón por la que se deben plantear alternativas que permitan adaptar, incluir y flexibilizar los planes, estrategias y herramientas orientadas al currículo establecidas en la Legislación Educativa Venezolana, para lograr una enseñanza óptima como lo expresado por la UNESCO desde la inclusión y garantía de los derechos educativos para todos los ciudadanos en la humanidad.

Con base en lo anteriormente señalado, la dislexia se incluye dentro de las necesidades educativas especiales y otras dificultades, según Bogdanowicz (2003), es tipificada como un trastorno del aprendizaje que se caracteriza por la dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura, aun cuando el individuo sea inteligente y esté motivado por aprender, puesto que se trata de un problema para procesar el lenguaje oral y escrito, haciendo que la lectura sea considerada por el niño o niña lenta y difícil; por ejemplo, ocurre la inversión de letras, sílabas y/o palabras, dificultad para diferenciar la lateralidad, escritura en espejo (o invertida de izquierda a derecha, o de arriba hacia abajo), confusión en el orden de las letras dentro de una palabra, cambio de letras con trazos similares, sustitución de una palabra por otra que empieza por la misma letra.

En este orden de ideas, es de mencionar que la dislexia puede ser congénita y que con la ayuda adecuada a través de métodos, herramientas, técnicas y estrategias se puede mejorar en la lectura y la escritura, pues como se mencionó uno de los síntomas más puntuales es la dificultad del aprendizaje en los niños y niñas disléxicos, trayendo como consecuencia, distinguir y entender sonidos nuevos, escribir palabras, es decir leer, escribir y pronunciar.

Por lo tanto, el problema involucra varios ámbitos como la educación, salud, social y aspectos jurídicos; el tratamiento de la dislexia desde el punto de vista de la Organización Mundial de la Salud (1997) se considera como un trastorno de aprendizaje, consideraciones de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1946) y el Sistema Educativo Venezolano, entre las estrategias para el tratamiento de las necesidades educativas especiales, Ley Orgánica de Educación (2009); estrategias para la enseñanza de la educación en general y en lo específico al área de Inglés. Además, del rol del docente ante los casos de niños disléxicos, en tanto que, deben ser incluidos en el proceso general de enseñanza y ser atendidos de manera diferenciada estableciendo adecuaciones curriculares para su condición particular.

De tal manera que el docente debe conocer estrategias y métodos para enseñar inglés a estudiantes disléxicos, quienes pueden llegar a tener baja autoestima, por tal razón, es importante que el docente identifique las fortalezas de los estudiantes que tengan este compromiso, el cual se corresponde a una Necesidad Educativa Especial (NEE).

De acuerdo con la problemática en estudio sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños disléxicos, se han determinado las siguientes interrogantes:

La pregunta principal es: ¿Cuál es la situación actual de la enseñanza del inglés en niños disléxicos, estudiantes de 5º Grado de la Unidad Educativa seleccionada para el estudio? Y como interrogante complementaria:

¿cuáles estrategias didácticas dirigidas al aprendizaje efectivo del inglés como lengua extranjera para los niños disléxicos, se pueden proponer para los estudiantes de 5º Grado de la institución seleccionada para el estudio?

A continuación, se presentan los objetivos de investigación:

Objetivos

General

Proponer una adecuación curricular del inglés como lengua extranjera para niños disléxicos, del quinto grado de la Unidad Educativa seleccionada para el estudio.

Específicos

- Diagnosticar la situación actual de la enseñanza del inglés en los niños disléxicos de 5º Grado de la Unidad Educativa seleccionada para el estudio.
- Identificar estrategias didácticas orientadas por expertos en Necesidades Educativas Especiales para la enseñanza efectiva del inglés como lengua extranjera para niños disléxicos.
- Diseñar una adecuación curricular del Inglés para niños disléxicos, estudiantes de 5º grado de la Unidad Educativa seleccionada para el estudio.

Fundamentación teórica

En esta sección se desglosan estudios previos que sustentan la investigación y la revisión de conceptos que se vinculan a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños disléxicos. De igual manera, la normativa jurídica pertinente a la investigación. En razón de ello, se realizó la revisión de distintos trabajos de investigación, entre los cuales se destacan: Ballesteros y Rascón (2019), indican que: "en la sociedad actual, es cada vez más frecuente la existencia de niñas y niños que presentan problemas en la escuela relacionados con la comprensión lectora o la producción escrita". (p. 190). Mientras que para Mateos y López (2011), "las dificultades de aprendizaje se presentan en la infancia con más frecuencia de lo que se piensa, pero por diversos motivos, se diagnostican en numerosas ocasiones tarde o no llegan a detectarse". (p.104). En consecuencia, centrar la atención en una intervención temprana con este alumnado puede llegar a evitar el fracaso escolar y los trastornos asociados a la conducta.

Se prosigue con los conceptos que fundamentan el estudio. En primer lugar, hay que precisar ¿Qué es la Dislexia? Según la Federación Mundial de Neurología (1968), define la dislexia como un problema caracterizado por un déficit en el aprendizaje de la lectura a pesar de que los niños reciban una educación normal". (s.n.p.). Por otro lado, Cuetos (2012), muestra una perspectiva más descriptiva, "La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora)" (p.16). De lo anteriormente señalado, se extrae que el niño con la condición de dislexia puede reflejar alteraciones en el proceso de lectura, pues algunos términos no se pronuncian adecuadamente, y también puede ocasionar lentitud al leer.

Otro aspecto a considerar es, las causas de la dislexia, puesto que durante muchos años se han ido realizando investigaciones, pero aún no se precisan con exactitud las causas, pues las mismas difieren de un niño a otro, en consecuencia, no se pueden establecer estándares de las situaciones que originan esta condición y cada caso debe ser atendido de manera diferenciada para abordar las características y necesidades particulares de cada niño.

Dentro de este marco, la dislexia tiene diferentes orígenes, según Grande (2009), pueden ser por traumatismo cerebral, y a ésta se le denomina dislexia adquirida; mientras que existe otro tipo de dislexia cuyo origen es evolutivo o de desarrollo, y por ende es la más frecuente, según el autor puede ser "una puntual, la hereditaria, las debidas a retrasos madurativos psicosomáticos, trastornos del esquema corporal y lateralidad, desorientación espacio-temporal y, deficiencias en la coordinación viso-motora y la percepción auditiva y visual". (p.31).

Lo antes expuesto, indica una diferenciación entre el origen de la dislexia, pues no solo se puede derivar de aspectos de carácter evolutivo del ser humano, sino que también puede ser atribuida a consecuencias generadas por accidentes cerebrovasculares, traumatismo cráneo encefálicos o enfermedades neurodegenerativas, como lo describe el autor. Por lo tanto, es pertinente que la educación para la población con esta condición disléxica, independientemente de su origen, sea capaz de adaptar los procesos de enseñanza acordes a las necesidades de las personas que la padecen.

Así mismo, Fiuza y Fernández (2014) agregan que "un niño con dislexia evolutiva poseerá un retraso neuroevolutivo, provocando de esta manera un tardío deletreo y lectoescritura". (p.52). En contraste Sans et al (2017), explica que: "este tipo de dificultad ocasionará que el niño sienta rechazo a las actividades que tengan que ver con la lectura, vergüenza al leer en público, desembocando todo esto en una baja autoestima y unos resultados académicos deficientes". (p.25). Las consideraciones de estos autores son relevantes para la comprensión de las actitudes de los niños disléxicos en la clase, puesto que, para efectos de la creación de recursos didácticos, se deben hacer adaptaciones de los materiales, tamaño de letra, color y volumen de información, de este modo, se pudieran obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que para a la presente investigación se remite al inglés como lengua extranjera en niños disléxicos.

Otro aspecto a considerar, es la lateralidad en los niños disléxicos, para tal fin se recurre nuevamente a Grande (2009) quien afirma que, "los problemas de lateralidad, pueden tener alteraciones en algunos tipos de dislexia, y los problemas de psicomotricidad son especialmente relevantes en algunas digrafías". (p.24). Por lo antes indicado, será un aspecto a considerar en la fase de observación en el aula de inglés, para identificar si existe control de la lateralidad en los niños que se han seleccionado para el actual estudio, puesto que, para efecto de instrucciones para las actividades didácticas diseñadas para el aprendizaje del inglés, es necesario realizar actividades que les ayuden para el reconcomiendo de ambos lados.

Tipos de Dislexia

La dislexia tiene varios tipos, Martínez y Hernández (2019), muestran múltiples clasificaciones de la dislexia, aunque las más destacadas son la dislexia adquirida y la evolutiva:

a. Dislexia adquirida: sufrirán aquellas personas que, tras haber logrado un determinado nivel lector, pierden algunas habilidades lectoras como consecuencia de una lesión cerebral.
b. Dislexia Evolutiva o del desarrollo: niños que sin ninguna razón aparente pueden presentar las siguientes dificultades (fonológicas o visortográficas) en el aprendizaje de la lectura:
    b.1. Estrategia fonológica (auditiva): el alumno pronuncia la palabra y la identifica usando la ruta fonológica, es decir, a través de la conversión de grafemas (letras) a fonemas (sonidos). Se le llama indirecta, pues se construye la frase a partir de la palabra y está a partir de las silabas, y estas a su vez, desde los fonemas.
    b.2. Estrategia visual global: El alumno utiliza la ruta visual, ortográfica o semántica, comparando la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras) con las representaciones de palabras de que dispone en su léxico visual (a modo de "diccionario visual"). Se le llama directa porque de un solo golpe visual se llega al conocimiento de la palabra. Cuando está afectada esta estrategia, la lectura siempre se produce por la ruta fonológica y se le conoce en la literatura científica como dislexia visortográfica o léxica, dislexia superficial, dislexia diseidética – dislexia perceptiva
    b.3. Dislexia profunda: cuando las dificultades se presentan en las dos estrategias anteriores, se habla de dislexia profunda o combinada. (p.5)

De la cita anterior se extrae que, la dislexia adquirida suele darse en personas que han tenido una lesión cerebral específica. Por el contrario, en la dislexia evolutiva, los niños no han aprendido a leer adecuadamente, por esta razón se suele indicar que son sujetos con dificultades en el aprendizaje, que también puede interferir en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ese mismo orden, la dislexia evolutiva fonológica se corresponde con el mal funcionamiento de la ruta fonológica; este tipo de dislexia dificulta la lectura en palabras largas, que son poco frecuentes en el vocabulario e incluso impide la lectura de pseudopalabras. Para la presente in-

vestigación habrá que indagar el tipo de dislexia que tienen los niños seleccionados para el estudio caso, con la finalidad de establecer las estrategias que más favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, para diseñar la propuesta didáctica con la debida adecuación curricular.

En este sentido, también es relevante considerar que los niños con dislexia evolutiva, pueden tener numerosos errores morfológicos, cambiando los morfemas en palabras de su lengua materna y puede ocurrir la transferencia de esta dificultad a la lengua extranjera. En cuanto a la dislexia superficial se produce por un mal funcionamiento de la ruta directa, dificultad al leer gráficas y fonemas. En consecuencia, a la hora de leer puede emplear pseudopalabras, es decir, términos inventados por el niño que, aunque pueden estar constituidas por sílabas bien estructuradas carecen de significado en la lengua materna, por ende, esta dificultad de escritura se transfiere a la extranjera.

Por otra parte, para Vygotsky (1995), el desarrollo del lenguaje oral refleja la expresión del pensamiento de las personas, y, el lenguaje escrito es la expresión de su pensamiento en el contexto de su cultura. En ese mismo orden de ideas, Vygotsky explica que la acepción de un término constituye una fusión precisa de lenguaje y pensamiento, por lo tanto, es complejo determinar si es un producto del habla o una realización del pensamiento. Para el autor, los problemas de lenguaje pueden ser arduos de determinar, puesto que se podrían deber a dificultades del habla o por algo indeterminado que ocurre en el pensamiento, lo que sugiere que la dislexia puede verse reflejada en el habla, así como también en la manera en que la persona estructura su pensamiento.

Causas vinculadas a la dificultad para aprender el inglés en niños con la dislexia

De acuerdo con Pallares (2017), existen varias causas asociadas a la dificultad para aprender el Inglés en niños disléxicos; la primera se refiere a su edad, debido a que si el niño aun no lee y escribe en su lengua materna, esto afecta la enseñanza y aprendizaje del Inglés, por lo tanto, sugiere primero consolidar los procesos lectura y escritura en la lengua materna, entendiendo que pueden persistir los cambios de morfemas en las palabras, propios de su condición, que el docente debe aprender a diferenciar para no penalizar, sino caracterizar cuales morfemas son los que se presentan en la escritura. Por consiguiente, sería apropiado que el niño empiece a aprender el inglés a partir del tercer grado de Educación Primaria, sin embargo, el autor indica que sólo en contextos nativos de la lengua, si pudiera iniciarse el aprendizaje de otro idioma en edades más tempranas.

Pallares (Ob cit.), indica que hay una segunda causa en la dificultad del aprendizaje del inglés en niños disléxicos, y ésta consiste en la metodología de enseñanza del idioma empleada por el docente, pues hay una exposición del niño a términos abstractos, sin emplear elementos de asociación, por ejemplo: una imagen y la pronunciación de la palabra, que le permita al niño recordar con más facilidad los términos o frases que puede emplear en su vida cotidiana.

Según Wydell (2020), una tercera causa que genera dificultad para el aprendizaje del inglés, es la transparencia, la cual consiste en que lenguas como el español, tienen una pronunciación de los fonemas muy similar a la grafía de la palabra. La autora, explica que el inglés es una lengua opaca, es decir que se escribe de una manera y su pronunciación es diferente, lo que representa una complejidad para los niños disléxicos, como ella lo explica, “El sistema de escritura inglés es muy irregular, las letras y los sonidos no coinciden.” (s.n.).

Con los aportes de los expertos sobre los factores que hacen difícil el aprendizaje del Inglés en niños disléxicos, se hace la relación existente para la enseñanza de este idioma para esta población con necesidades educativas especiales, en tal sentido es relevante adecuar las planificaciones de los contenidos del inglés considerando las recomendaciones que ellos hacen, ubicando al docente en la relevancia que tienen las adecuaciones curriculares para facilitar el aprendizaje del Inglés en niños disléxicos.

Consecuencias de la dislexia en el aprendizaje

Diversos estudios se han desarrollado sobre los efectos de la dislexia, al respecto Fonseca y Rozensztejn (2018) indican que la dislexia implica problemas en la comprensión lectora, a su vez obstaculiza el incremento del vocabulario y la incorporación de nuevos conocimientos. Por lo tanto, desencadena dificultades en la memoria de trabajo, en la atención, en la organización espacio temporal y en la coordinación del niño. Sin embargo, hay que entender que cada caso de dislexia tiene sus particularidades, por consiguiente, es necesario el establecimiento de un diagnóstico por parte de un especialista, que oriente con recomendaciones al docente regular de inglés, para que pueda generar estrategias y recursos que se ajusten a la especificidad de dislexia del niño.

Los autores también agregan, que los niños disléxicos no acceden con facilidad a su información almacenada, por lo que les cuesta buscar los conceptos adquiridos en su memoria. No obstante, utilizan algunas áreas del cerebro para realizar otros procesos, por ejemplo, los disléxicos tienen otras capacidades como: ser creativos, intuitivos, con pensamiento crítico y diferenciado. Por consiguiente, tienen habilidad para plantear soluciones novedosas e innovadoras, por su razonamiento tridimensional, integral y holístico, capaces de interconectar saberes de distintas disciplinas. Por lo tanto, el docente debe identificar los morfemas que le ocasionan dificultad para idear estrategias que le permitan superar progresivamente el intercambio de letras, en una palabra, omisión de letras, entre otras, aunque de no ocurrir, al docente haber determinado cuáles son sus dificultades, le es más fácil comprender el mensaje o término que el niño deseaba escribir.

Con respecto al razonamiento narrativo, según Fiuza y Fernández (2014) los niños disléxicos usualmente se apoyan más en su memoria episódica que en la memoria abstracta, con tal fin, apelan a sus experiencias previas para acordarse de situaciones pasadas, comprender el presente y prever qué sucederá en el futuro. Para los autores, las interacciones de aprendizaje se hace básicamente por medio de la lectura y las pruebas de conocimiento escritas, de este modo, el niño no puede desarrollar sus capacidades de manera completa, lo que exige que el docente realice una necesaria adaptación curricular para tratar de impulsar el desarrollo cognitivo del niño, empleando no solo actividades escritas, sino también orales y mixtas que permitan que el niño tenga otras maneras de expresar su conocimiento y habilidades en un idioma.

Por otro lado, Kormos et al. (2018), expresan que las personas con dislexia destacan por tener un léxico amplio para expresarse en forma oral y hacer intervenciones, expresar su punto de vista de manera coherente, interesantes con respecto a los tópicos que son de su interés. En consecuencia, el problema ocurre cuando el docente piensa que, si el niño no logra escribir o leer correctamente, es por falta de interés, es así como se confunde una complicación de conducta con un problema de dificultad, ocasionando una serie de frustraciones por parte del niño, en el ámbito personal, educativo y familiar. Lo antes señalado, hace necesario de un trabajo en equipo que permita una comunicación efectiva entre el docente especialista de inglés, los padres del niño y el especialista en dificultades de aprendizaje para abordar el desafío de una educación diferenciada y efectiva del idioma, de este modo, el niño tendrá un apoyo eficaz para el desarrollo de su máximo potencial de aprendizaje en diferentes contextos.

En ciertos casos, esto provoca que los niños disléxicos confronten consecuencias emocionales como pérdida de interés por aprender, estrés, ansiedad, problemas de conducta y falta de confianza en sí mismos pues la adquisición y el uso temprano del vocabulario es el mejor predictor que se tiene del desarrollo de la lectura y la escritura. Este proceso hace posible la formación de la conciencia fonológica, que es la capacidad de identificar, diferenciar y emplear los sonidos en el lenguaje oral y es un medio para acceder al sistema alfabético.

De este modo, si el proceso de adquisición de vocabulario es diferenciado, el niño puede ir incorporando más términos a su léxico. En consecuencia, el niño tendrá una mayor sensibilidad a los segmentos de palabras, y mejorará las representaciones fonológicas, ayudando al niño cuando tenga que distinguir entre palabras parecidas; pues se genera una mejor estructuración léxica que beneficia la conciencia fonológica, permitiendo así el aprendizaje de palabras nuevas.

Asimismo, la claridad es otro aspecto que debe considerar el docente sobre los conocimientos previos que poseen sus estudiantes de un tema específico antes de abordarlo; aspecto que le permitirá determinar las te-

máticas a tratar, planear de manera efectiva sus clases y diseñar la estrategia adecuada para que el aprendizaje sea significativo y con la debida adecuación para los niños disléxicos.

En otro orden, para Arredondo et al. (1989), los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, se han abordado inicialmente cada uno de manera independiente, y luego se integran en uno solo. Como resultado, la enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican o socializan conocimientos específicos o generales. La base de todo proceso de enseñanza y aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El docente, es el encargado de propiciar un estímulo, con el fin de obtener la respuesta del estudiante. Lo anterior permite comprender la relevancia de estimular al aprendiz para que éste active sus capacidades y habilidades; para Arredondo et al. (1989), "propiciar aprendizajes puede entenderse entonces como suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca" (p.7). De lo anterior, se infiere las implicaciones del rol del docente como impulsor de los aprendizajes y su responsabilidad en el diseño de estrategias y selección de recursos acordes a las necesidades de los estudiantes, en el caso particular de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños disléxicos, el apoyo del docente es fundamental para propiciar el aprendizaje significativo, a través de su método de enseñanza y los recursos didácticos que emplee en sus clases.

También es importante conocer las condiciones en las que se encuentra la persona que aprende, lo cual está relacionado con su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros aspectos. De allí surge la necesidad de establecer un diagnóstico para adecuar los métodos, estrategias y recursos de acuerdo a las necesidades de los aprendices y el alcance de los objetivos pedagógicos planteados.

Por otra parte, es propicio considerar la significatividad de los aprendizajes, Ausubel (1976) indica que, "hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo, con lo que el alumno ya sabe…si puede relacionarse con su estructura cognoscitiva." (p.20). En el caso de niños disléxicos la significatividad del aprendizaje, depende de sus capacidades cognitivas, sin embargo, es también parte de la pericia del docente para determinar cuáles son las estrategias más adecuadas para que el niño pueda consolidar los aprendizajes en determinada área de conocimiento.

Pérez (1992), afirma que el aprendizaje se produce por discernimiento, en otras palabras, a través del descubrimiento de la manera de resolver problemas. Por otro lado, hay un aspecto influyente al momento en el que la persona se enfoca en el aprendizaje de un tema o conocimiento particular, y esto se debe a que hay algunas personas que aprenden ciertos temas con más facilidad que otras. Por consiguiente, se relaciona con el análisis del mecanismo de aprendizaje y los elementos que influyen, los cuales se pueden establecer en dos grupos: los que son inherentes al sujeto que aprende entre estos: la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas; y los propios de las maneras de presentación de los diferentes estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo recibe una valoración positiva o negativa, o cuando la persona tiene conocimiento de lo favorable que el aprendizaje le va a aportar a su vida futura y cuenta con el apoyo y observación de un experto, en este caso un docente.

De acuerdo a Meneses (2007), agrupados los dos procesos, se estima que la enseñanza y aprendizaje se entienden como un fenómeno cognitivo de interacción e intercambio, mediados por determinadas propósitos, en principio orientados a hacer posible el aprendizaje; y a su vez, es un proceso establecido externamente, puesto que es parte de la organización de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde los objetivos y acciones individuales, sino desde el rol que desempeña en el contexto social, sus necesidades e intereses. Lo antes señalado, en relación a la dislexia, es necesario comprender que habrá aspectos intrínsecos que mueven al niño a aprender el inglés, en medio de las limitaciones propias de su condición, sin embargo, su progreso en la consolidación de su aprendizaje dependerá del apoyo brindado por el docente de idiomas, el psicopedagogo entre otros especialistas.

En ese orden, para Berzosa (2006), la enseñanza como un proceso en el cual se debe superar la transmisión y la recepción pasiva de conocimientos. Además, el estudiante debe ser motivado a la comprensión de su propio proceso de aprendizaje, en consecuencia, es necesario contar con docentes preparados que se centren en enseñar de manera disciplinada el área de conocimiento que imparte, y que promuevan y despierten el

interés por aprender de los estudiantes, que los motiven a reflexionar y concientizar sobre la relevancia de los conocimientos que están aprendiendo, de este modo se tendrán mejores alcances en su aprendizaje.

Por la misma razón, Infante (2007) sostiene que el proceso de enseñanza debe estar dirigido al desarrollo de habilidades creativas, capacidad y el pensamiento crítico, tanto del estudiante como del docente. En la enseñanza de idiomas, tanto el estudiante como el docente deben estar motivados, sin embargo, hay que aclarar que en el caso de los niños disléxicos hay factores con los que se debe lidiar, porque esta condición puede incidir significativamente en sus destrezas y manera de pensar, por lo tanto, es indispensable que el docente sea un investigador y realice las debidas adecuaciones curriculares para facilitar el proceso de aprendizaje de los idiomas.

Cabe destacar que existen diferentes métodos que se han implementado para este fin, los cuales han hecho un aporte al proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, teniendo en cuenta en que docentes y estudiantes se apropien de estos y los pongan en marcha. De acuerdo con lo anterior, Otero (1998) menciona, dentro de otros, el método directo, "Es la relación oral interactiva en la lengua meta que se está aprendiendo, el cual supone poco o nulo análisis gramatical, y por el contrario mucha interacción entre profesores y estudiantes, enseñanza del habla, comprensión auditiva y corrección de la pronunciación" (p.423).

Desde esta perspectiva, podría afirmarse que dicho método es equiparable con la forma en que tradicionalmente las personas adquieren y aprenden su lengua materna, permitiendo así pensar sobre su eficacia. En la misma línea, menciona el método audio lingual, el cual se enfoca en lo oral por medio de diálogos que permiten el aprendizaje de estructuras contextualizadas utilizando elementos como la mímica y otorgando gran importancia a la pronunciación y a la repetición de las estructuras aprendidas.

Otro método, es el situacional, siendo este, como su nombre lo indica, enfocado a estructuras utilizadas en situaciones y contextos específicos. Lo que permite inferir que algunos diálogos o enunciados podrán ser interpretados por las personas que interactúan, más no por las que no se encuentran en dicho contexto, dificultando así la intención comunicativa.

Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

En primer lugar, el método comunicativo, se fundamenta en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de un idioma, de acuerdo con Hymes (1972), en la enseñanza de un idioma es necesario desarrollar las destrezas comunicativas, hablar, leer, escribir y comprender, por lo tanto, es necesario entender que este enfoque exige que el estudiante sea capaz de expresar sus ideas de manera oral y escrita en el idioma, al igual que comprenderlo. En contraste, con lo anterior, para Savignon (1983), la competencia comunicativa en el idioma implica ser eficiente al momento de utilizarlo para interactuar oralmente con otras personas y también con textos escritos, audios, entre otros, por consiguiente, se refiere al uso práctico del idioma en diferentes contextos comunicativos auténticos, con base en el dominio del significado, uso adecuado de las estructuras gramaticales y aspectos culturales propios del idioma que se esté aprendiendo.

En segundo lugar, otro de los métodos es el conocido como Sugestopedia, que según Brown (1993), tiene como propósito la gran capacidad del cerebro humano para procesar información, bajo algunas condiciones de aprendizaje que se deben generar, por parte del docente; aspectos que han de propiciar que el estudiante se encuentre en un estado de relajamiento de su mente, que le permitirá una mayor retención de lo aprendido. Para la aplicación efectiva de ese método, el recurso primordial es la música, y entre las actividades se pueden emplear: los diálogos, el juego de roles y las dramatizaciones. Este método, puede ser considerado para la enseñanza del inglés a niños disléxicos, puesto que una de las competencias que se desea afianzar en ellos es la pronunciación correcta de los términos, la fluidez y su comprensión oral. De hecho, los niños con esta condición suelen tener mayor disposición para el desarrollo de su competencia comunicativa, mientras que su competencia para escribir puede representar un mayor reto en el aprendizaje del idioma.

Por último, el Método Audiovisual de enseñanza de lenguas extranjeras, que surgió en 1950, específicamente, el Centro de la Investigación y la Difusión de las Lenguas extranjeras (CREDIFE) en Francia, cuyo enfoque es el aprendizaje por medio de imágenes y audios, así mismo, se asume que la interacción comunicativa en un idioma se establece de manera general, y luego se prosigue al estudio de las estructuras lingüísticas. La organización de este método con base en lo observado y escuchado, se inicia con diálogos generales, y progresivamente se introducen aspectos individuales, se repiten estructuras y se culmina con una aplicación práctica. Lo antes descrito, devela la relevancia de la incorporación de recursos visuales y auditivos auténticos para propiciar el aprendizaje efectivo de un idioma en el contexto en estudio.

Crear una alternativa para la enseñanza del inglés a niños disléxicos es superar las barreras de la enseñanza actual, para que tenga más motivación en el aprendizaje de una nueva lengua, este enfoque puede desarrollar la parte auditiva y visual, facilitando la recurrencia de las dificultades ocasionadas en la escritura propia de la dislexia. Además, este enfoque permite a los niños disléxicos apropiarse del léxico propio del inglés de manera natural.

Son diversos los métodos existentes para la enseñanza de una lengua extranjera, sin embargo, es preciso que los docentes asuman que estos deben ser seleccionados de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, y, por ende, están sujetos a modificaciones y adaptaciones de acuerdo con las expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, hay que considerar que los métodos de enseñanza de idiomas pueden presentar ventajas y desventajas, siendo en este caso labor de los actores educativos determinar las estrategias más efectivas de cada uno de ellos para su óptima aplicación dependiendo del contexto y características de sus estudiantes.

El inglés

Para la actual investigación sobre la enseñanza de idiomas a niños disléxicos, se ha delimitado el estudio al inglés como lengua extranjera, idioma que de acuerdo con el Diccionario de Oxford (1996), es una lengua germánica occidental perteneciente a la familia de lenguas indoeuropeas, que surgió en los reinos anglosajones de Inglaterra. En la actualidad, de acuerdo con Sánchez (2024), el inglés es el segundo idioma más hablado en el mundo, después del Chino Mandarín, seguido por el español, el hindi y el bengalí, de allí su caracterización como lengua franca, así como también el tercer idioma nativo más hablado. Lo antes indicado, explica la relevancia de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto global.

En el ámbito venezolano, según la Dirección General de Currículo (2022), a partir del año escolar 2022-2023, con la introducción de los Énfasis Curriculares, se incluye el énfasis. Culturas e Idiomas para una Ciudadanía Mundial, Multicéntrica y Pluripolar, estableciendo el Área de formación Inglés en el nivel de Educación Primaria perteneciente al Subsistema de Educación Básica, orientación pedagógica que debe ser atendida por el sistema educativo público y privado venezolano, sin embargo, por limitaciones reflejadas en un déficit de especialistas en Idiomas, los colegios privados son los que cuentan con profesionales en Idiomas o Lenguas Modernas y en las escuelas públicas, el docente de aula debe promover el aprendizaje del Inglés .

Por otra parte, según Mei (2008), el aprendizaje de una lengua extranjera es considerado como el conocimiento de una lengua diferente a la lengua materna de los estudiantes se suele identificar como lengua uno (L1).

Bajo estos aspectos, el sustento teórico sobre las estrategias recomendadas por especialistas en enseñanza de inglés a niños disléxicos es fundamental para la investigación, puesto que la dislexia se ubica en un trastorno del aprendizaje reconocido como una necesidad educativa especial. Con tal finalidad, a continuación, se profundizará en las estrategias de enseñanza del inglés para niños disléxicos y las adaptaciones o adecuaciones curriculares que se deben aplicar acordes a esta condición.

Adaptaciones curriculares

Esta denominación proviene de adaptaciones curriculares individualizadas, según Coka-Echeverría et al. (2023), consisten en ajustes de las propuestas curriculares para un determinado estudiante. Estos arreglos

establecen el nivel de adaptación curricular más específico, de acuerdo a necesidades especiales de aprendizaje del estudiante, mediante estas adaptaciones se procura dar respuesta a un tipo de apoyo educativo que exclusivamente pueden ser resueltas de manera individual.

Estos autores son parte del equipo de especialistas del Centro de Investigación y Desarrollo Editorial Ciencia Latina, entre sus reflexiones estiman que a pesar de que se tenga en cuenta la diversidad cognitiva de los estudiantes en los procesos de planificación del Centro y del aula, puede suceder que algunas necesidades de los aprendices no puedan contemplarse en estos niveles de planificación, en consecuencia, es imperioso hacer adaptación del currículo de manera individualizada. Asimismo, los autores orientan que, desde un currículo comprensivo y abierto, el último nivel de ajuste de la propuesta educativa común lo componen las adaptaciones curriculares individualizadas. Estas son un medio relevante de respuesta a la diversidad, por lo que existe la necesidad de planificarlas cuando la programación del aula diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de un estudiante.

Marchesi et al. (1996), definen la adaptación curricular como, una herramienta basada en un currículo comprensivo y abierto, en el cual se establece el último nivel de ajuste de la propuesta educativa común lo constituyen las adaptaciones curriculares individualizadas. Estas son un medio que se ha diseñado en respuesta a la diversidad cognitiva presente en niños con Necesidades Educativas Especiales, quienes han sido incorporados a la educación regular, por lo tanto, sus necesidades de aprendizaje diferenciado demandan una planificación de los contenidos y actividades de aprendizaje acordes a cada niño.

Para el alcance del propósito de la presente investigación es preciso identificar qué tipo de estrategias se pueden incluir en las adaptaciones curriculares del inglés como lengua extranjera para niños disléxicos

Según dos investigadoras de la Universidad de Murcia Rello y Pavón (2017), en las adaptaciones curriculares para niños disléxicos es necesario seguir las siguientes pautas:

- Utilizar apoyo oral y visual en la enseñanza del idioma.
- Hacer la enseñanza muy práctica y partiendo del tema de interés para el niño, para despertar el interés comunicativo.
- No forzar el aprendizaje antes del tiempo.
- Visualizar películas y dibujos no doblados.
- Participar en intercambios culturales con niños de otras nacionalidades o campamentos donde tengan que expresarse en otros idiomas o realizar intercambio entre países. (s.n.p).

De las recomendaciones orientadas anteriormente por las autoras, se tomarán en consideración para el diseño de la propuesta de adaptaciones curriculares del presente estudio las que se acoplen a la realidad de los niños disléxicos del Colegio elegido para la investigación.

En ese orden de ideas, la Asociación Dislexia Burgos (2017), plantea que es indispensable realizar los respectivos diagnósticos en los niños, puesto que cada caso de dislexia puede presentar características particulares, de este modo se establecerán las estrategias de intervención más adecuadas. Además, hay que considerar una preparación en estrategias de aprendizaje y metacognitivas, con tal fin las autoras plantean las siguientes:

1. Reglas mnemotécnicas: acrónimos y asociaciones visuales.
2. Modelado de variedad de estrategias metalingüísticas: autorreflexión durante la lectura y en conversación y autocorrección al escribir.
3. Observación y cuestionamiento: preguntas durante la clase y comparación con la lengua materna
4. Estrategias personalizadas que ayuden en el aprendizaje: elegir el método de estudio más efectivo para cada uno; pedir retroalimentación al profesor y/u otro alumno. (s.p).

Por lo antes descrito, para el diseño de la propuesta de adaptación curricular para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños disléxicos se fundamentará en las orientaciones dadas por la lite-

ratura especializada consultada y por las recomendaciones dadas por la Asociación Dislexia Burgos, debido a que cuentan con una amplia experiencia que brinda un soporte práctico en su aplicación.

Métodos

En esta sección se establecieron los procedimientos de orden metodológico para abordar la problemática investigada sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños disléxicos, así como los aspectos relevantes que la caracterizan, aunados a los estudios previos como experiencias significativas encontradas en relación con el problema planteado.

En primer lugar, se empleó el enfoque de investigación cualitativo**,** el cual es definido por Álvarez (2007) como: "un tipo de investigación que cuenta con técnicas específicas y cuya finalidad es proporcionar una comprensión, en profundidad, del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones y valores." (p.29). Este enfoque cualitativo, se adecua al presente estudio, en el cual se buscó describir una problemática e indagar sobre las estrategias de enseñanza más viables para la enseñanza y aprendizaje del inglés en niños disléxicos, para lo cual fue menester comprender la manera en que estos niños aprenden y las limitaciones que tienen, para diseñar adecuaciones curriculares que se ajusten a sus necesidades de aprendizaje diferenciado.

En segundo lugar, el nivel de la indagación fue descriptivo, Tamayo (2003) lo define como un proceso que "comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente." (p. 46).

En este caso se describió cómo se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los niños con necesidades educativas especiales, específicamente el caso de la dislexia, en estudiantes de 5º Grado de un Colegio privado ubicado en el Municipio Libertador del Estado Mérida, el cual se mantiene en anonimato cuidando su prestigio institucional. Y también se realizó la revisión documental para establecer los conceptos que se desprenden de la problemática sobre la enseñanza y aprendizaje del Inglés a niños disléxicos. Asimismo, se realizó un estudio de campo, el cual es definido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016), como aquel que se refiere a:

> El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p. 18).

De modo que la investigadora recabó los datos a través de la observación en el aula de inglés del 5º Grado del Colegio seleccionado para el estudio. Del cual extrajo los casos de niños que se caracterizan por la condición de la dislexia. Por lo tanto, la investigación que se planteó realizar se adecuó al diseño del estudio de caso.

Según Merrian (1988) y Yin (1994), con una investigación de estudio de caso se pueden lograr diferentes objetivos: hacer una descripción, ofrecer explicaciones o interpretaciones sobre el fenómeno investigado, explorar sus características y funcionamiento o hacer una evaluación. La formulación de las soluciones provisionales y su papel cambiará en función de estos objetivos. Este diseño de investigación se ajusta a la problemática derivada de las dificultades de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que presentan los niños disléxicos.

Por otra parte, el estudio de caso se fundamentó en la observación de la interacción que los niños disléxicos tienen con el objeto de estudio en el aula. se construyó una guía con base en el reconocimiento de distintos aspectos del proceso de enseñanza del inglés en los niños disléxicos del aula de clase de 5º grado de Educación Primaria en el colegio seleccionado para el estudio. También fue necesario hacer revisión de la planificación de

la docente especialista de inglés para verificar si se estaba cumpliendo las respectivas adecuaciones curriculares que ameritan estos niños.

Adicionalmente, se diseñó una entrevista semiestructurada, la cual constó de una guía de preguntas abiertas como instrumento, y se aplicó a la docente especialista en inglés y la docente especialista en Necesidades Educativas Especiales de la institución seleccionada para la investigación para verificar lo observado con lo que ambas docentes tienen establecido en su planificación para el tratamiento de la dislexia en niños, particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De este modo, se buscó conocer cómo se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje a los niños con dislexia. Ambos instrumentos fueron validados cualitativamente por dos docentes, uno especialista en Idiomas Modernos y otro en Necesidades Educativas Especiales para determinar su coherencia y viabilidad previas a su aplicación.

Por último, con la finalidad de analizar los resultados encontrados a través del estudio de campo, se empleó la técnica de análisis e interpretación de la información, para establecer un informe descriptivo con base en el estudio de campo (aplicación de entrevistas y observación) de tal manera que se proporcionó respuestas a las interrogantes de la investigación, se alcanzó los objetivos propuestos y permitió desarrollar una propuesta didáctica adecuada a la enseñanza del Inglés en niños con dislexia. Con la información que se obtuvo mediante la aplicación de la guía de observación se procedió con el análisis cualitativo que refleja la comprensión e interpretación objetiva, sin juicios de valor sobre los procedimientos que se siguen en la enseñanza del inglés a los niños con dislexia en el Colegio elegido para el estudio, resultados que fueron contrastados con la información aportada por las docentes entrevistadas. Por consiguiente, los resultados que se obtuvieron guiaron las acciones de la investigadora para formular una propuesta didáctica que contiene una adecuación curricular efectiva para la enseñanza y aprendizaje del inglés a niños en el contexto de la dislexia, como aporte de su investigación.

Resultados

El análisis de resultados del presente estudio de caso, se desarrolla bajo la modalidad de Informe descriptivo, el cual contiene, caracterización de los niños y docentes. Además, se presentan las reflexiones críticas sobre el caso estudiado: Enseñanza del Inglés como lengua extranjera en quinto grado de Educación Primaria para niños disléxicos, en un Colegio privado de inclinación religiosa ubicado en el Municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela.

Informe Descriptivo

Se inicia el informe, con el apoyo de tablas y ejemplos ilustrativos derivados del análisis descriptivo de los resultados obtenidos del estudio de campo, el cual se desarrolló con la información recolectada a través de la observación en clase de inglés y la entrevista aplicada a las docentes de inglés y de aula del quinto grado de Educación Primaria del colegio seleccionado para la presente investigación, y fotos de los cuadernos y actividades realizadas por los tres niños que se constituyen los casos en estudio. A continuación, se establece la caracterización de los informantes clave (tres niños, docente especialista en Inglés y docente de Aula Integrada) que se tomaron en consideración para el presente estudio.

Tabla 1. Caracterización niños seleccionados para el estudio de caso.

Descripción	Caso 1: Niño 1	Caso 2: Niño 2	Caso 3: Niño 3
Edad	10 años	10 años	10 años
Género	Masculino	Masculino	Masculino
Estatura y peso	Promedio	Promedio	Promedio
Necesidad Educativa Especial (Condiciones)	Dislexia	Dislexia	Dislexia Autismo y TDAH

Descripción	Caso 1: Niño 1	Caso 2: Niño 2	Caso 3: Niño 3
Año	5º grado	5º grado	5º grado
Presentación personal	Pulcra y ordenada	Pulcra y ordenada	Pulcra y ordenada
Viven con	Madre	Madre y hermanos	Abuela materna y hermana
Rasgos de Personalidad	Participativo	Tímido, introvertido	Participativo
Informe de especialista (psicólogo, neurólogo, psiquiatra, psicopedagogo)	Sí(Psicopedagogo del colegio)	No (Psicopedagogo y especialista del colegio)	No (Especialista y Psicopedagogo del colegio)
Usan lentes	No	no	No
Nivel de aceptación de la condición de los niños por parte de los padres	Buena	Medianamente buena	Buena
Confunde las letras o palabras visualmente	Sí	Sí	Sí
Presenta confusión y elisión de letras y sílabas en su escritura	Sí	Sí	Sí
Muestra problemas de comprensión lectora y fluidez	Sí en fluidez, no en comprensión	Sí	Sí
Presenta dificultad para leer	Sí	Sí	Sí
Interactúa con sus compañeros en actividades grupales	Muy bien, con seguridad	Se le dificulta trabajar en grupo.	Socialmente bien, pero poca productividad

Nota. Elaboración propia de la investigadora (Peña, 2025), con base en la observación y entrevista aplicadas (junio, 2025).

Con base en el estudio de campo, se diseñó la tabla 1, en la cual se presentan rasgos comunes entre los niños 1, 2 y 3, como la edad, el género, su estatura y peso, el no uso de lentes, aspecto que genera un nivel de suspicacia porque usualmente la dislexia viene acompañada de ciertas patologías visuales. Además, sólo en el niño 1, en su informe psicopedagógico no se observa ninguna valoración del oftalmólogo, en los niños 2 y 3, se desprende la necesidad de recomendar la valoración oftalmológica, para descartar cualquier patología que pudiera estar complejizando su condición disléxica.

En ese orden, en los niños caso 1 y 2, ambos presentan dislexia, de acuerdo con el diagnóstico escolar (Año 2025), sin embargo, sus representantes no los han llevado al especialista para que emita un informe que sirva de referencia para el diseño de las adaptaciones curriculares que los niños ameritan. Simultáneamente, el caso del niño 3, adicional a la dislexia, de acuerdo al informe del especialista (Año Escolar 2025-2026), presenta un nivel leve de Autismo y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, por lo tanto, su compromiso cognitivo es mayor que el de los otros dos niños.

Por otra parte, aun cuando los tres niños que han sido seleccionados por su condición de dislexia para la investigación, han hecho prosecución de estudios desde el Nivel Preescolar y Primaria en la misma institución, algunos padres o representantes no cumplieron con la entrega del informe de especialistas actualizado de cada niño al momento de su inscripción. No obstante, el colegio no ha hecho énfasis en su solicitud de informes de NEE. Cabe destacar que, los reportes médicos sirven de guía para que el docente siga las recomendaciones dadas para la construcción de las adaptaciones curriculares que se requieran no sólo para inglés sino también para las diversas áreas de formación.

En otro sentido, los tres niños no cuentan con su figura paterna, es relevante para los niños contar con el apoyo de ambos padres, sin embargo, los niños 1 y 2 viven con su mamá, aspecto que favorece la comunicación con los docentes del colegio objeto de estudio, para establecer planes de trabajo, recomendaciones, estar más atentas a sus hijos, entre otras. Asimismo, el niño 3, no vive con ninguno de sus padres, está a cargo de su abuela materna y su hermana, su mamá está fuera del país. Como consecuencia, el niño 3, no cuenta con apoyo directo de sus padres, la comunicación con su abuela es limitada, porque la señora sí se ocupa de su

alimentación, vestuario entre otros factores, no obstante, para efectos de apoyo en las actividades escolares la señora tiene restricciones de tiempo debido a sus múltiples ocupaciones. Se deriva que la situación del Niño 3 es más compleja, puesto que su condición de dislexia, Autismo nivel 1 TDAH requiere mayor atención tanto en el hogar como en el colegio. Por consiguiente, el niño 3 requiere una adaptación curricular con diversidad de estrategias para lograr que su aprendizaje del idioma sea significativo y perdurable.

Otro aspecto relevante es que, independientemente de su condición disléxica, los niños 1 y 3 son participativos en las clases de inglés, mientras que el niño 2 es tímido y participa muy poco. Lo antes señalado, es un factor importante, porque la timidez dificulta la interacción del niño 2 en las clases, en este caso, la docente puede implementar actividades de enseñanza y aprendizaje que sean divertidas, como juegos didácticos para motivar al niño 2 a participar y que la clase sea más dinámica para él, y que poco a poco vaya superando su timidez.

Adicionalmente, el nivel de aceptación del grupo familiar de la condición de los niños es relativo, en los niños 1 y 3 la aceptación es buena; sin embargo, en el caso del niño 2, su familia no acepta su condición, factor que dificulta el poder brindarle una atención adecuada, puesto que se niegan a buscar apoyo de especialistas para tener su diagnóstico y recomendaciones necesarias para diseñar las adaptaciones curriculares. En consecuencia, para los niños 1 y 2 sólo se cuenta con la atención del psicopedagogo del colegio, no obstante, no hace orientaciones y el debido seguimiento para la planificación de adaptaciones curriculares para las diversas áreas de formación y su cumplimiento.

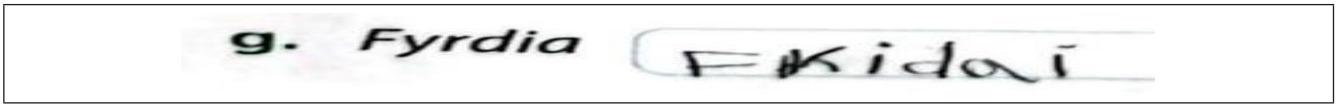
En otro orden, en relación con los rasgos característicos de la dislexia, los tres niños presentan dificultad visual para reconocer la escritura de palabras y confunden algunas letras, a continuación, se presentan una serie de ejemplos ilustrativos de esta limitación.

En el caso del Niño 1:



En las imágenes anteriores se observa que el Niño 1 “december =desember”. Y se observa la corrección de la docente sobre la letra “s”. También, suele agregar letras mayúsculas intercaladas en palabras, e escribe la “d” en lugar de la “b” umbrella = umbreLla.

En el caso del niño 2: sustituye la ‘y’ por ‘i’ en un ejercicio de ordenar palabras:



En este ejemplo, se observa que el niño 2, tiende a confundir la letra ‘r’ con la ‘k’. Y a su vez, emplea la letra ‘i’ en lugar de ‘y’.

En el caso del Niño 3: August= *augost,* October= *octuber*.



En estos ejemplos se observa la alteración de la escritura de las palabras por sustitución de la “u” por la “o” y viceversa. Lo antes descrito, se ajusta a lo señalado en la fundamentación teórica, puesto que entre las características de la escritura de niños disléxicos se suele apreciar reemplazos de letras de manera involuntaria, aspecto que ayuda al docente a identificar patrones de sustitución de cada uno de sus estudiantes; de este modo, más allá de penalizar por el error, puede servir como soporte para el diseño de estrategias didácticas y recursos que ayuden visualmente al niño a progresivamente hacerse consciente de su sustitución de letras.

Por último, los tres niños presentan confusión y elisión de letras y sílabas en su escritura de palabras, durante la observación se extrajeron algunas notas de sus cuadernos para ejemplificar.

En el caso del Niño 1: eight= *nithg* / twelve= *twelf*



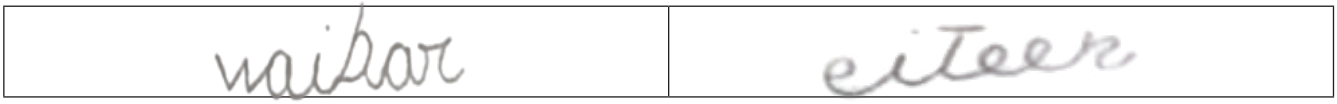
De los ejemplos anteriores se extrae que el Niño 1, elide la letra "e" y confunde el orden de las demás letras del número 8. También en la escritura del número 12, se observa que escribe la palabra con una aproximación a la manera como se pronuncia, aspecto que es resaltante porque, aunque los niños disléxicos suelen tener dificultad con la escritura, asimilan la pronunciación correcta de las palabras con más facilidad.

En el caso del Niño 2: crayon = *craicron* / thirteen = *Therteen* / rubber= *rabel*



En el ejemplo previo (Niño 2) se observa alteración en la escritura de la palabra crayon, que altera incluso su significado y no hay ninguna asociación de una palabra que se escriba con esa combinación de sílabas. En la escritura del número 13, también sustituye la letra "i" por la "e".

Se continua con el caso del Niño 3: whiteboard = *waibor* / eighteen= *eiteen*



En los ejemplos seleccionados de escritura del Niño 3, se aprecia que escribe la palabra whiteboard, con aproximación a su pronunciación, alterando notablemente su grafía. En cuanto al segundo ejemplo, en la escritura del número 18, elide dos letras. En ambas muestras, se logra descifrar que palabra está emitiendo, sin embargo, presenta dificultades propias de su condición disléxica.

Respecto a la comprensión lectora, los tres niños presentan dificultad tanto en su lengua materna (español), como en inglés. Asimismo, se les hace difícil leer de manera clara y fluida tanto en su lengua materna como en inglés.

Por último, el nivel de Interacción con sus compañeros en actividades grupales varía, el caso niño 1, tiene buena interacción con los demás niños; al igual que el niño 3, quien es socialmente muy activo, aunque su nivel de producción en cuanto a las actividades que se desarrollan en clase es bajo. En el caso del niño 2, su nivel de autismo, aunque es leve lo limita en su interacción con sus pares.

En síntesis, tanto la información aportada por las docentes (De Inglés y Docente de aula) y los ejemplos que se tomaron de los cuadernos y actividades realizadas por los niños, además de servir de insumo para la configuración de la Tabla 1 sobre la caracterización de los tres niños seleccionados para el presente estudio de caso, también permiten asociar con lo establecido por los expertos en cuanto a los rasgos característicos que se pueden inferir tanto en la escritura como la lectura en niños disléxicos.

En este contexto, se corrobora la necesidad de diseñar adaptaciones curriculares para estos tres niños, puesto que no se les está brindando una enseñanza en inglés acorde a sus necesidades educativas especiales: en el caso de los niños 1 y 2, la dislexia; en el caso del niño 3, además de la dislexia, el autismo leve y el TDAH, que hacen su condición un poco más compleja.

Se prosigue, con la descripción de los hallazgos encontrados en el proceso de observación por parte de la investigadora en la clase de inglés de 5º grado de Educación Primaria de la institución objeto de estudio.

Tabla 2. Hallazgos obtenidos a través de la observación en el Aula de Inglés de 5to grado

N°	Ítems a observar	Se observa	No se observa
1	El Docente emplea estrategias para Lectura adaptadas a la dislexia		No se observa
2	El Docente emplea estrategias para Escritura adaptadas a la dislexia	La pizarra	
3	El Docente emplea estrategias para la comunicación oral adaptadas a la dislexia		No se observa
4	Se observa evaluación diferenciada a niños disléxicos		No se observa
5	Se observa materiales visuales en el aula para apoyar el aprendizaje		No se observa
6	El docente gestiona tiempo para permitir el apoyo individualizado a niños disléxicos		No se observa
7	El docente recibe apoyo del Especialista en Educación Especial durante el desarrollo de la clase		No se observa
8	¿Se promueve la inclusión de los niños disléxicos en el aula?	Se Observa trabajo en grupo	

Nota. Elaboración propia de la investigadora (Peña, 2025) con base en el estudio de campo.

De la Tabla 2, se infiere que el único recurso didáctico empleado por la docente de inglés es la pizarra y el marcador en color negro. No se utilizan marcadores de colores diferentes que pueden ayudar a los niños a diferenciar las palabras, o ejercicios de completación, entre otras actividades que pudieran desarrollarse para consolidar los aprendizajes en el idioma inglés. Además, la docente no cuenta con material de apoyo visual, como afiches, "flash cards", juegos, entre otros. Tampoco se evidencian equipos tecnológicos, para que la docente pueda mostrar videos o audios para desarrollar clases más dinámicas y divertidas. La inclusión de estos recursos podría facilitar la atención y concentración de los niños. No menos importante, no se observa diversificación de actividades didácticas para la enseñanza del idioma inglés.

Por otra parte, no se observa ningún tipo de adaptación curricular para los niños disléxicos, la clase es estandarizada, lo cual evidencia que la enseñanza no es diferenciada. Adicionalmente, hay tres niños con condición que requieren atención individualizada; y no se observa el apoyo de la docente de aula integrada al momento de la clase de inglés, su apoyo es fundamental tanto para la docente de inglés como para los niños con condición.

Además, la docente de inglés solo cuenta con un libro de texto "English 5" de la serie Eficaz, para sus clases, no se observó su planificación, es decir, sólo se guía por el precitado libro. Lo antes indicado, refleja que quizás no se le exige una planificación específica para inglés a la docente por parte del colegio objeto de estudio. Cabe destacar, que la planificación es indispensable para el desarrollo de una clase de manera efectiva, lo cual evita las improvisaciones en el proceso de enseñanza, y además partiendo de un diagnóstico, se deben tomar en consideración los casos de niños con necesidades educativas especiales, aspecto que no se cumple.

A continuación, se hace la caracterización de las dos docentes, que fueron las informantes clave del presente estudio.

Tabla 3. Caracterización de Docentes - Informantes clave

Características	Docente de Inglés	Docente de Aula
Grado Académico	- Técnico superior en Administración de Empresas. - Cursos de Inglés aprobados en el Centro Venezolano Americano.	- Licenciada en Educación Básica Integral. Universidad de Los Andes, Mérida
Años de experiencia en la docencia	6 años de servicio	10 años de servicio
Edad	23 años	35 años
Género	Femenino	Femenino
Años de servicio en el colegio	1 año	2 años

Nota. Elaboración propia de la investigadora (Peña, 2025) con base en Entre aplicada.

De la tabla 3, se deduce que la docente encargada de inglés en la Unidad Educativa seleccionada para el estudio, no tiene formación docente, su contratación debió hacerse por el conocimiento que ha adquirido en el idioma en una academia. Por consiguiente, no planifica la adaptación curricular para los niños disléxicos, aunque el Colegio, debe brindar apoyo a los docentes que no tienen conocimiento en pedagogía y didáctica para que diseñen sus planificaciones acordes a las necesidades de enseñanza y aprendizaje del contexto.

En síntesis, tanto la información aportada por las docentes (De Inglés y Docente de aula), lo observado por la investigadora en la clase de Inglés y los ejemplos que se tomaron de los cuadernos y actividades realizadas por los niños, además de servir de insumo para la configuración de la Tabla 1 sobre la caracterización de los tres niños seleccionados para el presente estudio de caso, también permiten asociar con lo establecido por los expertos en cuanto a los rasgos característicos que se pueden inferir tanto en la escritura como la lectura en niños disléxicos.

En el mismo orden de ideas, se procede con los hallazgos que se develan de la entrevista a la docente especialista en el idioma.

Docente de Inglés: en cuanto a la pregunta: ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza para lectura y escritura en el idioma en niños disléxicos? Respondió:

> "ninguna, aquí se hace una sola planificación para cada grado."

(Entrevista aplicada junio, 2025)

De acuerdo a la respuesta emitida por la Docente de Inglés, se desprende que no se están planificando las debidas adaptaciones curriculares necesarias para dar una atención adecuada y ajustada a las condiciones de los niños disléxicos. Lo antes descrito, justifica el actual estudio y el interés de la investigadora en diseñar una propuesta didáctica acorde a las necesidades de aprendizaje diferenciadas que tienen los niños que se tomaron como casos de estudio, como aporte de la indagación.

En relación a la pregunta: ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza para la producción oral del inglés en niños disléxicos? La Docente de Inglés acotó:

> Eso si lo hago, porque a veces algunos de ellos participan cuando se hacen ejercicios de pronunciación de vocabulario o frases, aunque a veces no quieren, les cuesta integrarse a actividades en colectivo. Además, no se interesan por el aprendizaje del inglés; sin embargo, cuando se hace ejercicio de repetición sí se incorporan. Por ejemplo, el niño 3, él es hiperactivo y sí participa, pero es disperso.

(Entrevista, junio 2025)

Lo señalado por la Docente de Inglés, se ajusta con lo extraído de los autores consultados, puesto que la producción oral se les facilita más que la escritura y la lectura de acuerdo con lo observado por la investigadora.

Respecto a la siguiente interrogante: ¿Qué método utiliza para la introducción de nuevo vocabulario del inglés a niños disléxicos? La Docente de Inglés respondió:

> "copio las palabras en la pizarra."

(Entrevista, junio 2025)

De acuerdo a lo expresado por la docente, no emplea estrategias didácticas atractivas para enseñar vocabulario nuevo a los niños, de hecho, solo emplea marcador negro; por otra parte, no hace uso de marcadores de diversos colores para estimular el canal visual de percepción, el cual puede ayudar a los niños a recordar los términos con mayor facilidad.

Se prosigue con la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de aceptación de los padres a la condición de dislexia en los niños? En relación a esta interrogante la Docente de inglés afirmó:

> "los niños 1 y 2 viven con su mama, y el niño 3 vive con la abuela, pero las mamas de los niños 1 y 2 no aceptan su condición, por lo tanto, solo se cuenta con el informe aportado por la psicóloga clínica del colegio, ante la negativa de las representantes no se puede hacer mucho. En el caso del niño 3, la abuelita si está consciente de la condición del niño y lo ha llevado a especialistas, de cierto modo eso ayuda, aunque no aportan ideas de como ensenarlo. Otra cosa, ninguno de los niños 1,2 y 3 cuenta con la figura paterna."

(Entrevista aplicada junio, 2025)

De la información aportada por la Docente de inglés, se infiere que los niños no cuentan con núcleos familiares ideales, factor que dificulta el apoyo que deben recibir para su proceso educativo, al no contar con la figura paterna. Aún más, la situación de cada niño se complejiza porque tienen un diagnóstico de su condición disléxica, sin embargo, las madres no lo han aceptado, esta negación no les permite dar una mayor atención desde el hogar para reforzar sus aprendizajes del inglés. Por otra parte, al asignar "homework" (tareas) los niños no las hacen, por lo tanto, el espacio potencial de aprendizaje de idioma se limita al aula, tiempo que es insuficiente debido a que no se reduce la matrícula del salón de 5to grado, para que la Docente pueda brindar mayor cantidad de tiempo a los niños disléxicos. Adicionalmente, en el horario de clases de 5to grado el Área de inglés sólo cuenta con 40 minutos semanales. En ese mismo orden de ideas, se corroboró que la Docente de aula integrada no atiende a los niños disléxicos.

Conclusiones

Entre los aspectos más resaltantes que se han develado en la actual investigación sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños disléxicos, se evidenció que la docente de inglés de la institución objeto de estudio hace una planificación estandarizada para toda la clase, por consiguiente, los niños con esta condición no cuentan con adaptaciones curriculares que faciliten su aprendizaje como se establece en la literatura especializada.

Adicionalmente, se corroboró que sólo uno de los representantes de los niños (casos de estudio) ha entregado informe actualizado del especialista, mientras que, a los otros dos niños, no se les ha formalizado su atención especializada, sin embargo, el psicopedagogo del colegio ha aportado su respectivo informe. Por lo tanto, el hecho de la determinación de la dislexia en disléxicos también se apoyó en el diagnóstico pedagógico de la docente de 5° grado, quien es licenciada en Educación y el informe del psicopedagogo del colegio, sin embargo, no se ha logrado que los padres busquen el apoyo de especialistas para determinar nuevas indicaciones actualizadas sobre su condición para diseñar las adaptaciones curriculares necesarias.

Por otra parte, la docente especialista en psicopedagogía, no hace acompañamiento pedagógico a la docente de Inglés, aspecto que puede garantizar la planeación, concreción y seguimiento de las adaptaciones curriculares necesarias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en niños disléxicos.

Cabe destacar que, en el análisis de información obtenida en el estudio de campo también se evidenció que uno de los casos (Niño 3), además de la dislexia posee un informe que indica un Autismo Leve y TDAH, condición que complejiza su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otro orden de ideas, existe disponibilidad por parte de la docente de Inglés en integrarse a actividades de formación docente para fortalecer sus planificaciones y desarrollar las adaptaciones curriculares que requieren los niños sujetos del estudio de caso que fueron abordados en la presente investigación.

Se concluye que la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales, como lo constituye la dislexia, requiere de las debidas adaptaciones curriculares, en consecuencia, se hace necesaria la formación docente para especialistas en inglés. En suma, la inclusión educativa sin una genuina integración a través de estrategias acordes, en este caso, a la condición disléxica de los niños, no obtendrá resultados positivos de aprendizaje del idioma. Por consiguiente, el aporte de la investigadora a través de su propuesta didáctica adaptada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños disléxicos, es relevante y estará a la disposición de la

docente de inglés para su aplicación prospectiva con los respectivos recursos didácticos físicos y virtuales que se requieren, como un contribución adicional de la investigadora al colegio que posibilitó el estudio de caso.

Por último, se recomienda realizar la valoración oftalmológica de los niños seleccionados en el estudio de casos, para descartar cualquier patología visual que pudiera estar complejizando su condición disléxica.

Propuesta didáctica para la enseñanza del inglés a niños disléxicos

https://www.canva.com/design/DAHG9qWBzik/cKDsLRIFpZ6gxS7Zf5xprQ/edit

BIsbelys Corina Pena Gutiérrez. Estudiante del 9no semestre de la Licenciatura en Educación mención Lenguas Modernas en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes Mérida (actualmente), Idioma A Inglés, Idioma B Francés. Oficinista Integral Financiero, INCE, 2003); Técnico Superior en Informática (Instituto Universitario Dr. Cristóbal Mendoza, 2009); En espera de Título de Bachelor en Ciencias Gerenciales (CIDEC, 2026). Aprendiz INCE (Banco Provincial, 2001-2003), Práctica Profesional Docente I de Lenguas Modernas: Colegio U.E. Carlos María Zerpa (Santa Cruz de Mora, 2023); Práctica Profesional Docente II de Lenguas Modernas: Colegio Dr. Gustavo Garrido (Mérida, 2024); Práctica Profesional Docente III de Lenguas Modernas: Centro Internacional de Lenguas Extranjeras de Mérida. (Mérida, 2024).

Ana Delina Salinas de Valero. Tutora. Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes Mérida desde 2017. Licenciada en Idiomas Modernos, Licenciada en Educación, Especialista en Administración Educacional, Magister Sciencitae en Administración Educacional. Estudiante del Doctorado en Educación (Universidad de Los Andes, Mérida, Actualmente). Experiencia laboral adicional: 22 años de praxis docente de Inglés y Francés en Educación Media y dos años en Educación No formal.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2007). *Investigación Cualitativa.* Selección de Lecturas. Ecimed. Editorial Ciencias Médicas. https://es.scribd.com/document/352977599/Alvarez-2007-Investigacion-Cualitativa

Arredondo, V., Uribe, M. y West, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. *Perfiles Educativos*. Nº 3, 3-27. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1979-3-notas-para-un-modelo-de-docencia.pdf

Asociación Dislexia Burgos. (2017). *Pautas para la enseñanza del Inglés al alumnado con dislexia* Recopilación ADBu. https://dislexiaburgos.org/storage/2024/09/Pautas-Ingles-y-dislexia_Recopilacion-ADBu_v1-2024.pdf

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Ed. Trillas.

Ballesteros, C. y Rascón, D. (2019): Dislexia y aprendizaje de inglés en Primaria: una propuesta metodológica. Universidad de Jaén, España. *Revista de Educación Inclusiva*. 12(2),187-210. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/461

Berzosa, C. (2006, 7 de mayo). Elogio de la docencia universitaria. *El País.* (s.n.p.). https://elpais.com/diario/2006/05/08/educacion/1147039210_850215.html

Bogdanowicz, M. (2003). Children at risk of dyslexia: early identification and intervention. *Psychology Science*, 45, supplement I, 71-86.

Brown, H. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching,* 3a ed. Prentice Hall.

Coka-Echeverria, J., Maridueña, J. y Valencia, E. (2023). *Adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula*. Editorial Ciencia Latina.

https://biblioteca.ciencialatina.org/wpcontent/uploads/2023/08/Adaptaciones-Curriculares-desde-la-diversidad-en-el-aula.pdf

Cuetos, F. y Valles, F. (2012). *Modelo de Lecturas y Dislexias*. *Routledge, Taylor & Francis Group.*11:44,3-19. https://es.scribd.com/document/521709342/Cuetos-Fernando-Valle-Francisco-1988-Modelos-de-lectura-y-dislexias

Dirección General de Currículo. (2022). *Énfasis Curriculares.* CENAMED. https://es.scribd.com/document/629566171/Enfasis-Curriculares-2023

Fiuza, M. y Fernández, M. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Fonseca, L. y Rozensztejn, R. (2018). *Herramientas para una educación inclusiva. Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo*. [Ponencia]. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/V6ysaqeceSCFgfchF3k2A4qrlol8tclHmqeJHSkp.pdf

Grande, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de las segundas lenguas. Estudio de caso en ELE*. Universidad Nebrija. Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades. Departamento de Lenguas Aplicadas. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/dam/jcr:86c4fc9a-ba07-4fde-9450-fd3736a09787/2010-bv-11-13grande-pdf.pdf

Graves, R., Frerichs, R. y Cook, J. (1999). *Visual Localization in dislexia*. Neuropsychology. 13 (4), 575-581. https://www.researchgate.net/publication/12773674_Visual_localization_in_dyslexia

Hernández, L. (2017). *Dificultades para el Aprendizaje el Inglés en la Dislexia, ¿Mito O Realidad?* https://blog.changedyslexia.org/la-dislexia-y-el-aprendizaje-del-ingles-y-otros-idiomas-con-lorenzo pallares/#:~:text=Dificultades%20para%20el%20aprendizaje%20del,ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes%2C%20ni%C3%B1os%20semiling%C3%BCes%E2%80%9D

Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (4a ed.). México: Mc Graw Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf

Hymes, D. (1972). *On communicative competence. Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Penguin Books https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf

Kormos, J., Smith, A. y Indrarathne, B. (2018). *Dyslexia and foreign language teaching.* University of Lancaster: Future Learn. https://www.futurelearn.com/courses/dyslexiaPERE#section-educators

Martínez, C. y Hernández, L. (2019). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia.* https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/guiadislexia/

Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (1996). *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. Compilación. Editorial Alianza Psicología. http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf

Mateos, R. (2011). *Dificultades de Aprendizaje problemas del diagnóstico tardío y/ o del infradiagnóstico*. Universidad de Castilla – *La Mancha. Revista Educación Inclusiva*. 4, N° 1 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893

Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*. XX, núm. 51, Mayo-Agosto de 2008.p. 11-23. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9894

Merrian, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* 2. ed.Jossey-Bas Inc. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1388435

Organización Mundial de la Salud. (1997). *La dislexia. Gabinete Multidisciplinar*. https://www.gabinete-depsicopedagogia.com/dislexia-trastorno-especifico-del-aprendizaje-de-la-lectura/#:~:text=%C2%BFQU%C3%89%20ES%20LA%20DISLEXIA?,neurol%C3%B3gicas%20(Molina%2C%201991).

Otero, M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?* Universidad Estadual Paulista - Campus de Assis. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf

Pallares, L. (noviembre 14, 2017). *La Dislexia y el Aprendizaje del Inglés (y otros idiomas), con Lorenzo Pallarés*. Blog Change Dyslexia. https://blog.changedyslexia.org/la-dislexia-y-el-aprendizaje-del-ingles-y-otros-idiomas-con-lorenzo-pallares/

Pérez, A. (1992). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Sánchez, M. (2024). Los 10 idiomas más hablados en el mundo. *El Mundo.* https://www.elmundo.es/como/2024/09/30/6654a15de9cf4a57278b4587.html

Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A. y Sanguinetti, A. (2017). Trastornos del aprendizaje. *Pediatr Integral.* XXI (1): 23-31. https://www.adolescenciasema.org/trastornos-de-aprendizaje/

Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice.* Reading, M.A:AddisonWesley. https://scholar.google.co.ve/scholar?q=Savignon,+S.+(1983).+Communicative+competence:+Theory+and+classroom+practice.+Reading,+M.A:+AddisonWesley,&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. 4ta. Edición. Limusa Editores.

Universidad de Oxford. (1996). *Diccionario Oxford Avanzado para estudiantes de Inglés.* Oxford University Press.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDUPEL.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.

Wydell, T. (2020). *¿Por qué algunas personas bilingües tienen dislexia en inglés y no en su otra lengua?* https://blog.changedyslexia.org/bilinguismo-dislexia-transparencia-lengua-pictogramas/

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods.* Sage Publications, Thousand Oaks, CA. https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages

Anexos

https://www.canva.com/design/DAHG95INaSc/hNICCV8Dzr5ySjfGa3jFRw/edit

La educación y los saberes emergentes

Education and emerging knowledges

educere
LA REVISTA VENEZOLANA DE EDUCACIÓN
Artículos arbitrados



Judeicy Lara
caminodeangeles2024@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-1778-4602
Teléfono: + 58 424 897 7242
Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación
Estudiante de la Cohorte XIV
Mérida, estado Bolivariano de Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 10/09/2026
Arbitraje/Sent to peers: 10/09/2026
Aprobación/Approved: 30/09/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

Bajo el entendido de que la esencia de la educación es mostrar el mundo como posibilidad, este ensayo teórico-reflexivo analiza críticamente la tensión entre la promesa disruptiva de las tecnologías digitales y la persistencia de paradigmas pedagógicos anacrónicos. Esta transformación se sustenta en tres pilares fundamentales: una pedagogía con base neurocognitiva que respete la diversidad cerebral y los ritmos de aprendizaje; una apropiación crítica de modelos tecnoeducativos y de la inteligencia artificial; y un horizonte último orientado a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que forme ciudadanos conscientes de su interdependencia con el planeta. El presente estudio, esta focalizado en Latinoamérica, revela que la adopción tecnológica sin esta reconversión profunda no solo perpetúa brechas, sino que puede acentúa desigualdades.

Palabras claves: Transformación educativa, Neurociencia educativa, IA, Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), Rol docente, Inclusión, Ética en la IA.

Abstract

Grounded in the premise that the essence of education lies in presenting the world as a realm of possibility, this theoretical-reflective essay critically examines the tension between the disruptive promise of digital technologies and the persistence of anachronistic pedagogical paradigms. This transformation rests upon three fundamental pillars: a pedagogy grounded in neurocognitive principles that respects neurodiversity and individual learning rhythms; a critical appropriation of techno-educational models and artificial intelligence; and an overarching horizon oriented toward Education for Sustainable Development (ESD), which fosters citizens aware of their interdependence with the planet. This study, which is focused on Latin America, reveals that technological adoption without such profound restructuring not only perpetuates existing divides, but may also exacerbate inequalities.

Keywords: Educational transformation, Educational neuroscience, AI, Education for Sustainable Development (ESD), Teacher role, Inclusion, AI Ethics.

Author´s translation.

Introducción

Tomando la propuesta filosófica de Emilio Lledó "la esencia de la educación es mostrar al mundo como posibilidad", separando la discusión o contraposición que se podrían presentar entre lo eurocéntrico y latinoamericano, presentamos estas líneas como el desafío cotidiano y la urgencia que exige la realidad áulica de la región.

Más allá de un ejercicio de investigación, esta reflexión se alimenta de una convicción que ha madurado a lo largo de la trayectoria como docente e investigadora educativa la autora, quien nos dice: "somos lo que somos, porque somos lo que queremos ser". Esta idea ilumina el acto educativo en su raíz más genuina: educar como "educir", es decir, extraer, acompañar y liberar aquello que ya late en el ser humano. (Salgado, 1979)

Es de suma importancia, reconocer que todo aprendizaje significativo se origina en un impulso natural llamado: "curiosidad". La neurociencia nos explica, que esta motivación por conocer y explorar se activa en circuitos cerebrales como la corteza prefrontal y el hipocampo, pero su esencia trasciende lo biológico. La curiosidad es elprimer gesto humano hacia el mundo, la chispa que nos mueve a preguntar, crear y transformar. Sin embargo, en un siglo marcado por la aceleración tecnológica y modelos pedagógicos que aún arrastran formatos decimonónicos, cabe preguntarnos: ¿cómo rediseñar los espacios de aprendizaje para no apagar esa chispa, sino para convertirla en un fuego permanente de posibilidad?

Con el objetivo de explorar esa pregunta, a través de una reflexión crítica, buscaremos analizar la tensión entre la promesa transformadora de las tecnologías digitales y la persistencia de prácticas educativas que, en lugar de educir, con frecuencia homogeneiza y desconectan. Se argumentará por medio autores reconocidos, que la verdadera innovación no reside en la mera incorporación de herramientas digitales, sino en un cambio de mirada: una educación que, desde la conciencia neurocognitiva, las herramientas digitales y la intención pedagógica, facultar al docente como arquitecto de experiencias que muestren el mundo –y a cada estudiante en él– como un horizonte de posibilidades por construir.

Método

Este ensayo se sustenta en un diseño de investigación cualitativa de carácter teórico-reflexivo y argumentativo. El enfoque, lejos de ser una descripción, busca tejer una crítica profunda a partir del análisis documental y la revisión especializada de literatura, situando la reflexión en el corazón del proceso investigativo. La arquitectura de la argumentación se construye mediante un contraste dialéctico deliberado entre varios ejes fundamentales: por un lado, la promesa de los modelos tecno-educativos emergentes y la introducción de la inteligencia artificial en las aulas; y por el otro, las persistentes brechas tecnológicas, educativas, culturales y sociales que limitan su realización. A este diálogo se suman dos perspectivas humanizadoras esenciales: los aportes de la neurociencia educativa y la neurodiversidad –vistos desde la experiencia práctica acumulada–, y el horizonte ético de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), que busca de sentido último a la evolución pedagógica.

Por esta razón, se constituyó un corpus documental diverso y robusto. La búsqueda se amplió sistemáticamente a través de plataformas académicas como Google Scholar, Scopus y Dialnet, priorizando artículos científicos, libros y capítulos de autores fundacionales y contemporáneos en innovación educativa, tecnología pedagógica y neurociencia. Se consultaron publicaciones recientes sin desestimar obras seminales. De igual manera, se analizaron documentos normativos clave, como la Agenda 2030 (ODS 4) de la ONU y reportes globales de la UNESCO, que establecen el discurso oficial sobre la transformación educativa. Al cruzar

la teoría especializada y los marcos de política global nos aportó una perspectiva más amplia de la realidad estudiada.

A través del recorrido se articularon dos fases interconectadas. La primera fase de síntesis y contraste permitió estructurar la discusión, evidenciada en la tabla comparativa de modelos instruccionales, y su evolución paralela al avance tecnológico. En la segunda fase los hallazgos fueron luego interpretados a la luz de una hermenéutica crítica, guiada por tres lentes conceptuales: 1) la fenomenología, para interrogar el sentido profundo de la "innovación"; 2) la neurociencia y la perspectiva de la neurodiversidad, para anclar la discusión en la realidad cognitiva y humana del aprendizaje; y 3) el marco ético de la EDS, como fin último que debe guiar toda herramienta tecnológica usada en el aprendizaje. La triangulación con las conclusiones del "Informe de una encuesta mundial sobre las acciones nacionales para transformar la educación" (UNESCO, 2024), validaron y matizaron muchas de las tensiones aquí planteadas, especialmente en el contexto latinoamericano. Así pues, el método seguido no aspira a una neutralidad imposible, sino a una rigurosidad argumentativa y reflexiva que, desde una posición explícita, busca mostrar los espejismos y señalar posibilidades genuinas para la educación.

Resultados

¿Revolución o espejismo?

En el mundo de la docencia, la pedagogía y la didáctica juegan un papel crucial, en este escenario es imprescindible, ya que a través de este la experiencia vivida se va conduciendo y sedimentando para que se consolide el andamiaje de aprendizaje; por esto, la realidad áulica constituye la prioridad para esta investigadora. El aula no es un contenedor neutro, sino un ecosistema dinámico entre las interacciones humanas, la curiosidad y la guía experta del maestro convergen para transformar la información en conocimiento vivo, son estos personajes los que verdaderamente pueden realizar la metamorfosis, he allí el verdadero arte de educar: extraer el potencial latente y mostrarlo como un horizonte de posibilidades infinitas.

La célebre máxima atribuida a Confucio –"me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí" (citado en Pérez, 2019, p. 45)– subraya que la verdadera comprensión nace de la experiencia directa y la práctica reflexiva, generando un conocimiento perdurable. No obstante, en el siglo XXI, este principio se enfrenta a una realidad disruptiva que tensiona la escuela tradicional contra los emergentes ecosistemas digitales. Es en esta encrucijada cuando el profesorado, como artesano del conocimiento, adquiere un rol protagónico, pues su devenir en las aulas constituye un indicador fundamental de la calidad educativa. Es por eso que la formación docente se erige, como eje central del debate sobre la mejora de los sistemas de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo lograr que el universo áulico sea consonante con la realidad exterior?; si, perseveramos en escenarios formativos que hoy se encuentran en disonancia con las capacidades transformadoras que ya posee el profesorado, se fractura la valoración genuina del proceso educativo. La transformación del aula no debe construirse sobre cantos de sirena, sino sobre realidades pedagógicas consonantes y ajustadas a contextos específicos. Se requiere, entonces, una reconcepción que emerja del docente como protagonista central, aquel que ya posee la chispa para reinventar su entorno, pero que necesita espacios, herramientas y reconocimiento para convertir la experiencia en un aprendizaje significativo y contextualizado. Como señala Stenhouse (1998), la práctica educativa debe concebirse en una tarea de indagación, en el cual el profesorado actúa como un buscador que cuestiona, indaga y transforma su realidad profesional.

Sabemos de las distintas metodologías y tecnologías susceptibles de implementación es por eso que estas propuestas no son una moda efímera, sino una nueva concepción de la enseñanza como una docencia creadora que puede mejorar y transformar las prácticas educativas. Así, emergen tres brechas fundamentales que obstaculizan este avance: la política, la tecnológica y la cultural. En cuanto a las desigualdades educativas, en primer término, refleja las disparidades en el acceso y la calidad de la educación entre distintas regiones y grupos demográficos. Factores económicos, sociales y culturales, entre otros, contribuyen a limitar el acceso a una educación de calidad –como la planteada en el ODS 4– para ciertos sectores de la población. A

su vez, la disponibilidad de recursos y problemáticas como la discriminación étnica o lingüística perpetúan estas desigualdades, exacerbando lo que Formichella y Krüger (2020) identifican como una brecha educativa ambiental.

Colocándonos como portavoces de la urgencia a esta innovación y armados con un vocabulario prestado del mundo empresarial y tecnológico –"disrupción", "gamificación", "aula invertida", "big data educativo"–, estos eventos prometen una revolución. Sin embargo, desde una mirada afinada por la filosofía fenomenológica y la hermenéutica, no se evitará observar con un escepticismo profundo y constructivo, preguntándonos: ¿Estamos realmente ante una transformación auténtica o solo ante un nuevo y sofisticado espejismo?

La educación un proyecto de todos

Es de resaltar y poner atención que en el punto 4 de la introducción de la Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, se declare textualmente: "Al emprender juntos este gran viaje, prometemos que nadie se quedará atrás" (Naciones Unidas, 2015, p. 1). Sin embargo, persiste una contradicción evidente: pese a la proliferación de un sinfín de metodologías y tecnologías emergentes–como la realidad aumentada, apps y la inteligencia artificial– desarrolladas antes de esa fecha hasta la actualidad, su integración efectiva en el aula sigue siendo marginal. A la par de estos avances, continúa predominando un modelo educativo de base prusiana, caracterizado por la estandarización, la jerarquización del conocimiento y la escasa personalización de los aprendizajes.

Frente a este escenario, se manifiesta una paradoja que subraya la disparidad existente entre los compromisos globales de transformación educativa y las prácticas pedagógicas aún ancladas en paradigmas decimonónicos. La disonancia no solo refleja un problema de recursos o acceso, sino también de voluntad política y capacidad de reconversión de los sistemas educativos para honrar la promesa de una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad, tal como propone el ODS 4. Los gobiernos y sus políticas públicas, al realizar un proyecto país, deberían centrar su horizonte de posibilidad en el potencial humano que poseen, prescindir de este conocimiento es sostenerse en la infraestructura o la técnica; el cimiento ontológico es el que teje y evidencia el desarrollo de la sociedad (Maturana y Varela, 1984), ignorar la centralidad en la experiencia desmantela la posibilidad de construir comunidad, tal como lo vemos repetirse en las regiones de Latinoamérica.

Según Laporta San Miguel (2023), la construcción de una educación equitativa resulta fundamental para el desarrollo integral del ser humano, lo cual exige examinar detenidamente procesos como la alfabetización, la formación básica, la comprensión y razonamiento crítico del contexto al igual que el manejo de herramientas, dimensiones que se potencian con el nivel educativo alcanzado. En la misma línea, Martínez-Chairez et al. (2016) afirman que los actores políticos perciben la calidad educativa como un reto permanente para el Estado, manifestado en el desempeño docente y en los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. Mejorar dicha calidad implica emprender reformas y valorar el equilibrio entre costos y logros.

Desde esta perspectiva economicista y mecanicista, las políticas educativas emergen como respuestas sistémicas orientadas a preparar a niños y jóvenes para un futuro de realización personal y social, como señalan Núñez-Lira et al. (2020). Estas políticas, según Belavi et al. (2020), son procesos intencionales y causales, definidos en contextos de legitimidad estatal, con el propósito de beneficiar a la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, la construcción genuina de un país no puede desligarse de la implementación de políticas educativas de calidad que trasciendan la visión del estudiante como un mero producto dentro de un sistema estandarizado. Se requiere, en cambio, un modelo pedagógico centrado en formar individuos con capacidad crítica, reflexiva y autónoma, capaces de autoliberarse mediante el conocimiento de su Ser para poder evolucionar en su propia realidad.

Al superar esta noción, la educación dejará de ser un instrumento de reproducción de desigualdades para convertirse en el pilar de un desarrollo nacional sostenible, en el cual los ciudadanos no solo se adapten al mundo, sino que sean agentes de su transformación. Como bien advierte el texto base, sin esta reconversión urgente del aula y del rol docente, seguiremos perpetuando una brecha entre los discursos globales de inclusión y equidad –como el ODS 4– y unas prácticas educativas ancladas en paradigmas obsoletos que desdibujan la esencia misma de la educación, que es mostrar el mundo como posibilidad. Necesitamos una verdadera

rebelión educativa que trascienda la mera incorporación de tecnología en las aulas. De poco sirve saturar los espacios de equipos electrónicos o inteligencia artificial si se ignora al verdadero agente transformador: el docente como catalizador de dicho proceso.

Tampoco se trata simplemente de cambiar de metodología, pues existen abundantes teorías del aprendizaje, e incluso la neurociencia hoy nos explica los mecanismos cerebrales que lo hacen posible. La esencia radica en que ese protagonista –el educador– se apropie de su rol, asumiendo un compromiso tan profundo con su labor que encuentre en ella una fuente de realización y eudaimonia.

Reflexiones sobre la formación docente y la integración de modelos tecno-educativos en la era constructivista digital

La evolución cronológica de la tecnología educativa, desde la irrupción de los computadores personales en las aulas durante la década de 1980, pasando por la expansión de internet en los años noventa que marcó el génesis de la educación en línea, hasta la proliferación de herramientas digitales a partir del año 2000 y el posterior desplazamiento del foco hacia metodologías centradas en la experiencia del aprendiz a partir de 2010, ha redefinido indudablemente los límites físicos y temporales de la escolarización formal. No obstante, UNESCO (2023) postula de manera crítica que este recorrido histórico documenta un cambio en los recursos disponibles, pero no una transformación auténtica en la esencia pedagógica subyacente, la interrogante crucial sobre si las instituciones de educación superior preparan efectivamente a los futuros facilitadores para liderar la innovación bajo los principios del constructivismo digital trasciende la logística operativa y se instala en el centro de la fidelidad epistemológica. Modelos contemporáneos como el Aula Invertida (Flipped Classroom), que exige la revisión previa de materiales para dedicar el tiempo sincrónico a actividades prácticas y discusiones colaborativas, y el Aprendizaje Colaborativo, que se sostiene en la interdependencia positiva para alcanzar metas comunes, demandan del docente una orquestación sofisticada de la dinámica grupal y del diseño instruccional (Arias et al., 2021).

Antes bien, si la formación inicial se limita a la transmisión de procedimientos técnicos sin una inmersión reflexiva en la mediación dialógica, el Aula Invertida puede degenerar en una mera rutina de visualización pasiva de videos, reduciendo el medio tecnológico a un canal distributivo y validando así la advertencia de UNESCO (2023) de que la infraestructura por sí sola genera modificaciones superficiales, mas no la anhelada metamorfosis pedagógica que exige la era constructivista.

Asimismo, los paradigmas del Microaprendizaje, que segmenta la información en unidades breves para optimizar la retención y la flexibilidad, y el Blended Learning, que integra lo presencial con lo digital, ejemplifican con claridad las dos disyuntivas ético-pedagógicas que UNESCO (2023) insta a los responsables políticos y formadores a resolver. Por un lado, si bien el Microaprendizaje ofrece una adaptación a los ritmos atencionales contemporáneos, su aplicación acrítica en la formación docente podría exacerbar la hiperindividualización que el informe cuestiona, puesto que la fragmentación del conocimiento sin andamiaje colaborativo erosiona la construcción social del saber, propia de la dialéctica constructivista.

Derivado de estas dinámicas, el Aprendizaje Colaborativo y el Blended Learning resuenan estructuralmente con el imperativo humanista del aprendizaje humano, ya que preservan la dimensión social inherente al acto educativo, mediante la negociación entre pares y la resolución conjunta de problemas impulsan los procesos cognitivos superiores. No obstante, la evidencia histórica de las últimas dos décadas demuestra que la mera inclusión de estas metodologías en los currículos de las facultades de educación es insuficiente; la preparación institucional debe abordar explícitamente las variables contextuales y de equidad señaladas por UNESCO (2023, p. 24) esto es, determinar qué modelo sirve a qué población y bajo qué condiciones específicas en lugar de transmitir un saber procedimental deslocalizado.

Tal como Arias et al. (2021) refuerzan en el contexto del Aula Invertida, la implementación eficaz de cualquier modelo tecno-educativo está indisolublemente ligada a la autonomía reflexiva y a la pericia adaptativa del facilitador. En consecuencia, tender el puente entre las posibilidades tecnológicas y la acción pedagógica situada y ética constituye el desafío decisivo para las universidades, garantizando que el constructivismo di-

gital cumpla su promesa emancipadora sin replicar las inequidades sistémicas que UNESCO (2023) busca urgentemente desmantelar.

En la actualidad, la frontera se expande con la incorporación de enfoques más avanzados y tecnologías emergentes:

- Inteligencia Artificial (IA): Utilizada para la personalización del aprendizaje y en sistemas adaptativos que responden a las necesidades individuales de cada estudiante.
- Realidad Virtual (RV) y Aumentada (RA): Empleadas para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y contextualizadas.
- Aprendizaje Basado en Competencias: Que prioriza el desarrollo de habilidades específicas y aplicables por encima de la acumulación de conocimiento teórico.
- Edutainment: La fusión de educación y entretenimiento a través de la gamificación para incrementar la motivación y el engagement.

Modelos tecno-educativos para la práctica docente

A continuación, se presenta una síntesis de modelos tecno-educativos cuya aplicación podría enriquecer significativamente la práctica pedagógica. Si bien su implementación puede representar un desafío en términos de dedicación y esfuerzo docente, sus fundamentos y objetivos ofrecen valiosos marcos de referencia para la innovación. (Ver Cuadro 1)

Cuadro 1. Modelos tecno-educativos

Año y Lugar (Aprox.)	Modelo	Descripción Conceptual
Fue creado por Rubén Puentedura en 2010	Modelo SAMR	Marco que categoriza la integración tecnológica en cuatro niveles: Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (Puentedura, 2006)
Fue creado por Punya Mishra y Mattew J. Koehler entre 2006 y 2009	Modelo TPACK	Enfatiza la intersección del Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido para una enseñanza efectiva con tecnología (Mishra & Koehler, 2006).
A partir de 2007 con los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams	Aula Invertida (Flipped Classroom)	Invierte la secuencia tradicional: la instrucción directa se recibe fuera del aula y el tiempo presencial se dedica a actividades activas.
Fue creado en 2006 por el Dr. Brian Beatty de la Universidad Estatal de San Francisco	HyFlex (Aprendizaje Híbrido Flexible)	Combina híbrido y flexible, permitiendo a el alumnado elegir entre modalidades presenciales o en línea de forma simultánea (Beatty, 2019).
Fue propuesto en 2005 por Benbunan-Fich, Hiltz y Harasim	Modelo de Aprendizaje e Interacción en Línea OILM	Enfatiza los tres tipos de interacción clave en entornos virtuales: estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante-estudiante.
George Siemens y Stephen Downes, postulado en el año 2005	Modelo CONNECT	Se basa en modelos híbridos que combinan la educación virtual y presencial, colocando al estudiante en el centro de su aprendizaje con apoyo de mentores y el uso de tecnología para la colaboración e interacción. Se fundamenta en conceptos de aprendizaje en red en la que el conocimiento se construye y se distribuye a través de conexiones y redes, promoviendo la flexibilidad y adaptándose a diversas necesidades de movilidad. Bernal-Garzón, E. (2020)
Fue creado por Randy Garrison, Terry Anderson y Walter Archer en el año 2000	Comunidad de Indagación COI	Marco que describe el aprendizaje en línea como el resultado de la interacción de tres presencias: social, cognitiva y de enseñanza. (Garrison, et al. 2000)

Año y Lugar (Aprox.)	Modelo	Descripción Conceptual
Fue creado por Robert Heinich, Michael Molenda, James D. Russell y Sharon Smaldino en 1999	Modelo ASSURE	Se basa en un enfoque sistemático para diseñar e impartir lecciones que integren la tecnología de manera efectiva, y se fundamenta en la idea de Asegurar la participación del estudiante y utilizar los medios de forma que mejoren la enseñanza. Este modelo está compuesto por un acrónimo de seis pasos: Analizar a los alumnos, Definir objetivos, Seleccionar métodos y medios, Utilizar materiales, Requerir la participación del estudiante y Evaluar. (Laverde, 2008)
Fue creado por el doctor David H. Jonassen en 1994	Modelo “EAC”	se basa en el diseño de entornos que fomentan la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Su fundamento es el constructivismo, utilizando la tecnología para el aprendizaje significativo, la solución de problemas y el desarrollo conceptual. (Jonassen, 1994)
Se le atribuye a Ronald J. Gerlach en 1987	5 pasos para Aprender en Línea	El alumnado construye su propio conocimiento a través de la exploración activa y la colaboración, mientras el docente actúa como facilitador. Este modelo se aplica en la educación en línea. (Bastida, 2019).
Fue creado por John Keller en la década de 1980, introduciéndolo por primera vez en 1984	Modelo ARCS	Modelo de motivación para el diseño instruccional que se centra en ganar la Atención, establecer la Relevancia, generar Confianza y lograr Satisfacción (Keller, 1987).
Fue creado en 1978, cuando Walter Dick y Lou Carey publicaron su libro “El Diseño Sistemático de la Instrucción”.	Modelo Dick y Carey	Enfoque sistémico para el diseño instruccional que considera todos los componentes de la enseñanza como partes interrelacionadas.
Fue creado por Jan Hulsegge y Ad Verheul en la década de 1970 en Países Bajos.	Enfoque de Aula Multisensorial	Inspirado en conceptos como Snoezelen, utiliza estímulos controlados (luz tenue, sonidos, texturas) para crear ambientes de relajación, autorregulación y exploración sensorial. (Ortotecsa, s.f., pp. 9-11)
Fue creado por la Universidad Estatal de Florida en la década de 1970, para el ejército de los Estados Unidos	Modelo ADDIE	Proceso genérico y sistemático para el desarrollo instruccional, cuyas fases son: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. (Morales, et al. 2014)
Tiene sus orígenes en Ivan Sutherland, quien en 1968, creó la primera pantalla de realidad aumentada, la “Espada de Damocles”	Realidad Aumentada RA	Superpone información digital en el mundo real, permitiendo, por ejemplo, visitas virtuales a museos o la visualización de prácticas en contexto.

Fuente: Elaboración propia de la autora (2026).

El análisis de la tabla presentada revela dos conclusiones principales. En primer lugar, resulta fundamental la capacitación docente transversal para el manejo pedagógico de estos modelos. En segundo lugar, su implementación efectiva en el contexto latinoamericano parece factible únicamente en contextos en el cual las brechas digitales y de infraestructura sean mínimas. Cabe destacar que, como muestra la evolución histórica de los modelos, la búsqueda de metodologías para integrar la tecnología (desde la computadora personal) al aula ha sido una constante en la investigación educativa. Entre la promesa tecnológica y la realidad áulica. Aunado a esto el panorama actual de la integración de tecnologías en educación se caracteriza por una tensión constante entre el potencial transformador de los modelos tecno-educativos y las persistentes brechas de implementación.

Desde una perspectiva crítica y constructiva, es posible identificar tres dimensiones clave que definen el estado del arte en este campo, las cuales fueron ampliamente validadas y matizadas en el “Informe mundial sobre los docentes: qué debes saber” (2024) de la Unesco, soluciones basadas en evidencia, destacando las políticas y prácticas que han demostrado eficacia para dignificar, diversificar y valorizar la profesión docente;

estos investigadores educativos coincidieron en que la tecnología, por sí sola, no genera cambios pedagógicos profundos sin una reconcepción del rol docente y del ecosistema áulico. Asi mismo, Andreas Schleicher, padre de la prueba PISA, en su discertación en el Congreso Juntos por la educación en Chile (2024) manifestó que la tecnología debe estar al servicio de una educación más personalizada y relevante, pero su verdadero potencial se desbloquea cuando permite que los docentes se centren en su misión más valiosa:guiar, mentorizar y conectar humanamente con sus estudiantes, desarrollando en ellos las habilidades críticas, creativas y sociales que las máquinas no pueden replicar.

En dicho espacio se destacó que, si bien el acceso a herramientas digitales ha aumentado notablemente, especialmente luego de la pandemia, la evolución se ha desplazado desde una fase centrada en la infraestructura hacia un enfoque en la pedagogía digital con sentido crítico.

El énfasis ya no está en la mera incorporación de dispositivos, sino en cómo estos pueden mediar procesos de aprendizaje más autónomos, colaborativos y situados. No obstante, los participantes señalaron que aún predomina un uso instrumental de la tecnología, sin alcanzar una integración curricular transformadora, lo cual coincide con lo documentado por Area-Moreira et al. (2021) en cuanto a la brecha entre adopción y apropiación significativa. Uno de los consensos más relevantes del congreso fue la reafirmación del docente como nodo crítico y creador de la innovación educativa. Se subrayó que modelos como el TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y el SAMR (Puentedura, 2006) resultan útiles sólo si el profesorado los asume desde una agencia pedagógica reflexiva y no como recetas técnicas.

Los ponentes insistieron en que la formación docente debe trascender el entrenamiento en herramientas y avanzar hacia un diálogo entre pedagogía, tecnología y contexto, capaz de responder a las necesidades diversas del alumnado en el siglo XXI. De igual forma, se evidenció con preocupación que, pese a la proliferación de metodologías activas y tecnologías emergentes, su implementación sigue siendo desigual y fragmentada. Factores como la falta de conectividad, la escasa formación docente en contextos vulnerables y la resistencia al cambio institucional amplían el estancamiento educativo. En el congreso, se alertó sobre el riesgo de que las tecnologías profundicen desigualdades si no van acompañadas de políticas de inclusión digital con enfoque pedagógico.

También vemos la misma vertiente en el informe de la Unesco “Transformación de la educación hacia el ODS 4” (2024), aquí presentan una visión hacia ecosistemas híbridos y flexibles (HyFlex, Blended Learning), con lo cual lo presencial y lo digital se complementen de manera natural y accesible en aquellos espacios dotados de estas herramientas. Evidenciando así, la capacidad de la inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje, también de la gamificación para reconocer la motivación lúdica e intrínseca del alumnado, teniendo en cuenta esta complejidad, se advierte que el mayor reto sigue siendo humanizar la tecnología: que esta no reemplace la interacción docente-estudiante, sino que la potencie, manteniendo la esencia de la educación como un proceso dialógico y liberador, en línea con la máxima que guía este ensayo: mostrar “el mundo como posibilidad”. Reiterando al sintetizar todas las ideas expresadas en las distintas reuniones con expertos, entendemos que la verdadera innovación no radica en la herramienta, sino en la experiencia vivencial de la comunidad educativa para integrarla de manera crítica, creativa y contextualizada, con el docente como provocador de experiencias de aprendizaje significativas y con sentido humano.

Cuando la educación escucha al cerebro: hacia una pedagogía con sustento neurocognitivo

El presente apartado no nace de la abstracción teórica, sino de la experiencia directa en el acompañamiento de personas con neurodiversidad como TEA, TDAH y dislexia, este texto sostiene una convicción fundamental: la educación se potencia y emerge de la articulación consciente entre la neurociencia y la pedagogía. Estos saberes no deben coexistir en paralelo, sino conversar de manera integrada. En la práctica con estudiantes cuyas formas de procesar el mundo son diversas, existe una evidencia reveladora: “ser diferente no es ser extraterrestre”. Con frecuencia, son marcos normativos externos los que impulsan procesos de inclusión

en las aulas, los cuales, al aplicarse de manera abrupta y poco informada, pueden terminar acentuando las diferencias y presentando a las personas neurodivergentes como ajenas al mundo "neurotípico" o lo llamado "normal" (Armstrong,2012).

Esto lleva a una pregunta crucial: si la neurodiversidad es tan frecuentemente patologizada, ¿cómo explicar que muchas contribuciones transformadoras al conocimiento y a la sociedad actual, provengan precisamente de mentes que procesan la realidad de manera distinta?; ejemplos notables como el desarrollo de las redes sociales globales, innovaciones en el manejo animal que priorizan el bienestar, o trayectorias académicas de excelencia demuestran que lo que se etiqueta como "diferencia" puede ser, en realidad, un potencial singular. El verdadero problema no reside en la neurodiversidad, sino en la falta de comprensión, por parte del sistema educativo, sobre cómo funciona el cerebro humano. Como señaló el Dr. Francisco Mora, "educar sin conocer el cerebro es como hacer un guante sin conocer la mano". (Mora, 2013)

Esta comprensión neurocognitiva no es un complemento opcional, sino una urgencia formativa que debería ser parte fundamental de todo currículo docente. Los ritmos y estilos de aprendizaje varían, y la ilusión de homogeneidad en el aula solo perpetúa un modelo que ignora la singularidad de cada estudiante. Es aquí, que la neuroeducación se erige como puente indispensable: une los hallazgos de las neurociencias con la práctica pedagógica, permitiendo comprender los procesos cerebrales que subyacen al aprendizaje y diseñar intervenciones educativas con base científica. Esta aproximación exige trascender la mera transmisión de contenidos para crear ambientes de aprendizaje seguros, estimulantes y libres de amenazas, que favorezcan el desarrollo integral de dimensiones humanas como la corporal, cognitiva, social, emocional, estética y espiritual.

Al reconocer que la plasticidad cerebral implica admitir que toda práctica pedagógica modifica el cerebro, y que no "hay mente sin cerebro, ni cerebro sin mente" (Barrientos, 2021), razón por la cual se hace imperativo que los educadores conozcan las bases neurocognitivas del aprendizaje, no para desvitalización de la praxis de la enseñanza, sino para diseñar estrategias didácticas intencionadas que estimulen de manera equilibrada los diversos sistemas cerebrales y potencien los neurotransmisores asociados a la motivación, la atención y la memoria, en especial durante los primeros años de vida etapa crítica de desarrollo cerebral, es el momento designado para que los entornos educativos provean estímulos significativos tales como: afecto, reconocimiento y oportunidades para la exploración curiosa, de esta manera se sentarán las bases para aprendizajes profundos y para una vida académica y personal plena. (Jensen, 2010)

En síntesis, escuchar al cerebro no es una metáfora, sino un mandato pedagógico: se trata de construir, desde la evidencia científica y el compromiso ético, un aula que sea el verdadero horizonte de posibilidades para cada cerebro que aprende. La neuroeducación invita a un cambio de paradigma en el que la diversidad cognitiva no se perciba como un obstáculo, sino como el sustrato mismo desde el cual es posible educir, en su sentido más genuino, el potencial humano. (Amstrong, 2012)

La IA cambio de paradigma para la comunidad educativa

En Latinoamérica, las universidades se encuentran ante la disyuntiva de adoptar esta tecnología disruptiva y enfrentar los complejos desafíos que conlleva. La integración de la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje promete revolucionar la forma en que se adquieren conocimientos y habilidades, pero también plantea interrogantes éticos, pedagógicos y sociales que deben ser abordados de manera proactiva y crítica. Entre los retos más destacados se encuentran: la necesidad de actualizar constantemente los currículos para reflejar los avances en IA; la escasez de docentes capacitados en el área; las implicaciones éticas y de responsabilidad en su uso; la ampliación de la brecha digital y las desigualdades en el acceso a la tecnología; los cambios en el mercado laboral y las nuevas competencias requeridas; y los desafíos relacionados con la privacidad y seguridad de los datos estudiantiles. (Labrador-Ballestero, 2025)

A pesar de estos sesgos, la IA ofrece oportunidades significativas, como la personalización de las experiencias de aprendizaje, adaptando contenidos y metodologías a las necesidades individuales. Sin embargo, esto exige repensar los sistemas de evaluación tradicionales y desarrollar infraestructuras tecnológicas robustas, algo que muchas universidades latinoamericanas aún no pueden garantizar debido a limitaciones presupuestarias y técnicas. Según Prensky (2001), el alumnado contemporáneo es "nativos digitales", inmersos en entornos tec-

nológicos desde temprana edad. No obstante, la IA exige competencias más sofisticadas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad, que complementen las habilidades digitales básicas. Selwyn (2012) advierte que la integración de la IA trasciende lo técnico, exigiendo una comprensión crítica de su impacto social y educativo.

En respuesta, instituciones como la Universidad de los Andes en Colombia, el Tecnológico de Monterrey en México y la Universidad de Buenos Aires en Argentina han implementado programas especializados en IA, combinando teoría y práctica y fomentando vínculos con la industria. Estos casos demuestran un compromiso regional con la formación de talento en inteligencia artificial. Sin embargo, persisten obstáculos significativos, como la rápida obsolescencia de los contenidos y la escasez de docentes capacitados. Como señalan Cuban (2001) y otros autores, la resistencia al cambio y la falta de formación adecuada dificultan la implementación efectiva de nuevas tecnologías en el aula. En este contexto, la Universidad de los Andes en Mérida, Venezuela, ha integrado en su Doctorado en Educación (modalidad híbrida) seminarios sobre innovación educativa y Reflexiones sobre la IA en la educación, formando investigadores y docentes con capacidad para liderar esta transformación desde una perspectiva pedagógica contextualizada.

Desafíos éticos y sociales de la IA en la educación

La disrupción que introduce la inteligencia artificial (IA) en el ecosistema educativo no puede ser comprendida cabalmente desde una retórica triunfalista o apocalíptica, pues, como advierte el documento marco de la Semana del Aprendizaje Digital 2025 (UNESCO, 2025), persiste una carencia crítica de evidencia sólida que valide las afirmaciones generalizadas sobre su impacto transformador, lo cual resulta particularmente gravoso para la formación docente en la era del constructivismo digital. Mientras que los modelos tecno-educativos como el Aula Invertida (Flipped Classroom) y el Aprendizaje Colaborativo exigen del facilitador una mediación dialógica y una orquestación contextualizada de las interacciones grupales para alcanzar los objetivos de interdependencia positiva, la irrupción de la IA automatiza procesos de evaluación y personalización que, en lugar de potenciar dicha mediación, amenazan con erosionar la agencia humana y reducir la relación pedagógica a una transacción algorítmica desprovista de su esencia relacional (UNESCO, 2025).

Este dilema central recuperar la dimensión social y colaborativa de la enseñanza frente a la presión por la eficiencia automatizada impone a las instituciones formadoras la responsabilidad ineludible de preparar a los futuros docentes no como operadores pasivos de sistemas inteligentes, sino como arquitectos críticos que identifiquen cuándo la IA sirve efectivamente a los principios constructivistas y cuándo los trivializa, desviando la atención y los recursos financieros de necesidades pedagógicas más apremiantes hacia innovaciones no probadas (UNESCO, 2025). Para asi, tender el puente entre las posibilidades tecnológicas y la acción pedagógica situada exige que los currículos de formación inicial prioricen el desarrollo de criterios ético-didácticos por encima del mero dominio instrumental, garantizando que el futuro profesorado pueda navegar las tensiones entre automatización y humanización sin sacrificar la co-construcción colectiva del saber.

A todo esto, la integración reflexiva de la IA en los modelos formativos no puede eludir los desafíos éticos y sociales estructurales que la atraviesan, mediante la opacidad algorítmica y los sesgos inherentes a los conjuntos de datos documentados por Floridi (2014) al postular la transparencia como principio fundamental, y por Barocas y Selbst (2018) cuando enfatizar la explicabilidad algorítmica en contextos a través de las decisiones automatizadas impactan trayectorias académicas, perpetúan desigualdades que contradicen los principios de equidad del constructivismo digital, tal como O'Neil (2016) demuestra al evidenciar cómo los sistemas automatizados amplifican las brechas existentes en la asignación de recursos y evaluaciones. En este sentido, las orientaciones de la UNESCO (2025) coinciden con las propuestas regulatorias de la OCDE (2019) y con los análisis de Hagendorff (2020) y Cath (2018) al subrayar que la gobernanza de la IA en educación debe fundarse en un enfoque de derechos humanos, transparencia algorítmica y participación multisectorial, en conjuntos los gobiernos, instituciones educativas, empresas, sociedad civil y expertos en ética cocreen marcos normativos adaptables y evaluables continuamente para proteger la privacidad, la libertad de expresión y la no discriminación.

Para que la formación docente responda a este imperativo, no basta con incorporar competencias digitales instrumentales; se requiere, como postulan Mittelstadt et al. (2019), una educación ética en IA que capacite al profesorado para cuestionar los sistemas, exigir responsabilidad y defender los derechos de sus estudiantes frente a sesgos sistémicos. Luckin et al. (2016) y Zawacki-Richter et al. (2019) refuerzan esta visión al demandar diseños instruccionales cuidadosos y marcos regulatorios claros que involucren activamente a los educadores en la gobernanza tecnológica, asegurando que la IA no se convierta en un amplificador de privilegios, sino en una herramienta subordinada al bien común y a la reimaginación colectiva de futuros educativos equitativos, tal como propugna UNESCO (2021) al invocar un nuevo contrato social para la educación que sitúe la agencia humana en el centro de toda innovación.

Una educación sostenible (EDS) es posible

La posibilidad de una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) constituye no solo un horizonte pedagógico deseable, sino una condición fundamental para la evolución y la supervivencia humana. Para comprender su alcance, la UNESCO (s.f.) la define como aquella que "dota a las personas de los conocimientos, las capacidades, los valores, las actitudes y los comportamientos necesarios para vivir en interacción respetuosa con el medioambiente, la economía y la sociedad". Desde esta perspectiva, la autora de este análisis sostiene que la prioridad esencial radica en trascender la transferencia de conocimientos y procedimientos prácticos entre generaciones sino más bien, de fomentar una ampliación de la conciencia individual y colectiva.

Cada nuevo habitante del planeta debe llegar a comprender los procesos intrínsecos de su ecosistema, reconociéndose como un sistema activo dentro de un sistema mayor. Es urgente internalizar que la Tierra es una entidad viva que sufre los embates de la acción humana irreflexiva. Por ello, es tan necesario que las generaciones comprendan la fotosíntesis, los ciclos del agua, la fisiología del propio cuerpo y la importancia crítica de océanos y ríos, como lo es recuperar la sabiduría ancestral. En este sentido, las palabras del Jefe Seattle al Presidente Franklin Pierce en 1855 resuenan con vigencia absoluta: "Todo lo que le ocurra a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra… La tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra… Todo va enlazado, como la sangre que une a una familia" (Seattle, 1855/2020, p. 2). Esta cita encapsula el principio de interdependencia que debe ser el núcleo de toda EDS.

La educación es, en esencia, el mecanismo humano por excelencia para comprendernos como sistemas interconectados. La Teoría General de Sistemas nos recuerda que la entropía –la información y el desorden– puede ser gestionada a través de la homeostasis, la capacidad de autorregulación para mantener la armonía. Cuando internalicemos colectivamente que somos un elemento más dentro del gran ecosistema terrestre, el conocimiento cultural y social adquirirá un carácter verdaderamente sustentable y sostenible. En ese momento, nos aceptaremos como seres humanos únicos y diversos, pero fundamentalmente iguales en nuestra pertenencia a una red común de vida.

No será necesario que todos dominemos el funcionamiento de un micelio fúngico, pero sí que honremos la dimensión espiritual de la existencia –aquella que nos vincula con todos los seres vivos y que la tecnología no puede replicar–. Solo desde esta comprensión profunda podremos allanar el camino para que las generaciones futuras no solo existan, sino que florezcan en equilibrio con el mundo que las sustenta.

Discusión

Los puntos para una discusión fecunda de estos temas podrían organizarse alrededor de la "tensión central entre el potencial transformador de la tecnología y la inercia de los sistemas educativos", tomando como hilo conductor la pregunta: ¿La innovación educativa actual está redefiniendo paradigmas o simplemente digitalizando prácticas obsoletas? Se puede comenzar contrastando los hallazgos con autores clave citados (como Selwyn, 2012, y Cuban, 2001), quienes advierten sobre el espejismo tecnológico cuando este no está acompañado de un cambio pedagógico profundo. Aquí, la reflexión sobre la formación docente –insuficiente y descontextualizada según este análisis– emerge como el nudo crítico: modelos como TPACK o SAMR resultan estériles si no se desarrolla en el profesorado una bancada pedagógica reflexiva que le permita discernir,

adaptar y humanizar las herramientas digitales. Este punto conecta directamente con el papel del docente como arquitecto de experiencias y catalizador de la verdadera innovación.

Seguidamente, la discusión debería elevar el debate hacia el marco ético, axiológico y teleológico de la educación; no basta con preguntarnos cómo integrar la IA y sus derivados, debemos cuestionar ¿para qué? lo hacemos, surgiendo como propuesta la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), como eje fundamental, argumentando que la tecnología, en lugar de ser un fin en sí misma, debe ser un medio para alcanzar los fines de la EDS: tal como fomentar la interdependencia, el pensamiento sistémico y la responsabilidad planetaria. La cita del Jefe Seattle y la referencia a la Teoría General de Sistemas apoyan esta visión. Finalmente, es crucial discutir las contradicciones prácticas: mientras los ODS proclaman no dejar a nadie atrás, las brechas digitales y de formación profundizan la exclusión. La discusión debe cerrar planteando que, sin políticas públicas que prioricen la equidad y la reconversión docente –como se señala para Latinoamérica–, la promesa de una educación sostenible y transformadora seguirá siendo un horizonte lejano, y no un camino tangible.

Conclusión

La reflexión fundamental de este ensayo es que la verdadera transformación educativa no se consuma con la mera adopción de tecnologías digitales o modelos pedagógicos innovadores como fines en sí mismos. La disrupción auténtica reside en una reconcepción radical del ecosistema áulico, en que el docente con una conciencia autogestora y crítica, asume el rol de arquitecto de experiencias de aprendizaje. Este profesional debe trascender la función de transmisor para convertirse en un provocador que, desde una pedagogía investigativa y contextualizada, eduzca el potencial latente en cada estudiante. La integración tecnológica, desde el modelo TPACK hasta la inteligencia artificial, solo adquiere sentido cuando está subordinada a este propósito humano y pedagógico, y no al revés. Superar el espejismo de la innovación superficial exige abordar con voluntad política las brechas estructurales –de acceso, formación y equidad– que hoy perpetúan un modelo prusiano anacrónico y profundamente desconectado de las urgentes necesidades del siglo XXI.

En última instancia, el horizonte ineludible de todo este quehacer es la construcción de una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Este marco provee el sentido ético y sistémico que permite articular los avances tecnológicos y pedagógicos con un propósito superior: formar ciudadanos conscientes de su interdependencia con el entramado vital del planeta. La educación, en su esencia, debe mostrarnos el mundo no como un recurso a explotar, sino como una red de posibilidades para coexistir en equilibrio. Lograrlo demanda una rebelión tranquila pero firme, liderada por docentes que encuentren alegría en su labor y que, desde las aulas, tejan una conciencia colectiva de responsabilidad. Solo así la promesa de no dejar "a nadie atrás" se hará tangible, y las generaciones futuras podrán florecer como agentes de una transformación social y ambiental verdaderamente sostenible. ®

La autora agradece el uso de herramientas de inteligencia artificial, específicamente DeepSeek, las cuales fueron empleadas exclusivamente como asistente para la corrección ortográfica, gramatical y la mejora de la fluidez sintáctica del manuscrito original. El contenido teórico, el análisis, la argumentación central y las conclusiones son de entera autoría y responsabilidad de la investigadora.

Judeicy Lara. Licenciada en Educación Integral, Magíster en Investigación Educativa, especialista en Dificultad del Aprendizaje y estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación Cohorte XIV de la ULA. Cuenta con más de 25 años de experiencia en gestión de aprendizajes, proyectos educativos y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (TEA, TDAH, dislexia), docente VI (jubilada del MPPE). En la actualidad se desempeña como CEO de la Fundación Camino de ángeles, Especializada en neurociencia cognitiva aplicada a la pedagogía, diseño de adaptaciones curriculares e inclusión educativa y Dificultades para el aprendizaje. Ha participado en numerosos talleres y diplomados internacionales sobre estrategias de aprendizaje, neurodesarrollo y apoyo a la diversidad cognitiva. Su labor integra la investigación académica con la práctica docente innovadora e inclusiva. Dirección de habitación: Puerto Píritu, Estado Anzoátegui**.** Dirección Postal: 6022

Referencias bibliográficas

Allen, D., & Weyl, E. G. (2024). Los verdaderos peligros de la IA generativa. Revista de la Democracia, 35(1), 147–162. https://muse.jhu.edu/pub/1/article/915355

Armstrong, T. (2012).Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores. Paidós.

Arias, M., Hernández, V., & Sosa, J. J. (2021). Nuevos modelos tecno-educativos: Un panorama de las innovaciones educativas en la Sociedad Digital. Octaedro. https://www.google.com.ec/books/edition/Nuevos_Modelos_Tecnoeducativos/Z7aoEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1

Barocas, dS., & Selbst, A. D. (2018). Big data's disparate impact. California Law Review, 104(3), 671-732. DOI: http://dx.doi.org/10.15779/Z38BG31

Barrientos Gutiérrez, P. (2021). Neurociencia, emoción y aprendizaje. Huancayo, Perú: Editorial: talleres gráficos de Perú Graph S.R.L.

Bastida-Bastida, D. (2019). Adaptación del modelo 5E con el uso de herramientas digitales para la educación: propuesta para el docente de ciencias. Revista Científica, 34(1), 73-80. DOI: https://doi.org/10.14483/23448350.13520

Beatty, B. J. (2019). Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes. https://doi.org/10.59668/33

Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. Madrid: Ediciones SM, 13-23.

Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa.REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(3), 5-28.https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001

Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje.Revista Innova Educación,2(3), 394-412. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.002

Cath, C. (2018). Governing artificial intelligence: ethical, legal and technical opportunities and challenges. Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series A: Mathematical and Physical Sciences, 376.

Castells, M. (2001). The internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society. Oxford, N.Y. University Press.

Congreso Internacional "Educación y Tecnología: Diálogos para la Transformación". (2024). Conclusiones y memorias. [Video]. Disponible en: https://www.youtube.com/live/DFx8g4aS_CI

Cuban, L. (2001). Oversold and underused: Computers in the classroom. Harvard University Press.

Congreso de Educación 2024: "Juntos por la Educación". (2024, 24 de octubre). Organizado por ICARE, Escuela de Gobierno UC y OCDE. Santiago, Chile. https://www.youtube.com/live/l9he__GOHEI?si=4byE7QdQ416KlpFy

Dick, W. y Carey, L. (1996). El diseño sistemático de la instrucción. 4.ª ed. Nueva York, NY: Harper Collin Gustafson, K. y Branch, R. (1997). Revisión de los modelos de desarrollo instruccional. Tecnología Educativa, Investigación y Desarrollo, 45 (3), 73-89.

Floridi, L. (2023). The ethics of Artificial Intelligence. Oxford University Press.

Formichella, M. M. y Krüger, N. (2020). Brecha educativa en el siglo XXI. Editorial Universitaria. Proyecto de Grupos de Investigación (PGI) "Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca", financiado por la SCyT, UNS.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014).A rich seam: How new pedagogies find deep learning. NY. Pearson.

Garrison, DR, Anderson, T. y Archer, W. (2000). Indagación crítica en un entorno basado en texto: Conferencias por computadora en la educación superior. Internet y la educación superior, 2, 87-105. http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, R. (2019). Principios de diseño. La Comunidad de Investigación. https://www.thecommunityofinquiry.org/editorial18

Gutiérrez, K. D. (2016). The new education. Routledge.

Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. Minds and Machines, 30(1), 99–120.

Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. Routledge.

Instituto Nacional de Neuroeducación. (2021, 11 de junio).La esencia de la educación es mostrar el mundo como posibilidad[Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/Zi7C43rleMs

Jensen, E. (2010)Cerebro y aprendizaje:competencias e implicaciones educativas. Narcea

Jonassen, D.H. (1994). Thinking Technology. Toward a Constructivist Design Model. Educational Technology. USA.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. Journal of instructional development, 10(3), 2-10.

Labrador-Ballestero, L. (2025). IA como disrupción educativa: Un nuevo panorama paras las universidades latinoamericanas. Scientia Iter,1(1), 25–37. https://doi.org/10.70452/scientiaiter11.3

Laporta San Miguel, F. J. (2023). Acerca del fundamento del derecho a la educación en las sociedades abiertas. EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad, (25), 12-21. https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7988

Laverde, A. C. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. Educación y educadores, 11(2), 229-239.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Martínez - Chairez, G. I., Guevara - Araiza, A., y Valles - Ornelas, M. M. (2016). El Desempeño Docente y la Calidad Educativa. Ra Ximhai, 12(6), 123-134. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf

Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 47, (2), 71- 96. https://www.redalyc.org/journal/270/27057946004/html/

Maturana, H. R., y Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017-1054.

Mittelstadt B., Russell C., Wachter S. (2019). Explaining Explanations in AI. In Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAT 19). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 279–288. https://doi.org/10.1145/3287560.3287574

Morales-González, B., Edel-Navarro, R., & Aguirre-Aguilar, G. (2014). Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI, 33-46.

Mora, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Norman, J. (n.d.). Ivan Sutherland and Bob Sproull crean el primer sistema de visualización montado en la cabeza de realidad virtual. Recuperado el 18 de diciembre de 2025, de https://www.historyofinformation.com/detail.php?id=861

Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., y Diaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Eleuthera, 22(2), 31–50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3

O'Neil, C.(2016). Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy. Crown Publishers.

OCDE. (2019). Recomendación del Consejo sobre Inteligencia Artificial. OCDE.

Ortotecsa. (s.f.).Salas multisensoriales Snoezelen: Manual [Archivo PDF]. Recuperado el 18 de diciembre de 2025, de https://ortotecsa.com

Pérez Uribe, Wilson. (2019). La literatura oriental como campo de saber y de formación: un viaje estético y filosófico hacia la práctica del maestro.*La Palabra*, (34), 179-190. https://doi.org/10.19053/01218530.n34.2019.9543

Portocarrero-Merino, E., Merma-Molina, G., & Plasencia Soler, J. A. (2024). Avances y tendencias en educación para el desarrollo sostenible (Colección Horizontes-Universidad). Editorial Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. On the horizon, 9(5), 1-7.

Puentedura, R. R. (2006). Transformation, technology, and education. [Blog post]. Hippasus.

Ramírez-Montoya, MS, Aguaded, I., Tariq, R., Wilberforce, T., Martínez-Reyes, M., Farias-Gaytan, S. (2025). Decodificando el enigma de la transferencia de una plataforma digital: diseño basado en la investigación y pensamiento complejo. En: Molina Carmona, R., Arnedo, CJV, Compañ Rosique, P., García Peñalvo, F., García-Holgado, A. (eds) Actas de TEEM 2024. TEEM2024 2024. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-96-5658-5_

Sabulsky, G., & Bosch Alessio, C. (2021). Estudiar en la universidad virtualizada: una aproximación a perfiles tecnopedagógicos de estudiantes. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(2), 124-141. http://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2055

Salgado, L. D. (1979). Acercamiento etimológico al término "Educación".Revista Española de Pedagogía,37(146), 115–121. http://www.jstor.org/stable/23763291

Seattle, J. (2020). Carta al Presidente Franklin Pierce (1855). En Textos Fundamentales de la Ecología (p. 2). Editorial Verde. (Trabajo original publicado en 1855).

Selwyn, N. (2012). Education and technology: A critical perspective. Continuum International Publishing Group.

Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid Morata.

UNESCO. (2021). Teachers in the digital age: A roadmap for building digital capacity. UNESCO.

UNESCO. (2023).Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023(pp. 23-24). https://doi.org/10.54676/NEDS2300

UNESCO. (2024). Informe mundial sobre los docentes: qué debes saber. https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundialsobre-los-docentes-que-debes-saber (consultado el 5 de abril de 2026.)

UNESCO. (2024).Transformación de la educación hacia el ODS 4: Puntos destacados – Informe de una encuesta mundial sobre las acciones nacionales para transformar la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2025). Educación para el desarrollo sostenible. Recuperado el 6 de diciembre de 2025, de https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education

UNESCO.(2025).La IA y el futuro de la educación: Interrupciones, dilemas y orientaciones. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395236_eng

UNESCO. (2025, 12 de septiembre).La UNESCO convoca a líderes mundiales durante la Semana del Aprendizaje Digital 2025 para configurar futuro inclusivo y centrado en el ser humano para la IA en la educación. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-convoca-lideres-mundiales-durante-la-semana-del-aprendizaje-digital-2025-para-configurar

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?International Journal of Educational Technology in Higher Education,16(1), 39.https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zuboff, S. (2019). La era del capitalismo de la vigilancia. Paidós https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/210/2023/06/ZUBOFF_1.pdf

Ensayo reflexivo sobre el Enfoque de Género en la polis ideal del Libro República de Platón

A reflective essay on the gender approach in Plato's Fifth Republic

Balbina Mora Carrero
moracarrerobalbina@gmail.com
https://orcid.org/ 0009-0008-6327-4451
Teléfono: + 274 2401924 Ext 13
Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR)
Mérida estado Mérida
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 09/06/2026
Arbitraje/Sent to peers: 10/06/2026
Aprobación/Approved: 30/08/2026
Publicado/Published: 15/10/2026

Resumen

El presente ensayo reflexivo analiza la polémica propuesta de la comunidad de las mujeres y los hijos expuesta por Platón en el libro la V República (457b-466Dd). El objetivo es examinar la profunda tensión teórica que coexiste en el texto en torno al enfoque de género en la "polis ideal". Por un lado, se aborda la faceta emancipadora del filósofo quien rompe con las convenciones de la polis ateniense al defender la igualdad de naturalezas esenciales y capacidades políticas entre hombres y mujeres para el gobierno y la guerra. Por otro lado, se contrapone la dimensión utilitaria y eugenésica de la propuesta, donde los cuerpos y la capacidad reproductiva de las guardianas son instrumentalizados bajo un estricto control estatal en función de la pureza de la casta y la cohesión de la "polis ideal". Finalmente, el ensayo concluye que la aparente igualdad de género platónica no responde a una agenda de derechos individuales o liberación femenina en términos modernos, sino que opera como un medio pedagógico y político radical subordinado al fin supremo de la unidad y justicia del estado.

Palabras claves: Platón, La República, enfoque de genero

Abstract

This reflexive essay analyzes the controversial proposal of the "community of women and children" presented by Plato in Book V of The Republic (457b-466d). The objective is to examine the profound theoretical tension that coexists within the text regarding the status of women in the ideal State. On one hand, it addresses the philosopher's emancipatory facet, which breaks with the conventions of the Athenian polis by defending the equality of essential natures and political capacities between men and women for governance and warfare. On the other hand, it counters this with the utilitarian and eugenic dimension of the proposal, where the bodies and reproductive capacities of female guardians are instrumentalized under strict state control to ensure the purity of the ruling class and the cohesion of the polis. Finally, the essay concludes that Plato's apparent gender equality does not stem from a modern agenda of individual rights or female liberation; instead, it operates as a radical pedagogical and political means subordinated to the ultimate end of state unity and justice.

Keywords: Plato, The Republic, Gender equality.

Author´s translation.

Platón y el enfoque de género

La visión sobre el enfoque de género en el Libro V de *La República* de Platón es uno de los aspectos más radicales y estudiados de su filosofía política, representando una ruptura significativa con las costumbres atenienses de su época. A través del personaje de Sócrates, Platón argumenta que, dentro de la clase de los "guardianes" (gobernantes-guerreros), las mujeres deben recibir la misma educación y desempeñar las mismas tareas que los hombres.

Platón en su visión organizada propone que la diferencia entre hombres y mujeres es principalmente biológica (referente a la reproducción: uno engendra, la otra pare), pero no implica una diferencia en su capacidad natural para gobernar o defender "polis ideal". Argumenta también que las mujeres guardianas deben recibir educación en música y gimnasia, igual que los hombres. Para El, la naturaleza humana es común en capacidad intelectual, no basada en el sexo; por tanto, la igualdad no se propone por razones feministas modernas, sino por un principio de justicia: en la *Calípolis* (ciudad ideal), cada individuo debe hacer la tarea para la que es mejor apto por naturaleza, independientemente de su sexo y que la "Justicia", propone que las mujeres guardianas deben ser entrenadas en gimnasia, música y el arte de la guerra, al igual que los hombres.

Propone una igualdad radical entre hombres y mujeres guardianes, argumentando que, salvo por la diferencia física de fuerza, ambos poseen la misma capacidad racional y natural para gobernar, educarse y combatir, rompiendo con la tradición ateniense de confinamiento doméstico. Dice que la Capacitación Militar debe ser igualitaria, a las mujeres se les entrena para la guerra y la defensa de la "polis ideal", entrenando desnudas en el gimnasio, como los hombres, lo que sugiere una ruptura con el pudor tradicional de la época.

El análisis reflexivo de algunos de los diálogos del Libro V de La República, denota que fue dedicado en su mayoría a la mujer guardiana en la "polis ideal", relegando, en gran parte de su explicación a la mujer productora. La visión de Platón en la obra acerca de la mujer es muy atrevida para la época, tanto, que incluso hay ciertas voces que lo han considerado como un feminista. Sin embargo, el filósofo ya sabía que sus ideas generarían controversia, y así lo deja muy claro en sus diálogos nada más empezar el libro V.

En el texto, inicia cuando Polemarco, Adimanto, Glaucón y Trasímaco cortan el discurso de Sócrates para enumerar las distintas formas de mal gobierno que se oponían a su idea de gobierno legítimo y estado ideal, para preguntarle acerca de cómo sería la situación de mujeres y niños y aun sabiendo que lo que van a exponer contradice absolutamente las reglas sociales existentes. El filósofo responde: "– Lo que voy a manifestar no se considerará nunca posible, y aun cuando se viese la posibilidad, nadie se persuadirá de que no pueda haber una cosa mejor." (246c). Partiendo de allí explica en qué consistiría esta comunidad de mujeres e hijos dentro de la "polis ideal". Sócrates/Platón le habla a Glaucón sobre la dificultad que tiene a la hora de hablar sobre este tema por lo difícil que sería llevarlo a la práctica y que sea respetado, prosigue con su explicación hablándonos sobre el reparto de las tareas y la educación entre hombres y mujeres.

El filósofo para explicar esta relación parte de un símil con la realidad y compara la mujer guardiana con la perra guardiana. Él ve que las perras guardianas del rebaño, van a cazar y lo hacen todo en común con los perros guardianes, sin dejarlas relegadas al cuidado de la perrera, solamente ocupadas en parir y alimentar a sus crías sin hacer otra cosa, sólo por ser hembras. De acuerdo a esto considera entonces que las mujeres guardianas de "la poli ideal" pueden realizar las mismas tareas que los guardianes sin quedar limitadas a permanecer en el hogar. Glaucón, contesta diciendo que:

> … deben tomarse en cuenta la debilidad de las hembras y la fuerza de los machos". A lo que el filósofo responde "- ¿Se puede exigir de un animal los servicios que pueden obtenerse de otro cuando no ha sido alimentado y enseñado de la misma manera?" (248d). Sócrates/Platón alega entonces que no se le puede exigir las mismas tareas a una mujer que no ha

> sido educada en igualdad de condiciones que un hombre y menciona que las mujeres tienen que ser educadas del mismo modo, es decir, en el ejercicio de la música, la gimnasia y en el arte de la guerra, para que éstas puedan desarrollar las mismas habilidades y destrezas.

Como vemos hay un interés en el filósofo Platón en la preparación de las mujeres al igual que los hombres en la educación para lograr la "polis ideal". Posteriormente habla de la naturaleza del hombre y la mujer mostrando la necesidad que existe de ubicarlas en oficios diferentes por su naturaleza distinta, con las siguientes preguntas:

> … ¿Y es posible dejar de reconocer que entre la naturaleza de la mujer y la del hombre hay una inmensa diferencia? … ¿Es preciso, por lo tanto, destinarlas a oficios diferentes según su naturaleza? … Por consiguiente, es un absurdo y una contradicción de vuestra parte decir que es necesario destinar a los mismos empleos y oficios a los hombres y a las mujeres a pesar de la gran diferencia que hay entre sus naturalezas. (453c).

Abolición de la Familia Privada (La Comunidad de Guardianes)

En la clase dirigente (guardianes), se elimina la familia nuclear. Las mujeres son "comunes", lo que significa que no pertenecen a un solo hombre, y los hijos son criados por el Estado para evitar nepotismo. Para que las mujeres puedan cumplir con el rol de guardianas, Platón propone eliminar la familia tradicional dentro de esta clase. Los guardianes tendrán esposas e hijos en común. Esto incluye la crianza comunal de los niños y la eliminación del conocimiento de quiénes son los padres/hijos biológicos, para fomentar la unidad de la clase.

El filósofo en su obra menciona tres tipos de mujeres: las predispuestas para aprender música y medicina de manera natural, otras que tienen predisposición para los ejercicios gimnásticos y la guerra y otras que tienen un talento natural para la filosofía. Estas mujeres, con capacidades innatas que beneficien al estado utópico que está creando, deben ser las compañeras de los guardianes y compartir con ellos el cuidado y la vigilancia del estado. Para Platón seria la naturaleza de cada uno no referida a las diferencias físicas existentes entre el hombre y la mujer, sino a sus aptitudes y la disposición del alma. Para él una de las principales diferencias físicas es que el:

> […] el varón engendra y la mujer pare […]." Este hecho no afecta en absoluto a la naturaleza de la mujer ni a su disposición del alma. (454e).

Por lo tanto, para Sócrates/Platón, la mujer es perfectamente capaz de realizar las mismas actividades que un hombre, siempre y cuando tenga la aptitud para hacerlas. Se puede decir que con estas reflexiones se rompe por completo el esquema tradicional de la mayor parte de la "polis", pues se suprime la división de roles sociales masculinos y femeninos existentes para la época.

El concepto de familia se desvanece totalmente y con esto las mujeres dejan de ser las guardianas del hogar, para ser las guardianas del estado, siempre y cuando la naturaleza las predisponga para ello agregando la posesión común de las mujeres y los hijos:

> que todas estas mujeres de todos estos hombres deben ser comunes y ninguna convivirá en privado con ninguno. Asimismo, los hijos serán también comunes y ni el padre debe conocer a su hijo ni el hijo a su padre. (457d).

No obstante, el filósofo no considera a la mujer igual de hábil que el hombre desestimando las capacidades de las mujeres frente a los hombres, cuando dice:

> … la naturaleza ha dotado de las mismas facultades a los dos sexos, todos los oficios pertenecen en común a ambos, sólo que en todos ellos la mujer es inferior al hombre. (455e).

Termina el dialogo diciendo:

> -La ley que nosotros establezcamos, si es conforme a la naturaleza, no es ni una quimera ni un vano deseo. Lo que verdaderamente choca con la naturaleza es el uso opuesto, que se sigue hoy. (457a).

Este juicio final es muy importante pues muestra la esencia en sí misma de la propuesta y es una justificación en términos absolutos que argumenta el enfoque de género dentro de la salvaguarda de "la poli ideal".

La manera en la que están organizados los matrimonios para el grupo de los guardianes. Sería de esperarse que en una verdadera vida comunitaria que tiene por objeto eliminar el matrimonio sea abolido de plano. Sin embargo, para la casta de los guardianes, lejos de ser abolido, el matrimonio sigue regulando las uniones sexuales y solo se celebran aquellos que son "lo más sagrados posible". El criterio para decidir cuáles son los más sagrados, la utilidad o beneficio que representan para la pólis (458e). Esta utilidad está pensada en función de la eugenesia y del control del crecimiento de la población (459e-460a).

La comunidad de las mujeres y los hijos

En cuanto a la comunidad de las mujeres y los hijos Sócrates/Platón dice:

> Las mujeres de nuestros guerreros serán comunes a todas y para todos: ninguna de ellas cohabitará en particular con ninguno de ellos; los hijos serán comunes y los padres no conocerán a sus hijos ni estos a sus padres. (457d).

El filósofo reta a las costumbres, con la destrucción total del ideal de familia y el final de la propiedad privada. Plantea que los mejores hombres se junten con las mejores mujeres para que éstos engendren mejores hijos. Para presentar su idea de reproducción de la comunidad en "la poli ideal" el filósofo hace otro símil con la realidad en el mundo animal.

Observa las prácticas que realizan los propietarios de pájaros y perros de caza a la hora de reproducirlos entre ellos. Asegura que, para perfeccionar el espécimen de generación en generación, sus amos se encargan de cruzar a los mejores entre sí, pues existe una mayor probabilidad de que esto ocurra. De lo contrario, si no se tomasen esas precauciones lo que acabaría sucediendo sería que la raza degeneraría (459a y b). El considera que esta práctica que se aplica con los caballos y otras especies animales y que funciona del mismo modo con respecto a la especie humana.

Así mismo menciona que los guardianes son libres de unirse con quien quieran estando fuera de la edad reproductiva y cuidándose de no engendrar, Pero estando en edad reproductiva, las uniones deben ser oficiadas por los sacerdotes y sacerdotisas, estando la "polis ideal" autorizada a renegar de aquellos niños y niñas que nazcan fuera de la ley y de los ritos sagrados, es decir, de los bastardos (461c).

La Educación en los hijos

Para la educación dice que: los hijos que nazcan de estas uniones estarán a cargo del estado y sus padres nunca conocerán a sus verdaderos hijos. De esta manera el filósofo suprime la idea de familia. Sólo se permitirán las uniones afectivas a partir de cierta edad, cuando las leyes del estado den por concluida la edad fijada para proporcionar hijos a "la poli ideal";

> …cualquier hijo nacido fuera de la edad estipulada por las leyes, no será considerado hijo legítimo de la ciudad y por lo tanto será abandonado. Los hijos de los mejores que sí nazcan durante la franja de edad fijada por el estado, serán entrenados en unos cuarteles alejados de la polis, mientas que los hijos de los que tengan menos capacidades juntamente con los deformados, serán ocultados. (460c).

Las guardianas de *República* son eximidas de la tarea de crianza de los niños por ellas procreados, esta tarea es asignada a las y los educadores designados por la "pólis ideal". Las guardianas sólo deben gestar y dar a luz; también deben amamantar, pero deben amamantar a todos los niños por igual, sin saber nunca a cuáles de ellos han parido. A esto deben dedicarse durante sus años fértiles que son veinte años, entre los veinte y los cuarenta (457d-460b). El exonerar a las guardianas de las tareas de crianza garantiza que dispongan del

tiempo necesario para la educación y el desempeño de las tareas militares y de gobierno, pero el precio que pagan para ser iguales a los hombres es la supresión del vínculo privilegiado que une a una madre con su cría.

Un aspecto positivo de su "polis ideal", es que mejora las tradiciones culturales con las mujeres que eran confinadas al hogar ya desde su nacimiento. Cuando en una familia nacía una niña, ésta representaba una carga familiar, especialmente para las familias más pobres, pero además no podían ser propietarias. Los padres tenían que alimentar a sus hijas hasta la mayoría de edad y luego les tenían que buscar un marido y debían proveerlas de una dote en el momento que empezaban a ser productivas.

Pensamiento progresista vs prejuicios patriarcales propios de su tiempo

El enfoque de género en el libro V República de Platón, genera contradicciones a pesar de la igualdad funcional que propone, el texto muestra como a menudo el filósofo clasifica a la mujer como "inferior" al hombre en fuerza física y resistencia, y usa analogías animales (como la hembra canina) para explicar sus funciones, lo que refleja una mezcla entre un pensamiento progresista y los prejuicios patriarcales propios de su tiempo. Sin embargo, se puede decir que es una visión evolucionada para su época sobre el enfoque de género en el desarrollo de la "polis ideal" por los siguientes aspectos:

a. Avance Histórico: se considera revolucionario para el siglo IV a.C. que un filósofo propusiera la educación y el gobierno compartido entre hombres y mujeres.
b. Inferioridad Reconocida: a pesar de la igualdad de funciones, Sócrates menciona que la mujer es, en general, más débil que el hombre, aunque puede ser superior a muchos hombres en áreas de aptitud para la guardianía.
c. Finalidad del Estado: El objetivo primordial es la unidad y fuerza de " la polis ideal ", no necesariamente la liberación femenina por sí misma.

A modo de conclusión

El enfoque de género planteado en el Libro V presenta una visión funcionalista del enfoque de género, donde el talento natural y no el sexo, determina el papel social. Este libro, argumenta la capacidad que tienen de realizar las mismas funciones el hombre y la mujer. La naturaleza de la mujer no la coloca en desigualdad de condiciones frente al hombre, sino que supone una mejoría importante dentro del marco social de la época de Platón. Estas mejores condiciones proponen un crecimiento en el status de la mujer haciendo posible gobernar la "polis ideal" a un alto costo; primero la pérdida de las familias privadas y segundo la sujeción a la vigilancia del Estado.

Asociado a esto, el filósofo Platón plantea en el aspecto educación que no debe estar destinado solamente a un grupo de mujeres, sino en general para todas las mujeres que forman parte de "la polis ideal", pudiera corresponder esto al hecho de que el estado pueda seleccionar mejor aquellas mujeres más capaces de traer al mundo a hijos más virtuosos. Pero hay que puntualizar que no se termina con la práctica de abandonar a los hijos, pues si los hijos de los guardianes no son aptos para sus futuras tareas, sería el Estado el que los abandone y oculte.

Finalmente se puede decir que es un libro con destellos de modernidad en medio del clasicismo. Platón, al afirmar que el alma no tiene sexo y que la capacidad filosófica y guerrera reside en la naturaleza humana, abre la puerta a la inclusión. Sin embargo, esta "igualdad" está supeditada a un sistema de comunidad totalitaria que disuelve el individuo —tanto masculino como femenino— en el Estado. Se le puede considerar un proto-feminismo funcionalista: reconoce la capacidad de la mujer, pero la instrumentaliza para un fin político.®

Balbina Ibece, Mora Carrero. Geógrafo. Magister en Ordenación del Territorio y Ambiente. Doctorante Ciencias Humanas. Componente Docente en Gerencia y Componente Docente Básico en Educación Superior. Profesor Titular Dedicación Exclusiva. Escuela Técnica Superior Forestal. Universidad de los Andes. Área Extensión Rural. Investigador del Grupo Biodiversidad y Desarrollo Sustentable en Ecosistemas Forestales (BIODESUS). Universidad de los Andes. Jefe del Departamento, Coordinador Sectorial de Servicio Comunitario de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Coordinador de Talleres Servicio Comunitario de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales Universidad de los Andes. Profesor on line del Programa de Nivelación de Perito forestal a Técnico Superior Forestal en la Plataforma Moodle de la Universidad de los Andes.

INPARQUES. Planificación de Áreas Bajo Régimen de Administración Especial.
ABRAES. Educación Ambiental. Parque Nacional Sierra de la Culata.

Referencia Bibliográfica

Almandós, Laura. “Maternidad y reproducción en *República* V de Platón”. *Anamnesis Revista de Bioética*, Bogotá, v. 8, p. 28-39, jul., 2013.

Márgico, Claudia T.; DIVENOSA, Marisa. *Platón. Republica*. Buenos Aires: Losada, 2005.

Platón. Diálogos V República.1988. Editorial Gredos S.a.252p.

Pomeroy, Sarah B. “Feminism in Book V of Plato’s Republic”. *Apeiron*, Berlin, v. 8, n. 1, p. 33-35, jan., 1974.

Sonna, María Valeria (2022) La comunidad de mujeres en *República* de Platón Universidad Nacional Autónoma de México, México Revista Estudios Feministas, vol. 30, núm. 1, e75479, 2022. Disponible en: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n175479

Vlastos, Gregory. “Was Plato a feminist?” *In*: TUANA, Nancy (Org.). *Feminist interpretations of Plato*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1994. p. 11-25.

Declaración de Leiden sobre Inteligencia Artificial y Matemáticas.

Centro Lorentz de la Universidad de Leiden. Países Bajos. 2 de junio de 2026

Leiden Declaration on Artificial Intelligence and Mathematics. Lorentz Center, Leiden University. Netherlands. June 2, 2026

La revista Educere comprometida con la innovación tecnológica y el pensamiento crítico, incorpora en esta edición la Declaración de Leiden sobre Inteligencia Artificial y Matemáticas, hecha por un grupo de expertos del mundo en el Centro Lorentz de la Universidad de Leiden (Países Bajos) con el objeto de hacerla llegar a sus miles de lectores. Para los educadores es un reto ubicar la IA en sus contextos e implicaciones políticas y sociales, especialmente, cuando su inserción en las comunidades globales fue abrupta sin medir las consecuencias, en especial de los usuarios en proceso de desarrollo integral.

Declaración de Leiden sobre inteligencia artificial y matemáticas

Esta declaración insta a tomar medidas para abordar los desafíos que plantea el uso de la inteligencia artificial en la investigación matemática. Es el resultado de una iniciativa comunitaria y cuenta con el respaldo de la Unión Matemática Internacional (UMI).

Los avances tecnológicos han transformado repetidamente la práctica de las matemáticas. Las recientes tecnologías de inteligencia artificial, incluidos los métodos simbólicos y neuronales para la generación y formalización de las matemáticas, podrían haber iniciado ya un capítulo significativo en esta larga historia. Entre los investigadores, la inteligencia artificial ha suscitado diversas reacciones: entusiasmo por su potencial para generar nuevos descubrimientos; temor ante el ritmo de los avances; indiferencia ante estos rápidos cambios; y preocupación por las implicaciones, tanto para las matemáticas como para la sociedad en general.

Los matemáticos tienen la opción de adoptar la inteligencia artificial en sus investigaciones y de cómo hacerlo. Asimismo, tienen la responsabilidad de garantizar el continuo desarrollo de la disciplina. Esta Declaración insta a los matemáticos a asumir esta responsabilidad y ofrece recomendaciones para individuos, instituciones, gobiernos e industria.

Si bien adoptamos la perspectiva de la investigación matemática, gran parte de lo que escribimos se aplica igualmente a otros aspectos de las matemáticas. Esto incluye el trabajo en las ciencias matemáticas en general, la educación, la mentoría, la publicación, la financiación, la política científica y el uso de las matemáticas en el mundo en general.

La Declaración se concibe en solidaridad con otras iniciativas de investigación y profesiones creativas que afrontan retos similares, tanto dentro como fuera del ámbito académico. Complementa otros llamamientos a la acción, como el Código de Ética de Uppsala para Científicos, la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación, la Recomendación de la UNESCO sobre Ciencia Abierta y el Código Ético Universal del Reino Unido para Científicos. El Comité de Publicaciones de la Unión Matemática Internacional, la Sociedad de Matemáticas Industriales y Aplicadas y la Sociedad Matemática Americana también han publicado material relacionado.

Acerca de nuestros valores

Nuestras recomendaciones se basan en lo que consideramos valores característicos de la investigación matemática que tenemos un interés común en preservar. Entre ellos se encuentran los siguientes:

Existen muchas razones para dedicarse a la investigación matemática, desde la curiosidad intelectual hasta el deseo de resolver problemas prácticos y sociales. Gran parte de las matemáticas se fundamenta en la demostración. Se considera que las demostraciones matemáticas confieren el máximo grado de certeza a sus conclusiones, además de explicar por qué son verdaderas. Estas características de la demostración respaldan la integridad científica de las matemáticas.

Los resultados se atribuyen a autores específicos que se reconocen como propios del descubrimiento y asumen la responsabilidad de su veracidad. Estos principios fundamentan los estándares basados en el mérito a los que aspiramos en la investigación matemática.

Los argumentos matemáticos se consideran transparentes y están sujetos a verificación independiente. Pueden ser extremadamente largos o complejos, pero en principio no se requieren conocimientos ni equipos especializados para comprenderlos.

Los matemáticos comparten la preocupación por una evaluación adecuada del trabajo matemático en relación con estándares comunes de profundidad, dificultad y significado.

Las matemáticas no solo generan un conjunto de resultados, sino también comprensión, claridad y criterio entre las comunidades de matemáticos que los han moldeado, a menudo en el contexto de sus propias investigaciones autónomas. Este conocimiento especializado es esencial tanto para utilizar las matemáticas con eficacia como para seguir formulando preguntas de investigación nuevas y relevantes. Una fuente fundamental de fortaleza de la disciplina ha sido, desde hace mucho tiempo, la capacidad autónoma de definir la dirección de la investigación y los métodos empleados para llevarla a cabo.

Estas características de las matemáticas como disciplina son compatibles con la comprensión de las matemáticas como práctica humana y su lugar en el mundo. Como matemáticos, y también como habitantes de un mundo compartido, tenemos el deber de cuidar de los demás y de nuestro entorno.

Amenazas potenciales

Los recientes avances en inteligencia artificial amenazan cada uno de estos valores, a menudo de maneras que afectan de forma desproporcionada a los estudiantes y a los matemáticos que se inician en su carrera, y por lo tanto, al futuro a largo plazo de la disciplina.

Las técnicas automatizadas actuales pueden generar argumentos plausibles, pero poco fiables (o incluso incorrectos), difíciles de distinguir de las demostraciones matemáticas correctas. Esto se aplica no solo a los argumentos informales, sino también a las formalizaciones, donde la dificultad reside en la traducción entre la representación informática y la humana de los conceptos. Estos rápidos avances ejercen una presión creciente sobre nuestro sistema actual de revisión, poniendo en peligro nuestra capacidad para implementar los estándares tradicionales de corrección, transparencia y verificabilidad independiente de las demostraciones.

Las tecnologías que se basan en gran medida en el conocimiento matemático publicado socavan el sistema tradicional de atribución. Los modelos entrenados con obras publicadas suelen generar resultados que no citan correctamente las obras humanas que sintetizan. Muchos modelos actuales también se basan en datos obtenidos mediante la explotación sistemática de licencias y acuerdos de acceso que no se diseñaron teniendo en cuenta la inteligencia artificial, o incluso mediante la simple violación de los derechos de autor.

Las tecnologías que afectan la práctica de las matemáticas pueden alterar el sistema actual de incentivos. El uso de la inteligencia artificial –y, por ende, el tipo de problemas que puede aborda r– podría incentivarse por sí mismo, perturbando nuestros mecanismos de contratación, financiación y reconocimiento. Esto perjudica

a los investigadores que no tienen acceso a las tecnologías ni a la toma de decisiones relacionadas con ellas, o que no están dispuestos a utilizar tecnologías controladas por organizaciones cuyos valores no comparten.

La evaluación adecuada se ve comprometida si los resultados se comunican a través de canales informales, como comunicados de prensa o publicaciones en blogs, a menudo sin ningún documento de investigación ni otra información necesaria para la evaluación científica. Esta práctica busca dar publicidad a los nuevos resultados en plazos de mercado antes de que se puedan llevar a cabo los procesos aceptados de evaluación comunitaria en matemáticas. En muchos casos, esto conlleva simplificaciones en la presentación de informes, como sobrevalorar la importancia de las herramientas automatizadas y subestimar las contribuciones humanas previas que las hicieron posibles. Esta simplificación excesiva corre el riesgo de influir en la opinión pública de una manera que no solo perjudica la percepción de las matemáticas, sino que también utiliza de forma engañosa tareas matemáticas específicas como indicadores de las capacidades generales de razonamiento de los productos comerciales.

Estos avances ponen en peligro la autonomía de las matemáticas. La creciente participación de las empresas tecnológicas en la investigación matemática aumenta el riesgo de que las preguntas de investigación se prioricen por su facilidad de automatización, en lugar de basarse en el juicio experto sobre su significado más profundo. De hecho, una comprensión más amplia del campo podría perderse definitivamente en el proceso de automatización. Con los presupuestos universitarios bajo presión, esta transformación también modifica los incentivos profesionales, fomentando la colaboración de investigadores con empresas tecnológicas en condiciones asimétricas. Si no se controlan, estas tendencias van más allá de amenazar la autonomía de los investigadores, afectando el alcance y la profundidad de la propia investigación matemática.

Todos estos desafíos surgen en un momento en que las consecuencias de la inversión a gran escala en inteligencia artificial se debaten ampliamente en relación con la guerra, la vigilancia masiva, la inestabilidad política y el daño ambiental. Esto plantea serias preocupaciones éticas. Si no actuamos, corremos el riesgo de convertirnos en cómplices del apoyo a tecnologías que amenazan mucho más que la práctica de las matemáticas.

Por lo tanto, consideramos que es urgente una respuesta meditada por parte de la comunidad matemática. A continuación, presentamos breves descripciones de recomendaciones prácticas. Animamos a las organizaciones profesionales a que respalden esta Declaración y a que añadan disposiciones acordes con sus propios valores, prioridades y gobernanza.

Recomendaciones para matemáticos individuales

Divulgar el uso de la herramienta

Divulgue de forma transparente el uso de herramientas automatizadas, incluidos modelos de lenguaje complejos, sistemas de aprendizaje automático, asistentes de demostración y otros programas informáticos matemáticos. Incluya una sección de «Divulgación de herramientas y recursos computacionales» en sus artículos; muchas revistas, editoriales y organizaciones profesionales ya han desarrollado directrices al respecto, y aunque la forma precisa de dicha sección evolucionará, animamos a los autores a que se adhieran al espíritu de la Recomendación de la UNESCO sobre Ciencia Abierta y los principios FAIR. Al actuar como revisor, siga las directrices de la editorial. Si se permite el uso de inteligencia artificial, sea transparente sobre cómo la utilizó y asuma la responsabilidad de cualquier recomendación importante que formule.

Apoyar las necesidades de revisión

El uso de inteligencia artificial en la elaboración de artículos puede introducir material que dificulta la revisión. Facilite la revisión a sus colegas indicando las herramientas utilizadas, proporcionando referencias precisas y completas a resultados previos y ofreciendo pruebas formales cuando sea factible y apropiado.

Adherirse a los principios de la ciencia abierta

El movimiento internacional de ciencia abierta busca que la investigación científica sea transparente y accesible para todos. A medida que la investigación matemática depende cada vez más de datos y software, es

fundamental adherirse a los principios de la ciencia abierta. Véase también la Recomendación de la UNESCO sobre Ciencia Abierta.

Conservar la responsabilidad de la exactitud
Cuando se emplean técnicas automatizadas en la investigación matemática publicada, la responsabilidad de la corrección y la adecuación de los argumentos y los resultados, así como de la exhaustividad y la precisión de las citas a trabajos previos relevantes, recae exclusivamente en los autores humanos.

Afirmar la humanidad de la autoría
El mérito y la responsabilidad siguen correspondiendo a los seres humanos dentro de la comunidad matemática y no deben atribuirse a sistemas automatizados. La inteligencia artificial puede ocultar, pero no reemplaza, el trabajo humano colectivo que hay detrás de un resultado.

Esfuérzate por atribuir correctamente la información
Las limitaciones conocidas de las herramientas automatizadas para atribuir correctamente las ideas generan la obligación de realizar un esfuerzo proactivo para encontrar y dar crédito a las fuentes que hicieron posible un nuevo resultado. Cuando no sea posible una atribución satisfactoria, indíquelo explícitamente en la publicación.

Participar en el debate público
Los matemáticos tienen la responsabilidad de apoyar el periodismo científico riguroso y participar en el debate público para explicar y contextualizar los métodos y resultados basados en inteligencia artificial. Esto es especialmente importante en nuestros respectivos campos, donde se requiere conocimiento especializado para evaluar la profundidad, la dificultad y la relevancia de los resultados. Asimismo, animamos a los matemáticos a buscar oportunidades para colaborar y apoyar a otros investigadores y profesionales creativos que se enfrentan a retos similares.

Manténgase informado sobre las tecnologías emergentes
Según sus intereses e investigaciones, manténgase informado sobre las capacidades de las herramientas matemáticas asistidas por computadora. Este conocimiento es importante para comprender cómo nuestra disciplina se adapta a las nuevas tecnologías y para participar en la gobernanza y el debate público.

Bienvenidos nuevos colaboradores
La creciente convergencia entre la inteligencia artificial y las matemáticas sigue atrayendo a investigadores de otras disciplinas. Celebramos esta ampliación de nuestra comunidad y la diversidad de habilidades y perspectivas que aportan estos colaboradores. Animamos a la comunidad matemática a participar activamente con la comunidad en general, a explicitar y hacer accesibles nuestros estándares y prácticas, y a crear vías para una participación significativa. A su vez, pedimos a quienes se incorporan a nuestro campo que lo aborden con respeto hacia nuestros valores, al tiempo que nos ayudan a adaptarlos y desarrollarlos.

Considere cuidadosamente qué herramientas utilizar
Algunas herramientas automatizadas y sus desarrolladores se ajustarán a las disposiciones de esta Declaración, mientras que otros no. Tenga esto en cuenta al decidir qué herramientas utilizar, o si utilizarlas en absoluto. Considere también si los sistemas no propietarios, de bajo consumo energético o de pequeña escala son suficientes para su tarea. De no ser así, evalúe si la preservación de los valores expresados en esta Declaración justifica una demora en la obtención de resultados.

Evalúa las consecuencias éticas de tu trabajo y actúa en consecuencia
Las matemáticas han dado lugar a tecnologías que mejoran enormemente la vida cotidiana de muchas personas; sin embargo, también tienen aplicaciones en el desarrollo de tecnologías para la guerra, la opresión, la vigilancia masiva y el debilitamiento de la democracia. Evalúe las consecuencias éticas de su investigación con la mayor diligencia posible y, si es necesario, retírese de cualquier trabajo perjudicial. Solo establezca colaboraciones externas que respeten los valores expresados en esta Declaración.

Recomendaciones para organizaciones matemáticas y financiadores de investigación sin fines de lucro

Desarrollar experiencia y planificar estratégicamente
Las organizaciones profesionales deben mantenerse al día sobre los avances técnicos y ser proactivas a la hora de formular recomendaciones fundamentadas a sus miembros y a la comunidad en general. Deben colaborar para orientar el desarrollo de políticas en el ámbito de la publicación académica, los organismos de financiación y el gobierno. Asimismo, deben estar preparadas para intervenir si se presentan resultados matemáticos importantes mediante métodos no convencionales.

Toma la iniciativa en las políticas de publicación y revisión
Las organizaciones profesionales del ámbito de las matemáticas deberían liderar el desarrollo de directrices sobre el uso de técnicas automatizadas en la publicación y la revisión de artículos. Estas directrices incluirían, por ejemplo, la divulgación de herramientas y recursos computacionales, la atribución, las normas relativas a la autoría y los códigos de conducta acordes con los valores de las matemáticas. Estas directrices complementarían y respaldarían las que ya están desarrollando las editoriales y las revistas especializadas.

Mantener estándares de rigor
Al establecer políticas, exija que los resultados obtenidos mediante técnicas automatizadas cumplan con estándares que aborden los riesgos que estas conllevan. Esto podría incluir la exigencia de descripciones humanas de los argumentos principales obtenidos con herramientas automatizadas, la insistencia en la verificación formal cuando sea apropiado, la comparación de resultados teóricos y computacionales, o una revisión externa previa a la presentación.

Proteger los derechos de los autores
Las matemáticas automatizadas plantean nuevos desafíos a los derechos de los autores, y las sociedades científicas deberían ser proactivas en el desarrollo de modelos de acuerdos de licencia para protegerlos. En particular, el material no debería utilizarse como datos de entrenamiento sin consentimiento, y los acuerdos de publicación deberían permitir a los autores optar por no permitir que su trabajo se utilice de esta manera.

Insista en utilizar medios de publicación adecuados
Exigimos que los resultados matemáticos se sigan publicando en revistas, actas de congresos y libros con revisión por pares. Los mecanismos informales, como los comunicados de prensa o las entradas de blog, pueden ser un valioso apoyo, pero no pueden sustituir la revisión por pares ni el escrutinio de la comunidad científica.

Apoyar los laboratorios de investigación públicos
Apoyar la creación de laboratorios de investigación universitarios, nacionales o internacionales dedicados al estudio de las matemáticas automatizadas, que sean administrativa y financieramente independientes de la industria. Apoyar el uso de tecnologías menos exigentes en recursos y accesibles para investigadores individuales.

Proporcionar marcos para la colaboración
Los matemáticos y las organizaciones académicas que colaboran con la industria suelen enfrentarse a asimetrías en su poder de negociación, así como en el acceso a apoyo profesional, como recursos legales o asesoramiento sobre propiedad intelectual. Es fundamental apoyar a los investigadores en estas colaboraciones facilitándoles el acceso a representación legal y promoviendo el desarrollo de códigos de ética profesional.

Alinear la financiación con los valores
En la evaluación y financiación de proyectos que impliquen la colaboración entre académicos y socios industriales, deberá tenerse en cuenta la congruencia con los valores de esta declaración.

Recomendaciones para los responsables políticos en el gobierno y en otros ámbitos

Proteger los derechos de los autores
Reforzar la protección jurídica de los autores, en consonancia con esta declaración.

No te creas la publicidad engañosa
Actualmente, la industria tecnológica tiene un fuerte incentivo comercial para exagerar las capacidades de sus productos. Al tomar decisiones políticas, es recomendable consultar con expertos, incluidos matemáticos, en lugar de basarse en comunicados de prensa o en la divulgación de resultados matemáticos.

Regular la industria de la inteligencia artificial
Los acontecimientos recientes siguen poniendo de manifiesto el gran interés público en la regulación del sector tecnológico, por ejemplo, en lo que respecta a su participación en programas militares y de vigilancia masiva, el desarrollo de tecnologías que promueven la desinformación y socavan la democracia, y los costes medioambientales. Nos unimos a quienes reclaman una supervisión pública significativamente mayor.

Invertir en infraestructura informática pública
Los acontecimientos actuales ponen de manifiesto la necesidad de alternativas públicas a las tecnologías propietarias, desde servicios básicos para la colaboración en línea hasta clústeres informáticos para modelado matemático y aplicaciones de aprendizaje automático. Apoyamos la financiación de infraestructuras públicas a nivel universitario, nacional e internacional.

Recomendaciones para la inteligencia artificial comercial

Si bien la comunidad matemática goza de un reconocido prestigio en el ámbito académico y en la formulación de políticas públicas, carece de un papel comparable en la toma de decisiones corporativas, un ámbito cada vez más relevante en nuestra disciplina. No obstante, los avances recientes han integrado el trabajo matemático en los esfuerzos de inteligencia artificial industrial de diversas maneras. Una de ellas es el uso de las matemáticas para promocionar las capacidades de los sistemas comerciales de inteligencia artificial en campañas de comunicación y relaciones públicas. Otra es que los desarrolladores de inteligencia artificial han recurrido cada vez más a publicaciones y bibliotecas matemáticas formales como fuentes de datos de entrenamiento, no solo para modelos especializados en matemáticas, sino también para inteligencia artificial de propósito general.

Lo que actualmente hace atractivas las matemáticas para el desarrollo de inteligencia artificial de propósito general es que la corrección de las demostraciones formalizadas puede verificarse automáticamente, sin necesidad de supervisión humana. Esto permite generar y comprobar un gran número de problemas, tanto creados por humanos como generados por ordenador, para producir una fuente prácticamente ilimitada de retroalimentación para el entrenamiento de modelos de inteligencia artificial. La justificación de esta estrategia suele basarse en otra premisa: que las capacidades desarrolladas mediante la demostración de teoremas matemáticos se extenderán a un razonamiento general más amplio. Algunos de los modelos de propósito general resultantes se están comercializando para aplicaciones que plantean graves problemas éticos, como las mencionadas anteriormente: la guerra, la opresión, la vigilancia masiva y el debilitamiento de la democracia.

Reconocemos que la industria ha ofrecido empleos lucrativos, recompensas económicas, recursos informáticos y oportunidades intelectualmente estimulantes que algunos matemáticos han encontrado atractivas. Esto ha ocurrido en una época de financiación insuficiente de la educación superior y empleo académico precario. También reconocemos que muchos matemáticos no esperaban que su trabajo se viera envuelto en implicaciones sociales y éticas de tal magnitud, ni que se incorporara a sistemas utilizados para fines que podrían resultarles profundamente preocupantes.

Hacemos un llamamiento a las colaboraciones entre matemáticos e industria para que cumplan, como mínimo, con los estándares que esperamos de nuestros colegas y que se describen a lo largo de esta Declaración.

Dichas colaboraciones deben respetar la libertad de conciencia de los empleados o colaboradores para expresar abiertamente sus opiniones sobre las políticas y prioridades de la empresa.

Miembros del grupo de trabajo

Jarod Alper
Universidad de Washington

Michael Barany
Universidad de Edimburgo

Alain Chavarri Villarello
Universidad Libre de Ámsterdam

Sander Dahmen
Universidad Libre de Ámsterdam

Walter Dean
Universidad de Warwick

Karthik Ganapathy
Universidad de California, San Diego

Michael Harris
Universidad de Columbia

David Holmes
Universidad de Leiden

Mateja Jamnik
Universidad de Cambridge

Steven Kelk
Universidad de Maastricht

Bryna Kra
Universidad Northwestern

Ursula Martin
Universidad de Oxford

Bartosz Naskręcki
Universidad Adam Mickiewicz
Universidad Tecnológica de Varsovia

Rodrigo Ochigame
Universidad de Leiden

Jim Portegies
Universidad Tecnológica de Eindhoven

Johannes Schmitt
ETH Zúrich

Acerca de la declaración

En septiembre de 2025, el Centro Lorentz de la Universidad de Leiden, en los Países Bajos, organizó una conferencia titulada "Mecanización e Investigación Matemática". Los cerca de 60 participantes, procedentes de 10 países, incluían matemáticos, informáticos, filósofos, historiadores y científicos sociales, entre ellos profesionales con experiencia en la industria y el gobierno.

During the eight months following the conference, a smaller working group developed this Declaration, with extensive feedback from the mathematical community. The Declaration reflects artificial intelligence technologies and mathematical practice as of May 2026. The working group was convened by Jim Portegies, who can be contacted for any further information.

Acknowledgment

The authors of the Leiden Declaration would like to thank the many members of the mathematical community who gave valuable feedback on an early draft of the Declaration.

Updates and announcements

We will share curated updates about the Declaration in our News page.

Open News
Institutional Endorsements
International Mathematical Union (IMU)

We take the rapid development and impact of Artificial Intelligence on our discipline very seriously: It opens new and exciting opportunities, but it also raises questions that cannot be left unexamined. By endorsing the

declaration, the IMU affirms that the future of mathematical research must be guided by human judgment, fair and transparent practices, and the shared values of the global mathematical community. Mathematics is, and should always remain, a profoundly human endeavour.

Ulrike Tillmann, IMU Vice President
Featured Endorsements

Peter Scholze verified
Director, Max Planck Institute for Mathematics

This is a wonderful declaration, coming at the right time. The goal of mathematical research is human understanding of mathematics, and so mathematics can only thrive in a community of human mathematicians. It is crucial to preserve this communal spirit. In my experience, mathematical ideas, like children, must be nurtured and grow over the years. Just like I do not want my children to be educated by AI, I am pondering my mathematical ideas without use of AI, and generally avoid reading AI-generated text as best as I can.

Terence Tao verified
Professor, University of California, Los Angeles

This has been the result of months of community input about the fundamental values and goals of the mathematical community. In retrospect, these were questions we should have been systematically discussing years ago, but in any event the exercise was extremely valuable, and the end result is excellent. I wholeheartedly endorse the statements and recommendations in this declaration.

Robbert Dijkgraaf verified
Distinguished University Professor, University of Amsterdam; President-Elect, International Science Council; Former Minister of Education, Culture and Science, The Netherlands

Scientific research is in the midst of a major transformation through the impact of AI, and mathematics is one of the disciplines most fundamentally affected through automated proof generation and machine-generated reasoning. It is therefore more important than ever that the mathematical community comes together to establish clear guidelines and shared standards, to safeguard not only the practice of mathematics but its deeper purpose: the cultivation of understanding, judgment, and human insight.

Ilka Agricola verified
Chair, IMU Committee on Publishing; Professor, Philipps-Universität Marburg

AI is fundamentally transforming the way we do mathematics, and it is doing so at incredible speed. It offers fantastic possibilities when used honestly and competently as a 'research assistant'. But this seems to be only a small part of what is going on: the by far larger part is a total mess where science itself is under attack. In this situation, it is essential–and courageous–to take a step back and ask ourselves: What does it mean for us as a community to conduct mathematical research in this context? What principles should guide us, and what dangers do we see? For the dangers are real: The advent of sophisticated AI language models has made it cheaper and easier than ever to produce fake research articles whose sole purpose is to be counted as 'published' and cited, rather than actually read, and the peer review process as we used to know it is endangered. The IMU Committee on Publishing is deeply worried by the current situation, and hence we strongly welcome and support the community effort that led to the Leiden Declaration. Mathematics as we know and love it is at stake!

Jeremy Avigad verified
Professor of Philosophy and Mathematical Sciences, Carnegie Mellon University

As AI plays an increasing role in our decision-making processes, it's as important as ever to keep mathematical reasoning and justification in the loop. The Leiden Declaration offers a helpful framework for mathematicians to decide how, when, and whether to engage with the new technologies.

Kevin Buzzard verified
Professor of Pure Mathematics, Imperial College London

Mathematicians should find it quite striking that tech companies are suddenly interested in their work. The Leiden Declaration is a well-thought-through response to what is currently happening, as AI continues to disrupt this space.

Leslie Ann Goldberg verified
Head of Computer Science, University of Oxford

The Leiden Declaration identifies an important way in which the incorrect use of AI may harm the progress of mathematical research: 'Current automated techniques can produce plausible but unreliable (or even incorrect) arguments which are difficult to distinguish from correct mathematical proofs.' This is a serious problem: research in mathematics (and in mathematical disciplines like theoretical Computer Science) almost always builds on previous research, so it is essential for researchers to know that the results in the literature are correct. Inaccurate AI-generated drafts are cheap to produce, and there is a risk of cluttering the literature with claimed results that are simply wrong. Once that happens, the errors are likely to propagate as new results are built on faulty foundations. I welcome the recommendations of the Leiden Declaration, particularly the disclosure of tool use, and continued publication through peer-reviewed journals.

Steven Strogatz verified
Distinguished Professor for the Public Understanding of Science and Mathematics, Cornell University

AI has the potential to become a powerful partner in mathematical discovery. That power brings new responsibilities. The Leiden Declaration calls on mathematicians to protect what makes our subject trustworthy and illuminating: proof, attribution, and the quest for insight.

Signatories

Mohamed Niagne ORCID
University of Alaska System
2026-08-19

Vithor Lindermann Kraisch ORCID
UFSC
2026-08-19

Florian Besau ORCID
Senior Scientist, Technische Universität Wien
2026-08-19

Tobias König ORCID
Research group leader, Goethe University Frankfurt
2026-08-19

Francesco Tosello ORCID
Ph.D. student, University of British Columbia
2026-08-19

Kevin D Stubbs ORCID
Postdoctoral Researcher,
University of California, Berkeley
2026-08-19

Leonardo Julian Muñoz ORCID
Universidad Nacional de La Plata
2026-08-19

Willy Hereman ORCID
Professor Emeritus, Department of Applied Mathematics and Statistics, Colorado School of Mines
2026-08-18

Stephanie van Willigenburg ORCID
Professor, University of British Columbia
2026-08-18

Gonzalo Cao-Labora verified email
EPFL
2026-08-18

Joshua Cooper ORCID
Professor, University of South Carolina
2026-08-18

Robin Zhang ORCID
Postdoctoral Fellow,
Institut des Hautes Études Scientifiques
2026-08-18

Johanna Genest Neslehova ORCID
Professor, McGill University
2026-08-18

Steven Nguyen ORCID
2026-08-18

Leonid Raikhelgauz
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Department of Mathematical Analysis, Theory and Methods of Teaching Mathematics, Faculty of Physics and Mathematics
2026-08-18

Benjamin Doyon ORCID
Professor of Theoretical Physics, King's College London
2026-08-18

Arnaldo João do Nascimento Junior ORCID
Lecturer, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro
2026-08-18

Christoph Leuenberger ORCID
2026-08-18

Lawrence Hollom verified email
EPFL - EPF Lausanne
2026-08-18

Curial Gallart ORCID
University of Vienna
2026-08-18

Pieter Collins ORCID
Maastricht University
2026-08-18

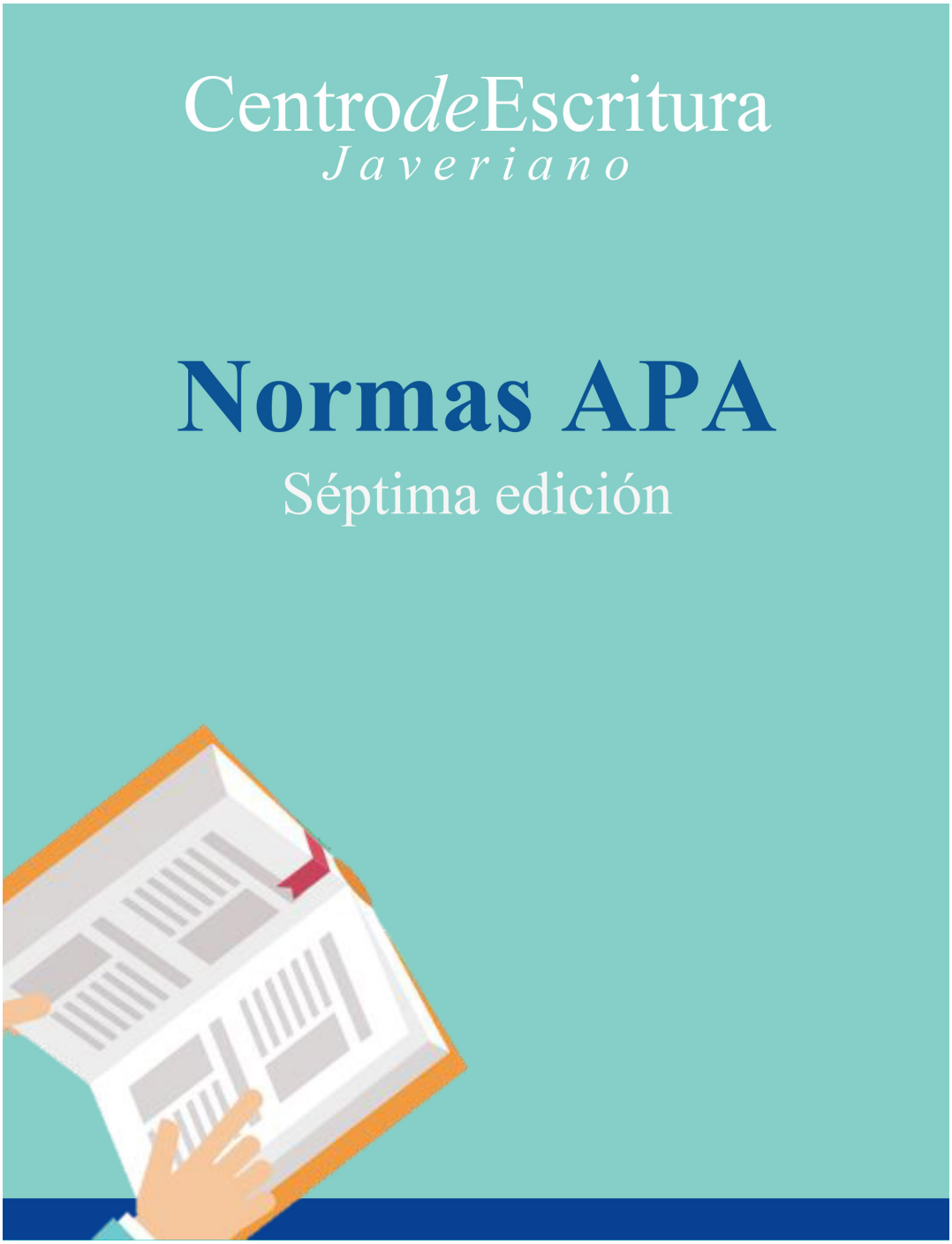
Husayn Gokal ORCID
BSc IT, Curtin University
2026-08-18

Duncan Koepke ORCID
Graduate Student, University of Missouri–Columbia
2026-08-18

Declaración de Leiden sobre Inteligencia Artificial y Matemáticas. Centro Lorentz de la Universidad de Leiden. Países Bajos. 2 de junio de 2026

Normas APA. 7ma. ed. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia

APA Style Guide. 7th ed. Javeriana University, Bogotá. Colombia



Introducción

Los textos que circulan en los ámbitos académicos y científicos asumen una serie de convenciones que facilitan su producción y comunicación en comunidades discursivas específicas. Existen distintas normas que regulan estos procesos y una de las reconocidas internacionalmente es la de la Asociación Americana de Psicología (APA), cuyo uso se ha extendido a las Ciencias Sociales, las Humanidades, Ciencias Administrativas y, en algunos casos, a las Ciencias de la Salud.

En este documento presentamos una síntesis de los contenidos del manual de Estilo APA en su séptima edición, publicado en el 2019, centrada en cuatro aspectos: el formato general de presentación de trabajos, tablas y figuras, los mecanismos de citación y las referencias. Es importante mencionar que el Estilo APA desarrolla, además, pautas relacionadas con la estructuración de textos científicos, ética de investigación, uso correcto de los aspectos formales de la lengua, proceso de publicación, etc., que no son incluidas aquí.

Proponemos también algunas adaptaciones en los casos en que se presentan diferencias entre el inglés, idioma de la publicación original, y el español. El contenido expuesto en el presente documento es una síntesis del Centro de Escritura Javeriano para facilitar el uso de las normas APA en la elaboración de trabajos académicos, que no pretende abarcar todos los contenidos del manual original. Si el usuario requiere mayor información se le sugiere acudir al texto completo en la página oficial: www.apastyle.org

1. Formato general del trabajo

1.1. Formato del documento

Papel
Tamaño carta/ papel 21.59 cm x 27.94 cm

Fuentes y tamaños
Times New Roman: 12 puntos
Georgia: 11 puntos
Computer Modern: 10 puntos
} Con serifa

Calibri: 11 puntos
Arial: 11 puntos
Lucida Sans Unicode:10 puntos
} Sin serifa

Abreviaturas utilizadas

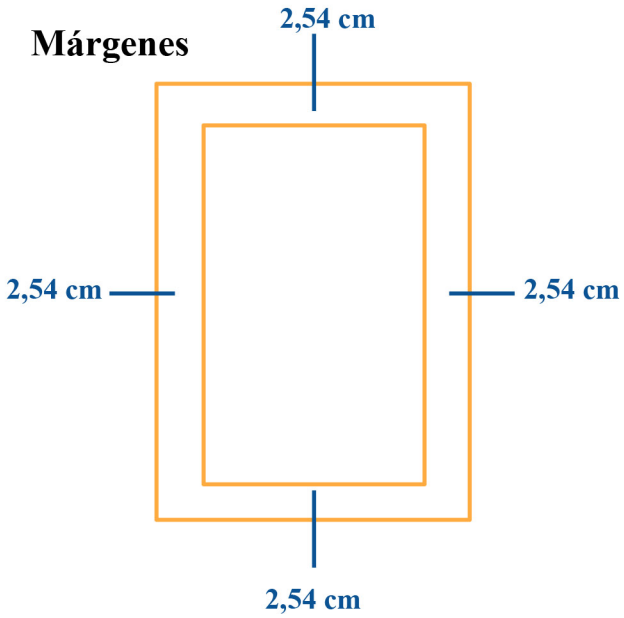
Capítulo	cap.
Edición	ed.
Edición revisada	ed. rev.
Editor (Editores)	ed.
Traductor (es)	trad.
Sin fecha	s.f.
Página (páginas)	p. (pp.)
Volumen	Vol.
Número	núm.
Parte	Pt.
Suplemento	Supl.

Espaciado
Interlineado 2.0
Sin espacio entre párrafos

Alineación
A la izquierda, sin justificar

Sangría
En la primera línea de cada párrafo a 1.27 cm
Sangría francesa de 1.27 cm en las referencias

Numeración de las páginas
Extremo superior derecho, en números arábigos

Márgenes


1.2 Orden de los elementos del trabajo

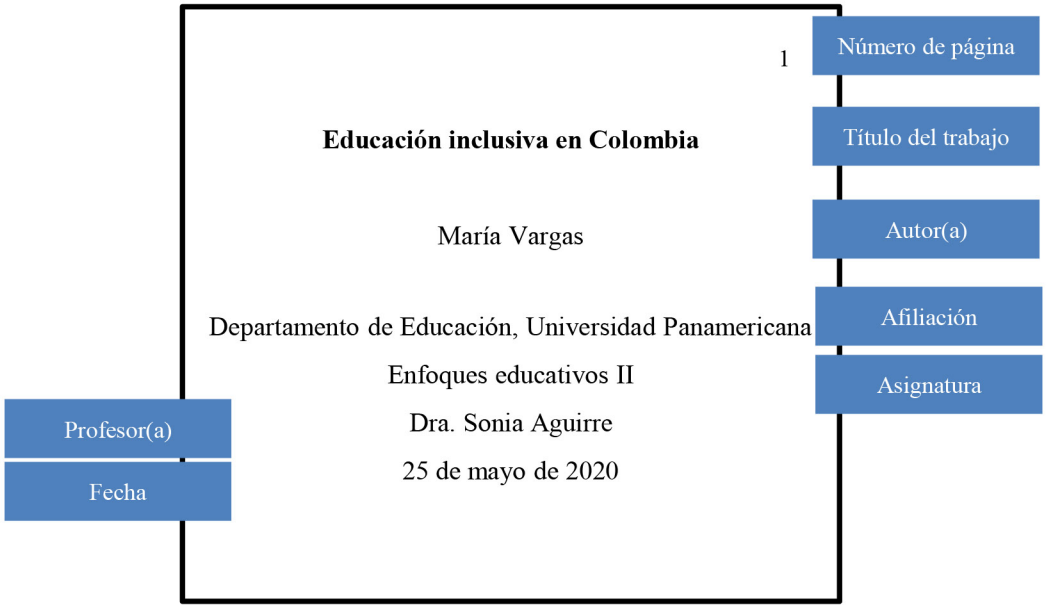
Se sugiere que los trabajos incluyan los siguientes elementos, con las variaciones necesarias de acuerdo con el contexto de producción del texto:

- Página de presentación
- Resumen
- Contenidos o cuerpo del texto
- Referencias
- Notas al pie
- Tablas
- Figuras
- Anexos

} Pueden insertarse en el texto o constituir apartados específicos.

1.2.1 Página de presentación de trabajos estudiantiles

La portada para trabajos estudiantiles debe contener los elementos informativos del ejemplo. Recuerde que su institución o docente puede tener requerimientos específicos para la realización de la portada.



1.2.2 Resumen

Descripción breve y completa de los contenidos del documento. Generalmente está limitado a 250 palabras; sin embargo, si es un artículo, la extensión puede variar según lo indique la revista. El título "Resumen" va centrado y en negrita y la siguiente línea va alineada a la izquierda sin sangría. El resumen puede presentarse en formato de párrafo o estructurado. Cuando es estructurado se incluyen etiquetas para diferenciar las secciones, por ejemplo: Objetivo, Método, Resultados y Conclusiones. Este apartado no suele ser obligatorio en los trabajos estudiantiles.

1.2.3 Palabras clave

Son términos que describen los aspectos más importantes del trabajo. Se incluyen principalmente en los artículos científicos y para su definición se sugiere el uso de tesauros.

Palabras clave: palabra 1, palabra 2, palabra 3

Sangría

Cursiva

Las palabras van separadas por coma y en minúscula, a excepción de los nombres propios.

1.2.4 Contenido o cuerpo del texto

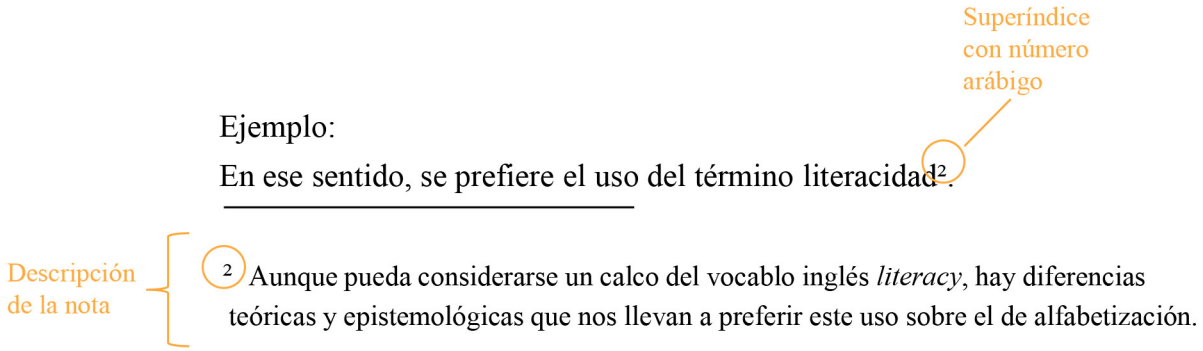
Contribuciones del autor al campo de conocimiento a través del desarrollo de su texto. La estructura de los contenidos podrá variar de acuerdo con el género. En el caso de los artículos científicos se usa con frecuencia la estructura IMRD: Introducción, Método, Resultado y Discusión. En esta parte del documento se establecen diálogos con otros autores, que se expresan en los formatos de citación.

1.2.5 Referencias

Apartado en el que se presentan los datos completos de las fuentes citadas. Se ampliará en la cuarta sección de este documento.

1.2.6 Notas al pie

Una nota al pie es una nota breve que proporciona información adicional o complementaria al texto. Debe contener solo una idea y evitar información excesivamente compleja, irrelevante, poco esencial o que pueda distraer al lector. Se deben numerar las notas al pie con números arábigos en superíndice. Pueden aparecer al interior del texto, en el pie de página, o en un apartado específico después de las referencias.



1.2.7 Tablas y figuras

Elementos paratextuales y gráficos que facilitan la síntesis de la información. Pueden aparecer insertados en el texto o en un apartado al final del documento, después de las referencias.

1.2.8 Anexos

Elementos que ayudan al lector a comprender, evaluar o replicar el estudio o argumento teórico, por ejemplo: listas de materiales y estímulos, instrucciones a los participantes, pruebas, escalas o inventarios desarrollados para el estudio.

Se etiquetan con letras de acuerdo con su orden de aparición en el texto: Anexo A, Anexo B, Anexo C. Es necesario mencionar de forma explícita el anexo en la redacción de los párrafos. Ejemplo: (ver anexo A).

Cada anexo se incluye en páginas separadas después de las referencias, con su respectiva etiqueta y un título que describa de forma breve su contenido.

1.3 Nivel de los títulos

La adecuada jerarquía de los títulos facilita la comprensión de las relaciones de inclusión (categorías, subcategorías; temas, subtemas) en el texto. Se propone un máximo de cinco niveles.

Nivel 1. Encabezado centrado en negrita

Nivel 2. Encabezado alineado a la izquierda en negrita

Nivel 3. Encabezado alineado a la izquierda en negrita y cursiva

Nivel 4. Encabezado de párrafo con sangría, negrita y punto al final.

Nivel 5. Encabezado de párrafo con sangría, negrita, cursiva y punto al final.

El texto empieza en nuevo párrafo.

El texto empieza en la misma línea.

2.3 Listas de chequeo para la inclusión de tablas y figuras

En la séptima edición de las normas se presentan algunos criterios que se deben considerar para la inclusión de tablas y figuras, que hemos sintetizado en la siguiente lista:

Las tablas y figuras…	Sí	No
Aportan información relevante, que queda más clara en este formato que en el textual.		
Tienen un formato adecuado para su publicación.		
El archivo o formato es de alta resolución y permite su reproducción precisa.		
Se etiquetan con números arábigos consecutivos (Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3… Figura 1, Figura 2, Figura 2).		
Se mencionan de forma explícita en la redacción del texto.		
Incluyen un título corto pero descriptivo, alineado a la izquierda y en cursiva.		
La información que presentan es clara, los detalles son fáciles de extraer.		
Se explican las abreviaturas incluidas, así como los símbolos especiales.		
Las notas son relevantes. Cuando presentan más de una información, siguen el orden sugerido: general, específico y de probabilidad.		
Las notas tienen el formato del resto del documento: tipo y tamaño de letra, interlineado doble.		
Se atribuyen los créditos de autoría cuando se retoman contenidos de otras fuentes. Se cuenta con los permisos de uso en los casos en que sea necesario.		
Solo en las tablas…	**Sí**	**No**
Las tablas que tienen información comparable son consistentes en su presentación (tamaño, interlineado…).		
Las columnas tienen un encabezado corto y descriptivo, en formato centrado.		
Al mostrar datos estadísticos, se especifican elementos como los intervalos de confianza, los valores de *p* en pruebas de significación estadística, etc.		
Solo en las figuras…	**Sí**	**No**
Las figuras que tienen información comparable entre sí son consistentes en su presentación (tamaño, colores, espacios…).		
Todos los elementos de la imagen están claramente etiquetados, por ejemplo, los rótulos de los ejes en un gráfico de barras.		
Se usa una fuente sin serifa en la porción de la imagen, entre 8 y 14 puntos.		

2.2 Formato de figuras

Las figuras son todos aquellos tipos de gráficos que no se consideren tablas. Una figura puede ser un cuadro, fotografía, dibujo, imágenes clínicas o cualquier ilustración o representación no textual. Como su componente visual tiene un gran peso en la comunicación, se debe cuidar la calidad de la imagen, su organización y color. Sus contenidos pueden tener un tamaño de letra sin serifa (Calibri, Arial, Lucida Sans Unicode) que puede ir desde los 8 hasta los 14 puntos.

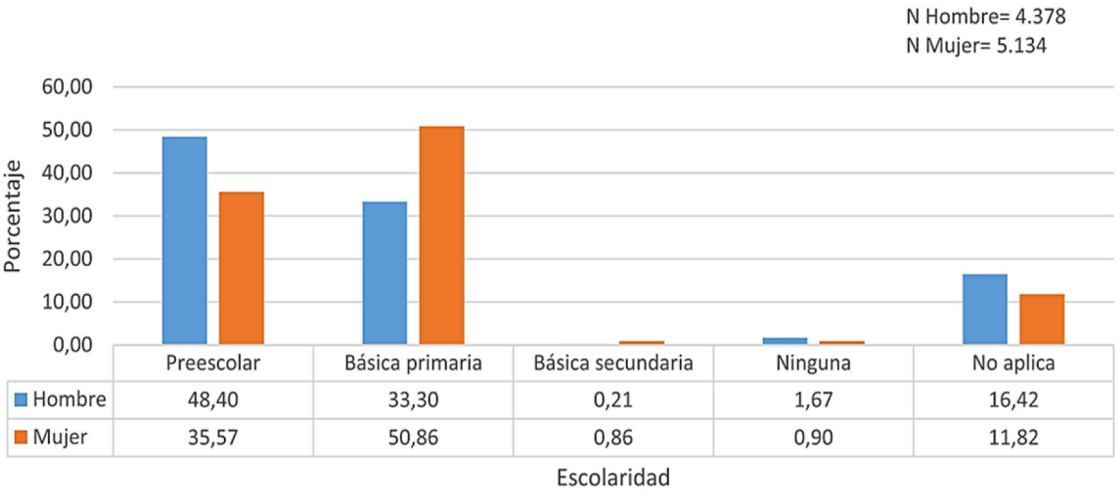
Etiqueta y número de la figura en negrita

Figura 1

Título descriptivo de la figura en cursiva

Violencia contra niños, niñas y adolescentes según escolaridad y sexo de la víctima.

Imagen o contenido de la figura



	Preescolar	Básica primaria	Básica secundaria	Ninguna	No aplica
Hombre	48,40	33,30	0,21	1,67	16,42
Mujer	35,57	50,86	0,86	0,90	11,82

Nota. La figura muestra las cifras de violencia contra los niños, niñas y adolescentes en Colombia en el año 2015. Fuente: Medicina Legal (2015).

Nota de la figura con descripciones adicionales y atribución de autoría. Las notas deben conservar el tamaño y tipo de letra del documento en general. Si se presentan varias notas, se sugiere empezar con notas generales, luego específicas y luego de probabilidad.

3. Citas

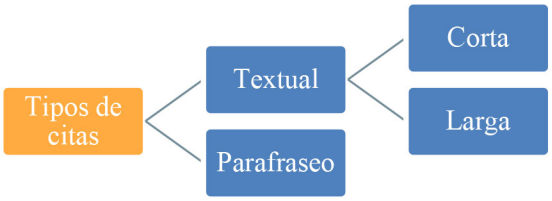
Las citas corresponden a las ideas que se retoman de otras fuentes de información en un texto, con una correcta atribución de los créditos de autoría. En el Estilo APA se usa el sistema Autor-Fecha para dar cuenta de la inclusión de una cita en el texto y los datos completos de las fuentes en el apartado de referencias. Para su adecuada utilización, se sugiere:

- Citar preferiblemente fuentes primarias y solo en casos indispensables acudir a fuentes secundarias.
- Usar fuentes confiables de información en la construcción de los textos.
- Apoyar con citas datos específicos como cifras y definiciones.
- Evitar el exceso de citas textuales y privilegiar el parafraseo.
- En el parafraseo, comprender suficientemente las ideas y reelaborarlas con las propias palabras, en lugar de solo usar sinónimos.
- Verificar la correspondencia entre citas y referencias.

Hay dos formas de realizar una cita dependiendo de lo que se quiera enfatizar con ella. Por un lado, encontramos la citación narrativa, en la que se destaca el pensamiento o la posición específica de un autor. Por otro lado, en las citas parentéticas (o entre paréntesis) se hace referencia a una idea en la que el autor tiene un papel secundario.

Cita narrativa	Cita parentética
•El autor se incluye en la redacción del párrafo. La fecha se pone entre paréntesis. •Énfasis en el autor. •Implica el uso de frases de citación. •Ejemplo: Quintero (2020) plantea que…	• Se menciona la idea y los datos de autor y fecha aparecen entre paréntesis. •Énfasis en el texto. •No implica el uso de frases de citación. •Ejemplo: (Quintero, 2020).

En los tipos de citas, además del énfasis, podemos encontrar el mecanismo que se usa para incluir la información de las otras fuentes. En ese sentido, las citas pueden ser textuales o directas, cuando se retoma la información tal como la han expresado los otros autores, y parafraseadas, cuando se elabora con las propias palabras, pero manteniendo su sentido original.



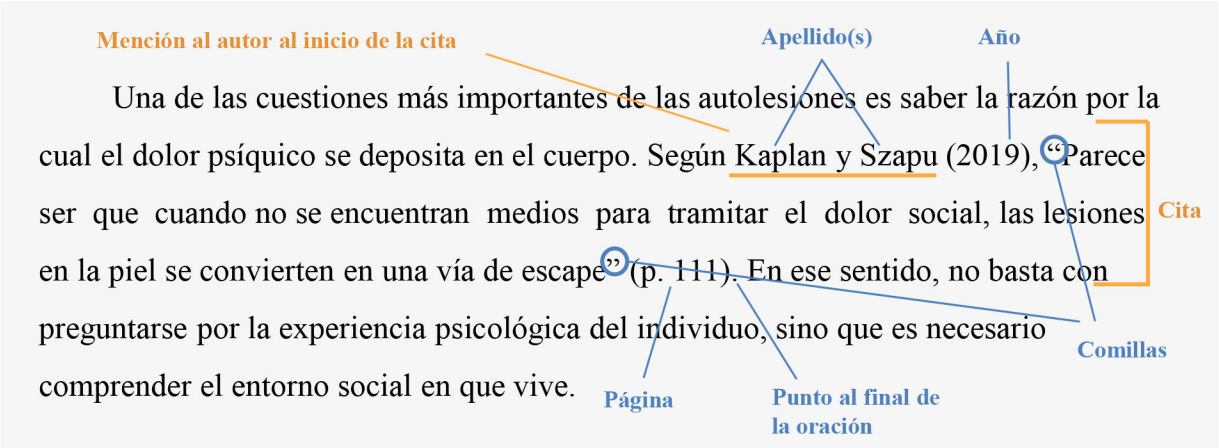
3.1. Cita textual

Se refiere a la extracción de fragmentos de una fuente externa. Se sugiere restringir su uso a situaciones particulares, por ejemplo, la inclusión de una definición exacta, datos numéricos que no se puedan aproximar, una idea memorable de algún autor o ideas precisas que luego se vayan a analizar o contrastar. Para este tipo de cita es necesario incluir el apellido del autor, el año de la publicación y la página de la que se retoma la información. Su formato varía de acuerdo con el énfasis de la cita.

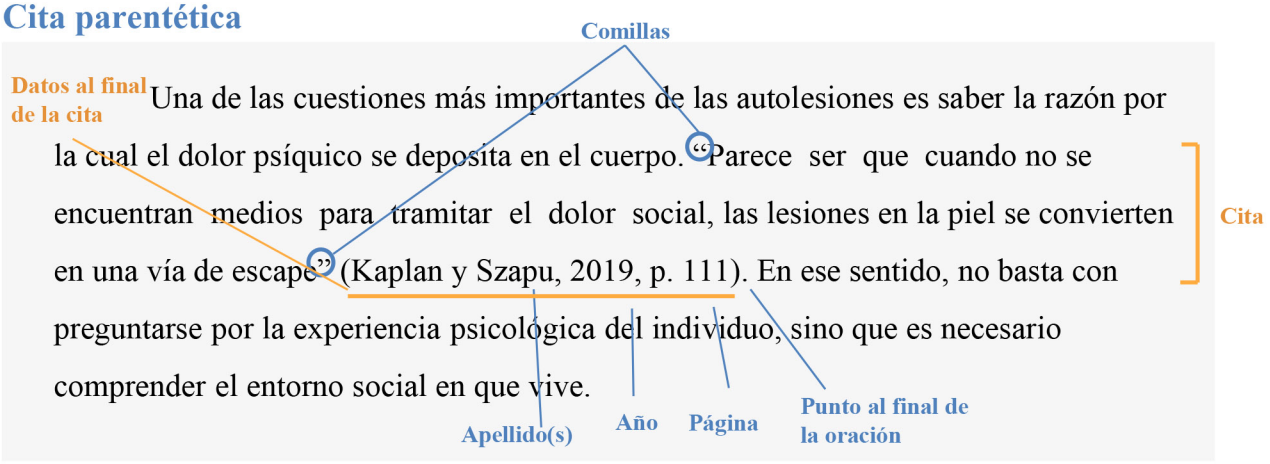
3.1.1. Cita corta (de menos de 40 palabras)

Cuando la cita textual tiene menos de 40 palabras se integra en el párrafo y se pone entre comillas, sin cursiva. Se escribe punto al finalizar la oración que incluye la cita.

Cita narrativa



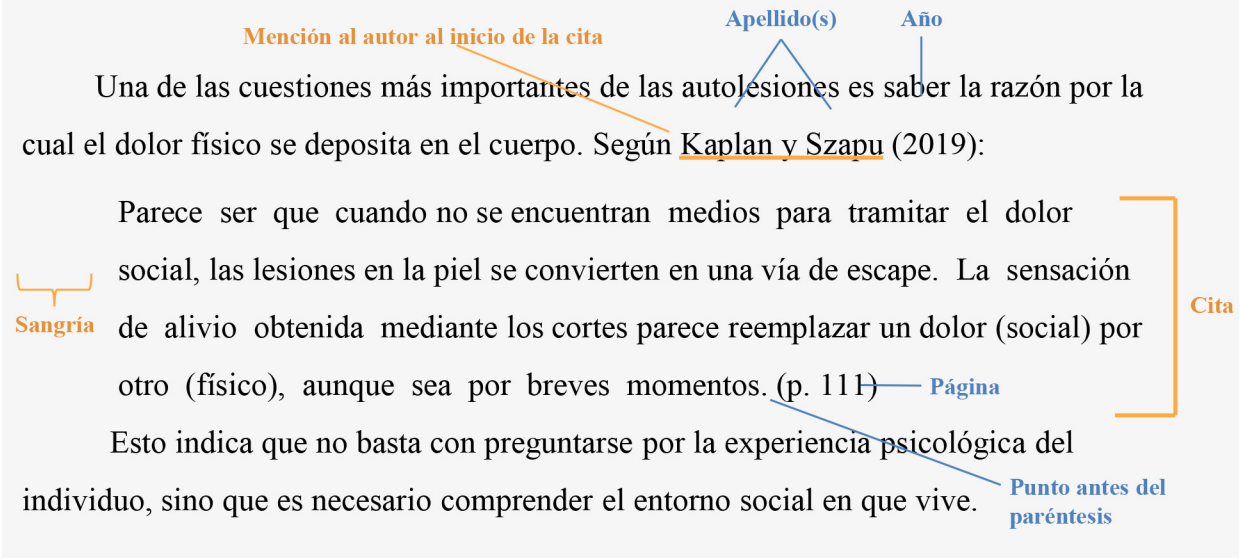
Cita parentética



3.1.2. Cita larga (de más de 40 palabras)

Las citas que tienen más de 40 palabras se escriben aparte del texto, con sangría izquierda aplicada al párrafo en 1.27 cm y sin comillas. Se conserva el tamaño de la letra y el interlineado. En este caso, como la cita se presenta en bloque y sin otras marcas que delimiten la extensión, el punto se sitúa **antes** del paréntesis.

Cita narrativa



Nota: Cuando la cita literal tiene una sola página se pone la letra “p.”: (p. 23); cuanto tiene más de una página, se pone “pp.” y el rango de páginas: (pp. 23-24).

Cita parentética

Una de las cuestiones más importantes de las autolesiones es saber la razón por la cual el dolor físico se deposita en el cuerpo.

> Parece ser que cuando no se encuentran medios para tramitar el dolor social, las lesiones en la piel se convierten en una vía de escape. La sensación de alivio obtenida mediante los cortes parece reemplazar un dolor (social) por otro (físico), aunque sea por breves momentos. (Kaplan y Szapu, 2019, p. 111)

Esto indica que no basta con preguntarse por la experiencia psicológica del individuo, sino que es necesario comprender el entorno social en que vive.

Sangría

Cita

Datos al final de la frase citada

Punto antes del paréntesis

Apellido(s)

Año

Página

3.2. Parafraseo

En el parafraseo se utilizan las ideas de otro autor, pero en palabras propias del escritor, lo que implica una reelaboración de la información que trasciende el uso de sinónimos. En esta cita es necesario incluir el apellido del autor y el año de la publicación.

Parafraseo narrativo

Las autolesiones como el suicidio, el *cutting*, la tricotilomanía, entre otras, podrían mostrar cómo el entorno social influye en la vivencia psíquica de una persona. Kaplan y Szapu (2019) plantean que las personas pueden representar sus emociones con lo que improntan en su piel; por ejemplo, los tatuajes y las formas de vestir transmiten información susceptible de ser juzgada por la sociedad y este juicio puede generar rechazo social y con ello un sentimiento de inferioridad. Así, en las autolesiones se desplaza el dolor social al dolor físico.

Mención al autor al inicio de la cita

Apellido(s)

Año

Cita reelaborada

Parafraseo parentético

Las autolesiones como el suicidio, el *cutting*, la tricotilomanía, entre otras, podrían mostrar cómo el entorno social influye en la vivencia psíquica de una persona. Las personas pueden representar sus emociones con lo que improntan en su piel; por ejemplo, los tatuajes y las formas de vestir transmiten información susceptible de ser juzgada por la sociedad y este juicio puede generar rechazo social y, con ellos, un sentimiento de inferioridad (Kaplan y Szapu, 2019). Así, en las autolesiones se desplaza el dolor social al dolor físico

Apellido (s)
Año
Punto
Cita reelaborada
Datos al final de la frase parafraseada

3.3 Reglas según número de autores

El sistema Autor-Fecha presenta algunas variaciones dependiendo del tipo y de la cantidad de autores:

Tipo de autor	Citación narrativa	Citación parentética
Un autor	López González (2019)	(López González, 2019)
Dos autores	Rodríguez y Sánchez (2013)	(Rodríguez y Sánchez, 2013)
Tres o más autores	Barton et al. (2016)	(Barton et al., 2016)
Autor corporativo con abreviación		
Primera cita (definir abreviación)	Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015)	(Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015)
Siguientes citas	OMS (2015)	(OMS, 2015)
Autor corporativo sin abreviación	Pontificia Universidad Javeriana (2018)	(Pontificia Universidad Javeriana, 2018)

Los autores se pueden mencionar por su primer apellido o por los dos. Si en la fuente original el autor une sus apellidos con un guion, en la citación debe mantenerse. Ejemplos:

• Sin unión: Ochoa Angrino (2015)

• Con unión: Hoyos-Hernández (2020)

3.3.1 Dos autores

Cuando una fuente tiene dos autores, sus apellidos van separados por "y" tanto en las citas narrativas como parentéticas. Esta es una propuesta de adaptación al español.

• García y Méndez (2017) afirman que...

• … es necesario hacer esas consideraciones (Otzen y Manterola, 2017).

• Ravenhill y De Visser (2018) postulan en su teoría que…

3.3.2 Tres o más autores

Cuando son tres o más autores se cita el apellido del primero seguido de "et al." (que significa "y otros") desde la primera citación.

• Morrison et al. (2015) afirman que la diversidad de género…

• … una perspectiva igualitaria entre los géneros (Morrison et al., 2015).

3.3.3 Tres o más autores en fuentes diferentes con igual año

En caso de que el primer autor está en dos obras que tengan el mismo año y sean escritas por tres o más autores, se debe citar hasta el apellido en que se diferencien las fuentes para evitar ambigüedad.

Apellidos completos de las fuentes	Citación sin ambigüedad
• Kapoor, Bloom, Montez, Warner y Hill (2017) • Kapoor, Bloom, Zucker, Tang, Köroğlu, L'Enfant, Kim y Daly (2017)	• Kapoor, Bloom, Montez et al. (2017) • Kapoor, Bloom, Zucker et al. (2017)

3.3.4 Autor corporativo

En el caso de los autores corporativos, se usa el nombre de la organización en vez del apellido. Cuando la organización no tiene sigla, se sigue usando el nombre completo en las siguientes citaciones. No obstante, si tiene sigla, la primera vez se cita el nombre completo y entre paréntesis se indica la sigla. En adelante, se cita solamente la sigla.

- La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020); la ONU (2020) afirma...
- Los homicidios han incrementado en el último año (Policía Nacional [PONAL], 2018)…

3.4 Otras situaciones de citación

3.4.1 Cita de dos o más trabajos en el mismo paréntesis

Para incluir los autores de varias obras dentro de un paréntesis, se deben ordenar los autores alfabéticamente de acuerdo al orden de aparición en la lista de referencias. Se utiliza el punto y coma (;) para separar las citas. Ejemplo:

- El cyberbullying es una nueva forma de acoso escolar (Cardozo, 2020; Chocarro y Garaigordobil, 2019; Gastesi y Salceda, 2019).

3.4.2 Cita de varios trabajos de un autor con igual fecha de publicación

Para citar varias obras de un mismo autor en la misma fecha, se agregan letras al año (a, b, c…) en el orden de aparición de las obras en el texto. Por ejemplo:

- Douglas (2019a) plantea que…
- Esta definición es compartida por Douglas (2019b)…

3.4.3 Cita del mismo autor con diferente año

Si son citas de un mismo autor pero con un año diferente, se indica el apellido del autor y entre paréntesis los años correspondientes separados por un punto y coma (;).

- Jodelet (1984; 1986)
- (Jodelet, 1984; 1986)

Nota: Los años de publicación se ubican del menos reciente al más reciente.

3.4.4 Citas con diferentes autores que comparten el mismo apellido

Cuando en el texto se van a citar seguidamente dos o más autores que comparten el mismo apellido, se incluye la inicial del nombre de cada autor para lograr diferenciarlos:

- S. Freud (1921) y A. Freud (1960)
- (S. Freud, 1921; A. Freud, 1960)

3.4.5 Citas de fuentes con distintas fechas, por reedición o traducción

En ocasiones encontramos más de una fecha en una misma fuente, principalmente en los libros que han pasado por procesos de reimpresión, reedición o traducción. En este caso, en las citas se incluyen las dos fechas, separadas con una barra oblicua.

- Piaget (1966/2000)
- (Piaget, 1966/2000)

3.4.6 Citas de publicaciones sin autor

Cuando la fuente no tiene autor, se citan las primeras palabras del título de la obra y el año de publicación. Si el texto es de un artículo, capítulo de libro o página web, se escriben las palabras del título entre comillas dobles.

- Se evidencia que ha aumentado la defensa de los niños ("Informe Anual", 2013).

Nota: Si la obra está firmada "Anónimo", se utiliza esté término como autor: (Anónimo, 2020).

3.4.7 Cita de publicaciones sin fecha

Si en el material a citar no se indica el año o fecha de publicación, es necesario que se incluya s.f. que indica "sin fecha".

- Pulido (s.f.) afirma que el conocimiento concreto de la tarea garantiza una buena solución.

3.4.8 Cita textual de material sin paginación

Cuando en el texto original no se encuentra el número de página, se puede incluir en la cita textual el número del párrafo donde se encuentra el fragmento utilizado, acompañado de la abreviatura párr. Si no es fácil identificar el número de párrafo, se pueden usar otras orientaciones como el número de encabezado o sección.

- "Se sugiere un nuevo marco para considerar la naturaleza" (Basu y Jones, 2007, párr. 4).

En la citación de obras audiovisuales se puede incluir una marca de tiempo.

- (Walley-Beckett, 2017, 25:36)

3.4.9 Cita de una cita

Se incluye la cita de una cita cuando se tiene acceso a una fuente de información a través de otra. Por ejemplo, si se está leyendo un libro de Stephen Hawking y este cita una opinión o afirmación de Roger Penrose, se indica:

• Penrose (como se citó en Hawking, 2010) plantea que las matemáticas…

Nota: Se recomienda hacer el menor uso posible de este tipo de citas mientras se pueda acceder y citar el material original.

3.5 Citas que no requieren referencia

Existen unos pocos casos en los que no se requiere que las fuentes citadas sean incluidas en las referencias.

3.5.1 Cita textual del discurso de participantes en la investigación

Cuando se retoman fragmentos del discurso de participantes de una investigación propia, se sigue el formato de citación general al interior del texto, pero sin incluir la referencia. Se puede usar un seudónimo u otro mecanismo para hacer alusión al participante, al tiempo que se garantice la confidencialidad de los datos.

• Al respecto, "Juan" planteó que esta experiencia "fue incómoda, pues los facilitadores del trabajo no tuvieron en cuenta las expectativas de la comunidad".

3.5.2 Cita de comunicación personal

Esta categoría incluye entrevistas personales, llamadas, mensajes, correos, seminarios que no grabados, discursos en vivo, cartas, tradición oral y de los pueblos indígenas no documentada, etc. Se indica la inicial del nombre y el apellido del comunicador, con la fecha exacta. No se incluye la referencia al final del documento.

• M. González (comunicación personal, 17 de mayo, 2020)…

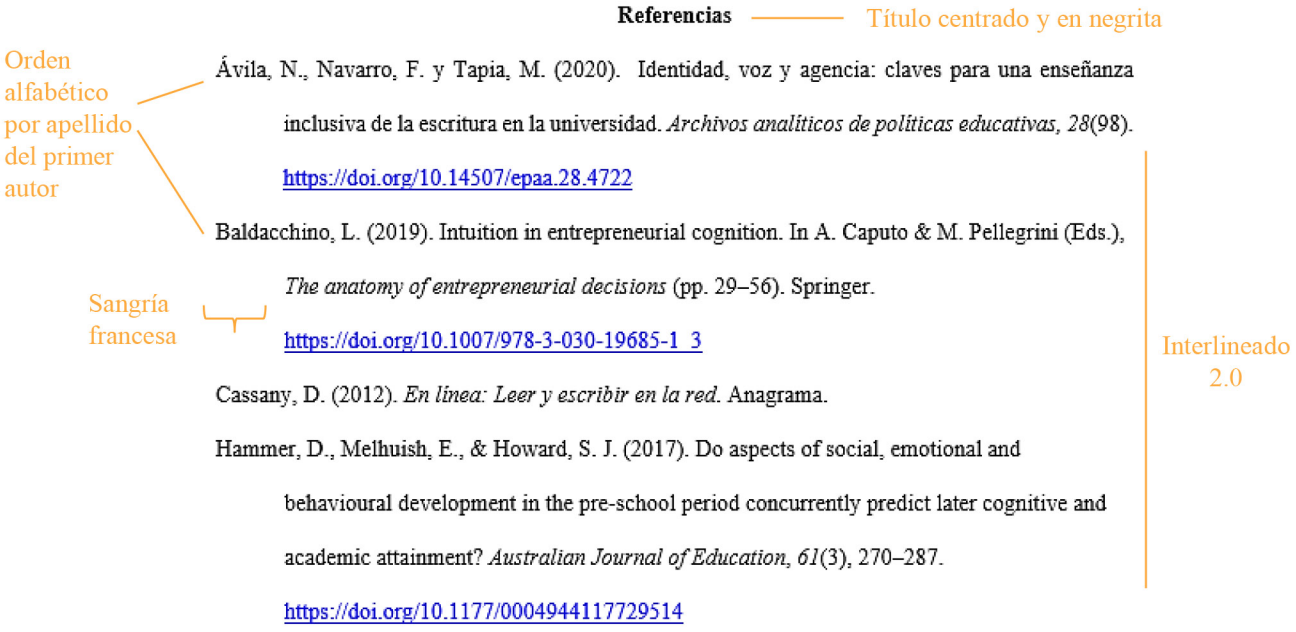
4. Referencias

Las referencias son un listado con la información completa de las fuentes citadas en el texto. Son necesarias para la atribución correcta de los créditos de autoría y la localización y confirmación de la información en el caso de que un lector quiera acudir a las fuentes que sustentaron un trabajo.

¿Cuál es la diferencia entre referencias y bibliografía?

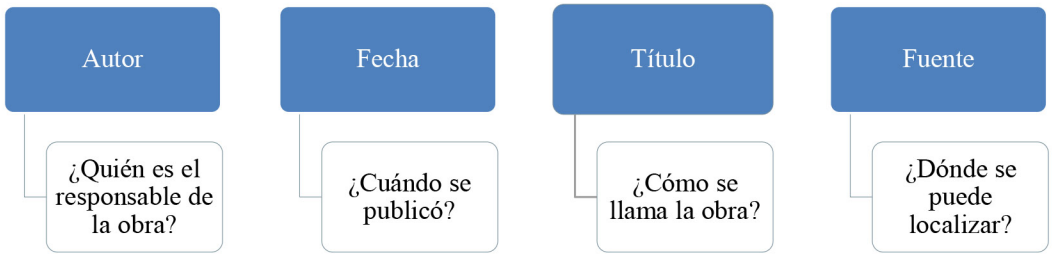
En la lista de **referencias**, el autor incluye solo aquellas fuentes que utilizó de forma explícita en su trabajo, mientras que en la **bibliografía** puede integrar también obras que sirvieron de fundamento, pero que no se usaron en el desarrollo del escrito. En el Estilo APA se usa el sistema de referencias, por tanto, se espera que todos los autores citados sean referenciados y que todas las fuentes referenciadas sean citadas en el texto.

Las referencias constituyen un apartado específico del documento.



4.1 Elementos de las referencias

Si bien los datos de cada referencia deben organizarse de acuerdo con la categoría a la que pertenece la fuente, hay cuatro datos básicos comunes a todas las obras.



Ejemplo:

Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata S. L.

Autor — Fecha — Título — Fuente (editorial)

4.2 Variación de acuerdo con el número de autores

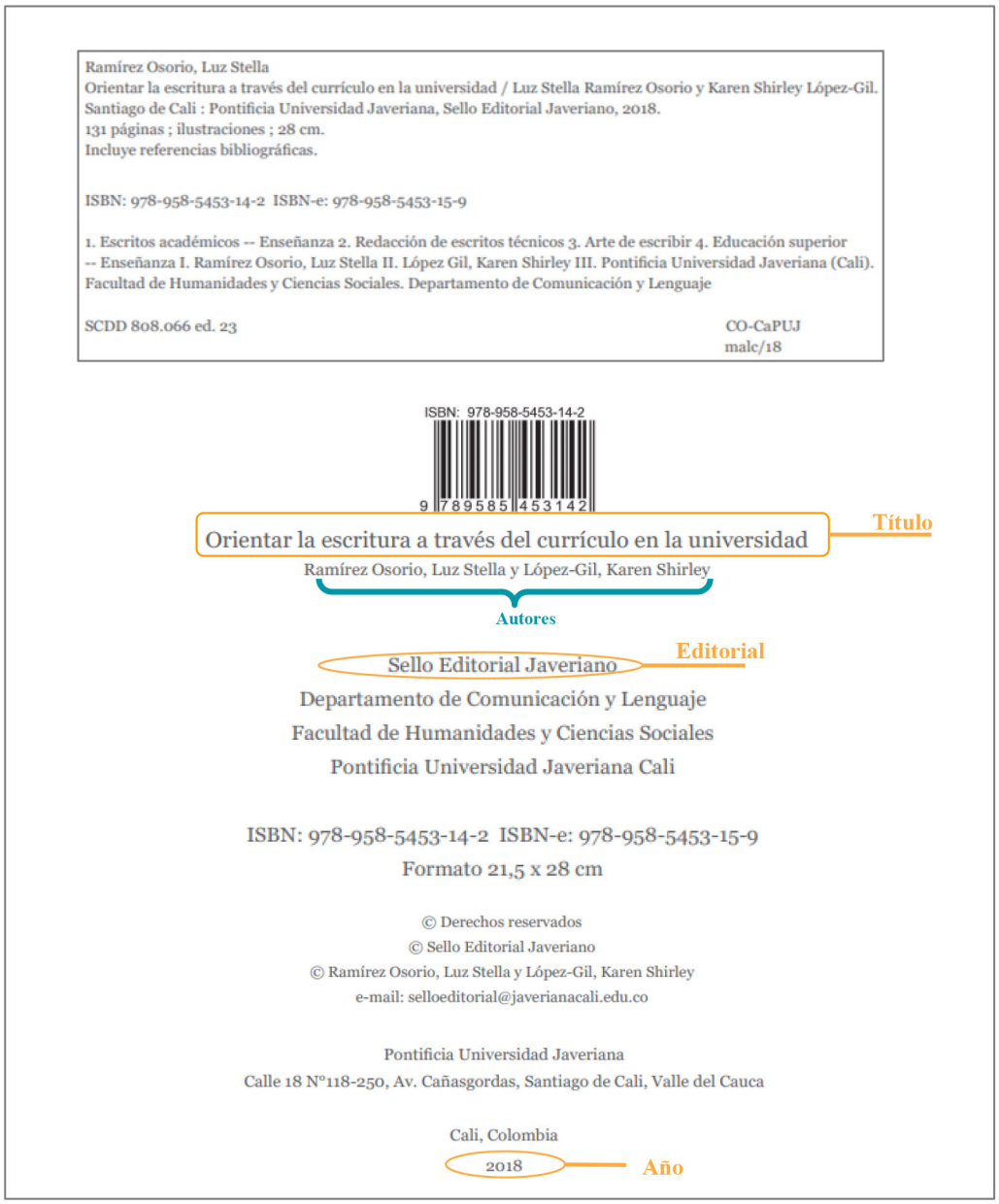
El número de autores incide en el formato de las referencias:

Un autor	Se incluye el apellido del autor, seguido de la inicial del nombre. Apellido, A. López-Gómez, V.
Dos a veinte autores	Se mencionan todos los apellidos e iniciales de nombres. El último elemento se une con "y" en español o con "&" en las fuentes en inglés u otros idiomas. Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. González, J., González, A. y Ramos, F.
Más de veinte autores	Se incluyen los primeros 19 autores y se omiten los siguientes (con el uso de tres puntos) hasta llegar al último autor.
Sin autor	Se inicia con el título de la obra.

4.3 Ejemplos de las principales referencias

4.3.1 Libro

Cada libro trae en las primeras páginas una identificación que provee toda la información necesaria para realizar la referencia. Ejemplo:



Ramírez Osorio, Luz Stella
Orientar la escritura a través del currículo en la universidad / Luz Stella Ramírez Osorio y Karen Shirley López-Gil.
Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2018.
131 páginas ; ilustraciones ; 28 cm.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5453-14-2 ISBN-e: 978-958-5453-15-9

1. Escritos académicos -- Enseñanza 2. Redacción de escritos técnicos 3. Arte de escribir 4. Educación superior -- Enseñanza I. Ramírez Osorio, Luz Stella II. López Gil, Karen Shirley III. Pontificia Universidad Javeriana (Cali). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Comunicación y Lenguaje

SCDD 808.066 ed. 23 CO-CaPUJ
malc/18

ISBN: 978-958-5453-14-2

Orientar la escritura a través del currículo en la universidad — Título

Ramírez Osorio, Luz Stella y López-Gil, Karen Shirley — Autores

Sello Editorial Javeriano — Editorial

Departamento de Comunicación y Lenguaje
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Pontificia Universidad Javeriana Cali

ISBN: 978-958-5453-14-2 ISBN-e: 978-958-5453-15-9
Formato 21,5 x 28 cm

© Derechos reservados
© Sello Editorial Javeriano
© Ramírez Osorio, Luz Stella y López-Gil, Karen Shirley
e-mail: selloeditorial@javerianacali.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana
Calle 18 N°118-250, Av. Cañasgordas, Santiago de Cali, Valle del Cauca

Cali, Colombia
2018 — Año

Forma básica para citar libros

Los libros son publicaciones extensas, que cuentan con el respaldo de una casa editorial y que están integrados por capítulos.

Apellido, A. A. (Año). *Título en cursiva* (edición). Editorial. URL

Año

Ramírez Osorio, L. S. y López Gil, K. S. (2018) *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Sello Editorial Javeriano.

Título del libro

Editorial

Sangría francesa

Nota: Si el libro tiene más de una edición, se debe indicar el número abreviado. Por ejemplo: (2.ª ed.) En esta nueva edición de las normas APA, el lugar de publicación (ciudad, país) ya no se incluye. Si el libro está en otro idioma, se debe traducir su título [entre corchetes].

Libro con autor

Libro en el que un autor o grupo de autores son los responsables de la obra completa.

Apellido, A. A. (Año). *Título en cursiva*. Editorial.

Jackson, L. M. (2019). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000168-000

Libro con editor

Libro que ha sido coordinado por un editor, pero que tiene distintos autores responsables de cada capítulo que integra la obra.

Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título en cursiva*. Editorial. URL (opcional)

Molina Natera, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Sello Editorial Javeriano. https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rnd6.27

Libro en versión electrónica

Libro que se ha publicado directamente en medios digitales.

Apellido, A. A. (Año). *Título en cursiva*. Editorial (si aplica). URL.

Caputo, A., & Pellegrini, M. (Eds.). (2019). *The anatomy of entrepreneurial decisions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19685-1_3

Nota: En esta nueva edición de las normas APA, ya no es necesario explicitar la plataforma o dispositivo de publicación del libro electrónico.

Libro con traducción

Los libros con traducción son aquellos que tienen una reimpresión o reedición en un idioma diferente el original. En este caso, se debe dar cuenta tanto del autor como del traductor, así como de las fechas de la publicación original y de la traducción.

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del libro (A. Apellido del traductor, Trad., Número de edición si aplica). Editorial. (Trabajo original publicado en Año).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trad.; 2.ª ed.). Basic Books. (Original work published 1966).

Capítulo de un libro

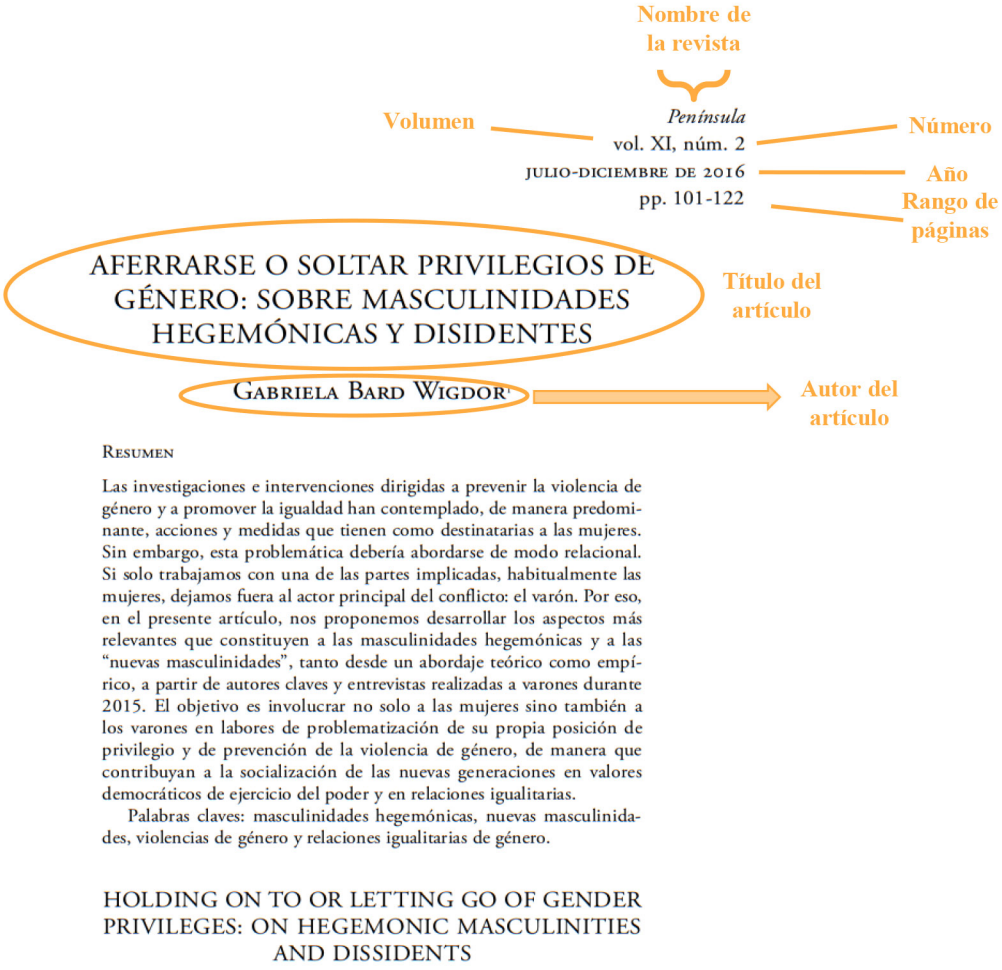
Se hace referencia a un capítulo de un libro cuando el libro cuenta con un editor y los capítulos han sido escritos por distintos autores.

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. ## - ##). Editorial.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

4.3.2 Artículos científicos (Journal)

Los artículos científicos son publicaciones primarias que aparecen en revistas especializadas. Pueden aparecer en versión impresa, digital o ambas. La información para realizar la referencia de un artículo se suele encontrar en la primera página del artículo, en la parte superior o en el pie de página.



La mayoría de las revistas incluyen los datos de volumen y número, pero alguno de estos datos puede estar ausente. En estos casos, se omiten de la referencia, conservando el orden de los demás elementos.

Forma básica de los artículos científicos

Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), pp-pp.

Año

Nombre del artículo

Castro, B. (2016). Construcción y transformación de masculinidades de los corteros de caña de azúcar del Valle del Cauca. *Revista Colombiana de Sociología, 39*(1), 79-102.

Nombre de la revista en cursiva

Volumen en cursiva

Número

Rango de páginas

Artículo impreso

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), pp-pp.

Gallego-Montes, G. (2020). Prostitución en contextos de conflicto armado en Colombia. *Revista CS, 31*, 413-437.

Artículo en línea

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), pp-pp. URL

Caicedo-Tamayo, A. y Rojas-Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y uso de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores, 17*(3), 517-533. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4333/3810

Artículo con DOI

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen en cursiva*(número), pp-pp. Enlace del DOI.

Hoyos-Hernández, P., Sanabria, J., Orcasita, L., Valenzuela, A., González, M. y Osorio, T. (2019). Representaciones sociales asociadas al VIH/Sida en universitarios colombianos. *Saúde e Sociedade*, *28*(2), 227-238. https://doi.org/10.1590/s0104-12902019180586

4.3.3 Periódicos



Periódico impreso

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico,* página sin abreviación.

Díez, A. y Baquero, C. S. (2020, 2 de enero). La cúpula de ERC blinda con su apoyo la investidura de Sánchez. *El País,* 4.

Periódico en línea

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico.* URL

Varea, R. (2019, junio 7). Pontificia Universidad Javeriana, la huella de Colombia en la región. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/06/03/actualidad/1559522175_313057.html

Nota: Cuando el artículo se publica sin el nombre del autor, se escribe: Título del artículo (fecha). *Nombre del periódico*.

4.3.3 Artículo de revista (Magazine)

Impreso

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, *volumen* (número), pp-pp.

Fernández Poncela, A. M. (2019). Patrimonio desde las percepciones, emociones, miradas y discursos sociales. *Apuntes, 32*(2), 5-19.

En línea

Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número). *U*RL

Morales, M. A. (2018). ¿Cómo abarcar, desde el enfoque centrado en la persona, las tutorías difíciles? *El Escribano, 5*. https://issuu.com/centrodescritura/docs/revistaelescribanon5

Nota: Se debe incluir el mes y el año en las referencias de revistas que tienen publicaciones mensuales.

4.3.4 Informes gubernamentales

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). URL

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Política de Atención Integral en Salud*. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/modelo-pais-2016.pdf

4.3.5 Simposios, conferencias y congresos

Apellido, A. y Apellido, B. (Fecha). Título de la ponencia [tipo de contribución]. *Título del simposio o congreso*, Ciudad, País. URL

Cuevas, M.C. (2019, del 1 al 2 de octubre). Conexión moral en la intimidación escolar [conferencia]. *IV Simposio Internacional sobre Acoso Escolar (bullying). Desafíos contemporáneos en torno a la convivencia en la escuela*, Medellín, Colombia. https://sitios.ces.edu.co/simposiobullying/index.php

4.3.6 Tesis y trabajos de grado

Publicada en una base de datos en línea

Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* [Tesis de pregrado, maestría o doctoral, nombre de institución que otorga el título]. Nombre de la base de datos. URL

Kogan Cogan, L. (2014). *La insoportable proximidad de lo material: Cuerpos e identidades* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú] Dissertations & Theses A&I. https://bdbib.javerianacali.edu.co:2519/docview/2398211090/61EA0F09B31D47A2PQ/5?accountid=13250

Publicada en línea (no en una base de datos)

Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* [Tesis de pregrado, maestría o doctoral, nombre de institución que otorga el título]. Archivo digital. URL

Muñoz-Sánchez, H. (2018). *Hacerse hombre. La construcción de masculinidades desde las subjetividades: un análisis* a *través de relatos de vida de hombres colombianos* [Tesis de pregrado, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo digital. https://eprints.ucm.es/28063/

4.4 Referencias de material electrónico y audiovisual

Para todo el material electrónico, así como para las demás fuentes que tienen versión en línea, se eliminaron las expresiones "Recuperado de" y "DOI". En algunas de estas fuentes no se explicitan las fechas de publicación. En estos casos se usa (s.f), que quiere decir "sin fecha".

4.4.1 Páginas en la World Wide Web (www)

Apellido, A. (Fecha). *Título.* Nombre del sitio web. URL

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017, 1 de abril). *Malnutrición.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition

Nota: Si el artículo no tiene un autor individual, el nombre del sitio pasa al lugar de autor y no tiene que repetirse, como en este ejemplo de la OMS.

4.4.2 Película o cinta cinematográfica

Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [Película]. Compañía productora.URL

Paulo, O. (Director). (2018). *Durante la tormenta* [Película]. Atresmedia Cine. https://www.netflix.com/co/title/80991158?source=35

4.4.3 Serie de televisión

Apellido del productor, A. (Productor). (Año). Nombre de la serie [serie de televisión]. Productora.

Walley-Beckett, M. (Productora). (2017-2020). Anne with an E [serie de televisión].CBC. https://www.netflix.com/co/title/80136311

Nota: Los años de la producción se unen con guion. Si la serie aún se transmite, se reemplaza el segundo año por la palabra "presente", ejemplo: (2015- presente).

4.4.4 Videos

Apellido, A. (Fecha). *Nombre del video* [Video]. Fuente. URL

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2020, 26 de mayo). *'HENDER' Vídeodanza del sentir, del ver y percibir el mundo con múltiples sentidos* [Video].YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4t2av9Mn__U

4.4.5 Seminario web grabado

Apellido del ponente, A. (Año). *Título del Webinar* [Seminario web]. Nombre de la compañía o departamento. URL

Soto, A. M. (2020). *La actividad física como fuente de bienestar* [seminario Web]. Centro Deportivo Javeriana Cali. https://www.youtube.com/watch?v=ypjSCwxxZSs&t=26s

Nota: Este formato se usa cuando el seminario web está disponible y puede ser recuperado, cuando el lector no tiene acceso debe ser citado como comunicación personal y no se incluye en el listado de referencias.

4.4.6 Podcast

Apellido, A. (Fecha). *Título del podcast* [podcast de audio o video]. URL

Manrique, M. y Hernández, A. (2020). The Nutrition Lab [Podcast]. https://www.listennotes.com/es/podcasts/the-nutrition-lab-maria-manrique-alejandra-azvXtHqS7_s/

Nota: Si la URL es desconocida o si se accede por una aplicación omita esta información.

4.4.7 Publicaciones en redes sociales

Forma básica

Autor, A.A. [@usuario para Twitter e Instagram].(fecha). *Título o descripción del contenido con un máximo de 20 palabras*. Nombre del sitio. URL

Tweet

Fundéu [@fundeu]. (2020, 4 de mayo). *Ganador del mundial de consejos de escritura* [Tweet]. Twitter. https://mobile.twitter.com/fundeu/status/125727667305516646

Facebook

Real Academia Española (2020, 4 de julio). *El 4 de julio de 1862 Lewis Carroll empezó a contar la historia de Alicia en el país de las maravillas* [Publicación]. Facebook. https://m.facebook.com/RAE/posts/3306956685991300?d=m

Instagram

Centro de Escritura Javeriano [@centrodescritura]. (2020, 7 de mayo). Cómo usar los tipos de coma [Fotografía]. Instagram. https://www.instagram.com/p/B_6CFYnDM--/?utm_source=ig_web_copy_link

4.5 Referencias legales

La nueva edición de las normas APA propone una organización particular para las referencias legales, diferente del resto de referencias. Por ello, en la citación sugiere usar el formato Título-Fecha y en las referencias Título-Fuente-Fecha. Cabe aclarar que los tipos de referencias incluidas en el manual original corresponden a la legislación de Estados Unidos, por lo que presentamos aquí una adaptación. Es importante consultar las fuentes jurídicas oficiales para definir los formatos que se van a usar. En Colombia, por ejemplo, la mayoría de las referencias jurídicas se pueden consultar en el Diario Oficial (http://svrpubindc.imprenta.gov.co/diario/).

4.5.1 Sentencias

Título o nombre de la sentencia. (Fecha). Corte o reporte donde se publicó (Nombre del magistrado ponente). URL

Sentencia T-006/20. (2020, 17 de enero). Corte Constitucional (Cristina Pardo, M.P).
https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2020/T-006-20.htm

Nota: A diferencia de otros tipos de referencia, el título se escribe en tipo estándar en las referencias y en letra cursiva en la citación de texto.

4.5.2 Leyes

Nombre de la ley. (Fecha). Fuente. Número de sección o artículo. URL

Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.383.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html

Nota: El término "fuente" hace alusión a la entidad o estamento que promulga la ley.

4.5.3 Tratados y convenciones internacionales

Nombre del tratado o convención, fecha, URL

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre, 1966,
https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

United Nations Convention on the Rights of the Child, November 20, 1989,
https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx

5. Adaptaciones al español

Si bien en este manual hemos intentado sintetizar de forma precisa los contenidos de la séptima edición del Estilo APA, existen algunas diferencias idiomáticas en las que sugerimos hacer la adaptación al español.

Publicación original en inglés	Sugerencia de adaptación al español
Uso de “and” en citas narrativas y de “&” en citas parentéticas para incluir al último autor de una publicación.	Uso de “y” en citas narrativas y parentéticas para incluir al último autor de una publicación.
Uso de “&”, precedido por coma, en las referencias para incluir al último autor de una publicación.	Uso de “y” en las referencias en español, no precedida por coma, por tratarse de enumeraciones simples. Uso de “,&” en las referencias en otros idiomas.
Uso de mayúscula inicial en las principales palabras de los títulos (sustantivos, adjetivos, verbos).	Uso de mayúscula únicamente en inicio de oración y de acuerdo con las normas ortográficas del español (por ejemplo, en nombres propios).
Fechas en formato Year, Month, Day (2020, November 23) * Inicial del mes en mayúscula	Fechas en formato Año, día y mes (2020, 23 de noviembre) *Inicial del mes en minúscula
Números ordinales (3rd ed.)	Números ordinales (3.ª ed.)

6. Créditos

El material presentado en este manual se ha adaptado de:

American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

American Psychological Association. (2019). *Style and Grammar Guidelines*. https://apastyle.apa.org/style-grammarguidelines/index

American Psychological Association. (May 19, 2020). What's new in the seventh edition. *Publication Manual. APA Style.* https://apastyle.apa.org/blog/whats-new-7e

Centro de Escritura Javeriano. (2019). *Normas APA, sexta edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa

Cómo citar este recurso:

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

Recurso bajo licencia Creative Commons, atribución - no comercial.

Índice Retrospectivo de la revistas Educere.
Año 2026. Vol. XXX: ediciones 95, 96 y 97

Retrospective Index of the Journals Educere. Year 2026. Volume XXX. Editions 95, 96 and 97

Educere, la revista venezolana de educación, producida y publicada por Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente PPAD-ULA de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (ULA-Venezuela), cierra el Volumen No XXX del año 2026 publicando sesenta y siete (67) documentos.

La Sección Índice Retrospectivo de Educere concluye esta edición ofreciendo a sus miles de miles de lectores la compilación de los artículos que dieron vida a los facsímiles No 95 (enero-abril), No 96 (mayo-agosto) y No 97 (septiembre-diciembre) del Vol. 30.

Un legado escritural narrado en 1.013 páginas por más de 130 autores**,** un ideario dirigido al magisterio venezolano e hispanoamericano para enriquecer su pensamiento didáctico, pedagógico y educacional. Sin duda, una cosecha importante de colaboraciones venidas del país y del mundo hispano-escritor que enorgullecen a Educere en su trajinar de mas de veintisiete años apareciendo regularmente sin detén alguno a pesar de las dificultades que hoy padece la cultura del libro debido a la crisis que atraviesa la nación, la mas fuerte de los últimos 126 años de historia patria.

Enhorabuena

Prof. Pedro Rivas
Director y editor

Año 30 / Fascículo 95 / Enero - Abril 2026



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

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
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
Systematization of experiences on the lived world of people with disabilities in work contexts: Two perspectives, one shared vision
Themis Elena Sandoval Uzcátegui[1], Aristóbulo Cáceres Acosta[1,2]
[1]Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Valencia estado Carabobo. [2]Universidad 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 Noemi[1], Alix Madrid[2]
Universidad de Los Andes. [1]Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía. Departamento de Cartografía, Métodos y Técnicas. [2]Facultad 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
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
Does AI make us lazy? A methodological proposal for critical use in the classroom
Claritza Arlenet Peña Zerpa[1], Clever Humberto García Colmenares[2]
Universidad Católica Andrés Bello. [1]Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. [2]Escuela de Derecho. 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 Alvarracin[1], Ricardo Alfredo Vega Granda[1,2]
[1]Universidad Nacional de Educación (UNAE) Maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Azogues, provincia del Cañar. [2]Universidad de Guayaquil. Guayaquil provincia del Guayas. República de Ecuador

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

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]
[1]Universidad 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

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 Luís Hernández Ulloa
Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, estado de Nayarit. México

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

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

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 Rondón[1], Emilia Márquez Montes[2]
Universidad de Los Andes. [1,2]Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. [1]Doctorado en Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

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

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

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

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

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

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 Chávez[1], Rebeca Elizabeth Rivas Meza[2]
[1]Unidad Educativa Nacional: 8 de septiembre. [2]Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

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, 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

Año 30 / Fascículo 96 / Mayo - Agosto 2026



EDUCERE: 1997 A JUNIO 2026. VEINTINUEVE AÑOS DIVULGANDO EL PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO VENEZOLANO E HISPANOAMERICANO
Educere: 1987-June, 2026. Twenty-nine years disseminating Venezuelan and Latin American educational and pedagogical
Pedro José Rivas
Director y editor

TRANSHUMANISMO
Transhumanism
Myriam Anzola de Díaz
Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Sistema de Estudios y Experiencias Acreditables. Instituto de Altos Estudios Transdisciplinarios. Caracas - República Bolivariana de Venezuela

LA OTREDAD COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO EN EL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL INDÍGENA
Otherness as an epistemological foundation in the Comprehensive Indigenous Educational Model
Alan Tonatiuh López Niño
Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) Oaxaca de Juárez estado de Oaxaca. México

ESTRATEGIA NEURODIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS MORFOFISIOLÓGICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
Neurodidactic strategy for learning morphophysiological content in university students
Marlon Robles-Duran[1], Yolima Suarez-Bohórquez[1], Steve Fernando Pedraza Vargas[2]
[1]Universidad Manuela Beltrán. Maestría en Neurorrehabilitación. [2]Universidad Santo Tomás. [2]Doctorado en Psicología. Bogotá D.C. República de Colombi

ANÁLISIS DE LA TRÍADA DEL APRENDIZAJE: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO SOBRE NEUROEDUCACIÓN, GESTIÓN EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL
Exploring the learning triad: a bibliometric analysis of neuroeducation, emotional regulation, and student motivation
Fabricio Rodríguez Rosales
Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Instituto Universitario de Tecnología Dr. Cristóbal Mendoza. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

MODELO DE EVALUACIÓN LEEN: LECTURA Y ESCRITURA CON ENFOQUE NEUROEDUCATIVO
LEEN assessment model: Reading and writing with a neuroeducational approachlinvestigación
María José Albornoz Moreno
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Mérida estadio Mérida. República de Venezuela

EQPADOS PARA LA VIDA: INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN TÉCNICA

EQuipped for Life: Psychoeducational intervention for emotional intelligence in technical education adolescents

Angélica Gabriela Flores Flores[1], Carolina Castillo Gallardo[2,3], José Froilán Guerrero Pulido[3]
[1]Escuela Técnica Industrial Robinsoniana Eleazar López Contreras.San Cristóbal edo. Táchira. República Bolivariana de Venezuela. [2]Universidad de los Andes. Núcleo Universitario del Táchira. Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez". [3]Universidad Nacional Experimental del Táchira. San Cristóbal edo. Táchira. República Bolivariana de Venezuela

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA

Social-emotional development of children in the context of early childhood education and care in Colombia

Steve Fernando Pedraza Vargas
Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá D.C. República de Colombia

DISRUPCIÓN EDUCATIVA Y BRECHAS DIGITALES: UN ANÁLISIS CUALITATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICAS I DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Educational disruption and digital divides: A qualitative analysis of academic performance in Mathematics I during the COVID-19 pandemic

Mixzaida Yelitza Peña Zerpa[1], Claritza Arlenet Peña Zerpa[2]
[1]Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas. Caracas, República Bolivariana de Venezuela. [2]Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico. CIIDEA-UCAB. Caracas, República Bolivariana de Venezuela

EL RIESGO DE REDUCIR LA CONTEXTUALIZACIÓN MATEMÁTICA A LA VIDA COTIDIANA: LÍMITES PARA EL APRENDIZAJE

The risk of reducing mathematical contextualization to everyday life: limits for learning

Carlos Díaz Serruche
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Universidad de Ciencias y Humanidades. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Lima - República del Perú

MÉTODO PADMAT: ESTRATEGIA EMERGENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN NIÑOS CON AUTISMO. ANÁLISIS TEÓRICO-EXPERIMENTAL

PADMAT Method: An emerging strategy for teaching mathematics to children with autism. A theoretical-experimental analysis

Glenda Mayquel Lobo de Díaz
Universidad Politécnica Y Tecnológica de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Mathematics Teaching in Primary Education: Challenges and Proposals

Edgar Yajairo, Colmenares Labrador
Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez. Estudiante del Doctorado en Educación. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

UNA REFORMULACIÓN CATEGORIAL Y GEOMÉTRICA DE LA TEORÍA DE LA ENDOEPIGNOSEMIOSIS: DEL ESTADO AL PROCESO EN LA EMERGENCIA DEL SIGNIFICADO

A Categorical and Geometric Reformulation of the Theory of Endoepignosemiosis: From State to Process in the Emergence of Meaning

Óscar Fernández Galíndez
Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías". Núcleo Aragua. Departamento de Fisioterapia. Núcleo Aragua. Maracay edo. Aragua

FACTORES ASOCIADOS AL PUNTAJE DE LA PRUEBA SABER 11 EN LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO "LOS TEJARES I.E.D. (COLOMBIA) 2025. USME- BOGOTÁ COLOMBIA"

Factors associated with Saber 11 test scores among students at "Los Tejares I.E.D. School 2025. Usme - Bogotá, Colombia"

Jeimy Karina López Sanabria[1], Milvia Lisette Peñaloza de Arias[2]
[1]Institución Educativa Distrital Los Tejares. Usme - Bogotá, Colombia. Doctoranda. 2Universidad Nacional Experimental del Táchira. Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica, Empresarial y Educativa. San Cristóbal estado Táchira. República Bolivariana de Venezuela

POBREZA MENSTRUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MARGINACIÓN SOCIAL SILENCIOSA EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Menstrual Poverty in Higher Education: Silent Social Marginalization in University Life

Julio Simón Santos Ramos1, Carlos Enrique Moreno Gil[2]
1Instituto Especializado de Estudios Superiores Loyola. Departamento de Humanidades. San Cristóbal provuncia de San Cristóbal. República Dominicana. 2Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Medios Audiovisuales. Departamento de Comunicación Social. Mérida estadio Mérida. República de Venezuela La importancia del confort climático en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del Seminario Arquidiocesano "San Buenaventura" de Mérida - Venezuela

LA IMPORTANCIA DEL CONFORT CLIMÁTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL SEMINARIO ARQUIDIOCESANO "SAN BUENAVENTURA" DE MÉRIDA - VENEZUELA

The importance of climate comfort in the teaching–learning process of the students at the Archdiocesan Seminary "San Buenaventura" of Mérida - Venezuela

Luis José Uban Puentes1, Lilian Nayive Angulo[2]
[1]Seminario Arquidiocesano "San Buenventura" de Mérida. [2]Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Bolivariano de Mérida

LA INCLUSIÓN PUENTE ENTRE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL UNIVERSITARIO: HACIA LA SEGURIDAD HUMANA
Inclusion as a bridge between pedagogical innovation and university socioemotional well-being: towards human security
Guadalupe Fernández-López, Mabel Domínguez-Carrera, Jorge Alberto Vidal Urrutia, Alfredo Bravo Cruz, María del Pilar Quiroz Carcaño
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Complejo Regional Sur. Puebla estado Puebla. México

EXPERIENCIAS EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE ESTUDIOS ABIERTOS, DESDE LA GESTIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA
Experiences in a learning community of open studies, from university curricular management
Experiências numa comunidade de aprendizagem de Estudos Abertos, a partir da gestão curricular universitária
Tulio Carrillo Ramírez, Mónica Karina Pérez-Valbuena, Luis Ramón Moreno Peña, Marilú Andara C., Luís Alberto Molina, Elena Quintero de Vera, Miryan Pinzón de Vergara, Jorge Rondón, Yasmin Delfina Vicuna
Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez". Programa de Estudios Abiertos. Comunidad de Aprendizaje Transdisciplinario en Docencia Universitaria. Ejido estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

MODELO DE FORMACIÓN INTEGRAL DOCENTE CONSUSTANCIADO EN EL APRENDIZAJE APORTATIVO
Didactie modelo of comprenhensive trianining based on contributory learning
Ana Esmeralda Falcón Falcón
Universidad Nacional de Los Llanos Ezequiel Zamora. Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social. Programa Ciencias de la Educación y Humanidades. Núcleo Barinas. Barinas edo. Barinas. República Bolivariana de Venezuela

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ADAPTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA
Educational innovation and resilience in the teaching of Geography
Josué Humberto Araque Méndez
Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía. Departamento de Geografía Humana. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL MAPA GEOHISTÓRICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL ÁREA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA (GHC), PERCEPCIONES DOCENTES EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL Y MEDIA TÉCNICA
The geohistorical map as a pedagogical strategy in teaching the area of History, Geography and Citizenship (GHC), teacher perceptions in general secondary and technical secondary education
Héctor José Beltrán
República Bolivariana de Venezuela. Universidad Politécnica Territorial de Merida "Kléber Ramírez". Ejido edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LOS TECNO-OLIGARCAS COLONIZAN WASHINGTON
Tech oligarchs are taking over Washington
Enzo Girardi
Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires

Año 30 / Fascículo 97 / Septiembre - Diciembre 2026



29 AÑOS TRANSITANDO LA HISTORIA EDITORIAL DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA
Educere: 1987-June, 2026. Twenty-nine years disseminating Venezuelan and Latin American educational and pedagogical
Pedro José Rivas
Director y editor

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: SEIS ENSAYOS PARA SU HISTORIA CONTEMPORÁNEA
The University of Los Andes: six essays for its contemporary history
Alí Enrique López Bohórquez
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Historia. Cátedra de Historia de la Universidad de Los Andes.Mérida estado Mérida República Bolivariana de Venezuela

HETEROINVISIBILIDAD Y SIMULACIÓN ACADÉMICA: UNA ETNOGRAFÍA INSTITUCIONAL CRÍTICA DESDE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Heteroinvisibility and academic simulation: a critical institutional ethnography from the University of The Andes
Anny Lacruz, Luis Rafael Betancourt Hitcher
Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Departamento de Ciencias Morfológicas. Mérida estado Mérida. República de Venezuela

COLONIALIDAD Y RACISMO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MUJER NEGRA: UN ACERCAMIENTO AL PROCESO FORMATIVO DEL COMUNICADOR SOCIAL
Coloniality and racism in social representations of Black Women: an approach to the training process of the social communicator
Sarais Díaz Pérez[1], Yudenia Arias David[1], Carlos Eduardo Alfaro Rodríguez[2]
[1]Universidad de Las Tunas. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Filosofía-Historia. Las Tunas-Provincia Las Tunas. [2]Universidad de Oriente. Facultad de Ingeniería Mecánica e Industrial. Santiago de Cuba-Provincia Santiago de Cuba. República de Cuba

FORMAR DOCENTES QUE PROMUEVAN LA INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL: DISEÑO Y ACCIÓN
Preparing teachers who promote student inquiry: Design and action
Aurora Lacueva
Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Caracas . República Bolivariana de Venezuela

ESTRATEGIAS NEUROEDUCATIVAS PARA FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA: REVISIÓN SISTEMÁTICA EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS
Neuroeducational strategies to foster self-regulation in early childhood: a systematic review in latin american contexts
Paula Vanessa Benavides-Garzón[1], Karem Vásquez-Rendón[1], Juan Felipe Torres-Garzón[2], Steve Fernando Pedraza Vargas[3]
[1]Universidad del Bosque. Facultad de Educación. [2]Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. [3]Universidad Santo Tomás. Doctorado en Psicología. Bogotá-Colombia

EL ENCUENTRO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON LA ERA DIGITAL EN MÉXICO
The Encounter of the Upper Secondary Teacher with the Digital Era in Mexico
Antonio Fernández Crispín[1], Samantha Lizbeth Jiménez[2]
[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Ciencias Biológicas. Escuela de Biología. [2]Estudiante Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. Puebla estado de Puebla. Mexico

ENTRE EL AULA Y LA CRISIS: PREVALENCIA DE IDEACIÓN SUICIDA Y FACTORES DE ESTRÉS ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS
Between the classroom and the crisis: Prevalence of suicidal ideation and academic stressors in Venezuelan university students
Luz Andrea, Zambrano Arévalo, Belandria-Balestrini, Alberto Jossué
Universidad de Los Andes. Facultad de Medicina. Escuela de Medicina. Departamento de Ciencias de la Conducta. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL AULA COMO ESPACIO DE VIDA: DIÁLOGO SOBRE LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO. ENTREVISTA
The Classroom as a Living Space: A Dialogue on Suicide Prevention. Interview
Geyly Josefina Marcano de Márquez Entrevistada**, Luisa Deyanira Sandia Rondel** Entrevistadora
Centro de Investigación en Educación "Mariano Picón Salas". Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento. Profesional del Magisterio. Extensión Académica de Mérida. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

EL ÚLTIMO PLIEGUE DE LA LUCIÉRNAGA: HOMENAJE A EDGAR MORIN DESDE LA TEORÍA HOLÓNICA PROCESUAL HÍBRIDA Y FRACTÁLICA DE LA ENDOEPIGNOSEMIOSIS
The last fold of the fireflay: Homage to Edgar Morin from the Hybrid Procedural Holonic and Fractalic Theory of Endoepignosemiosis
Óscar Fernández Galíndez
Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías". Núcleo Aragua. Departamento de Fisioterapia. Núcleo Aragua. Maracay edo. Aragua. República Bolivariana de Venezuela

MÉTODO INVERSO DE INVESTIGACIÓN (MIDI): EL ARTE DE INVESTIGAR DIFERENTE
Inverse Method of Research (IDIM): a Reverse Approach to Research
Enríquez Álvarez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio. Extensión Académica Barinas. Barinas, estado Barinas. República Bolivariana de Venezuela

TRABAJO COLABORATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN EL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO, ECUADOR
Collaborative work and critical thinking in the sixth year of General Basic Education in the Metropolitan District of Quito, Ecuador
Juan Carlos Cevallos Benavides
Universidad Estatal de Milagro. Milagro, provincia del Guayas. Unidad Educativa Juan Francisco Leoro Vásquez. Quito. República de Ecuador

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS MEDIADAS POR TIC PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA "COROMOTO". MÉRIDA-VENEZUELA
Constructivist didactic strategies mediated by ICT for teaching Geography in first-grade Students at "Coromoto" School. Merida- Venezuela
Francisco Suarez[1], Jonny Santiago[2]
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación . [1]Programa de Profesionalización Docente. [2]Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Geografía . Mérida estado Mérida. República de Venezuela

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN VENEZUELA: ACERCAMIENTO A SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y NORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD
Environmental Education as a Transformative Tool for Venezuelan Society
Flormaream, Burguera Hurtado
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ADECUACIÓN CURRICULAR DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS DISLÉXICOS DE 5º EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASOS
English as foreign language's Curriculum Adaptation for dyslexic children in Grammar School
Blsbelis Corina Pena Gutiérrez[1], Ana Delina Salinas de Valero
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. [1]Estudiante de la Mención Lenguas Modernas. Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

LA EDUCACIÓN Y LOS SABERES EMERGENTES
Education and emerging knowledges
Judeicy Lara
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Doctorado en Educación. Estudiante de la Cohorte XIV. Mérida, estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

ENSAYO REFLEXIVO SOBRE EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA POLIS IDEAL DEL LIBRO REPÚBLICA DE PLATÓN
A reflective essay on the gender approach in Plato's Fifth Republic
Balbina Mora Carrero
Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela Técnica Superior Forestal (ETSUFOR) Mérida estado Mérida. República Bolivariana de Venezuela

DECLARACIÓN DE LEIDEN SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y MATEMÁTICAS. CENTRO LORENTZ DE LA UNIVERSIDAD DE LEIDEN. PAÍSES BAJOS. 2 DE JUNIO DE 2026
Leiden Declaration on Artificial Intelligence and Mathematics. Lorentz Center, Leiden University. Netherlands. June 2, 2026

NORMAS APA. 7MA. ED. UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ. COLOMBIA
APA Style Guide. 7th ed. Javeriana University, Bogotá. Colombia

Secciones

editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

la entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes de la educación Latinoamericana y Universal



Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoame-ricanos 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.

DOSSIER



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.

EDUCERE - **Secciones** - ISSN: 1316-4910 - Año 29 - Nº 93 - Mayo - Agosto 2025 / 640-641

964

No lo crea pero ocurrió

Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.

Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.

Foro universitario

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.

La Educación en el Mundo

Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.

FONDO DE CONTRIBUCIONES VOLUNTARIAS FCV

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 contribucio- nes 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

Normas Educere

Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.

Trasvase de lo publicado

Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.

Ojo Clínico

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.

Reseñas documentales

Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedágogico de Don Simón Rodríguez

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.

Pensamiento GLOBAL

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 97/ Septiembre-Diciembre 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: educere@ula.ve y revista.venezolana.educere@gmail.com.

   Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro Rivas: respaldopedrorivas@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 articulo

   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 articulo 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 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@ula.ve

Dr. Pedro Rivas
Director-editor

Teléfono de contacto: +58 414 74 66055
@ Correo personal: respaldopedrorivas@gmail.com

Normas para los Colaboradores Educere

Nº 97/ Septiembre-Diciembre 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 normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere,* y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista Educere
Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere,* Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevedad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis. Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento Nº 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales ***términos descriptores*** del contenido (también llamados ***palabras clave***). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

> Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas ( ) requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. "Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes", dentro de las formas impresas y electrónicas. (…) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:
>
> **Preciso:** Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (…) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.
>
> **Completo:** Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (…) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).
>
> **Conciso y específico:** Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.
>
> **Maneras de ahorrar caracteres:**
>
> 1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
> 2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (…) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
> 3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (…)
>
> **No evaluativo:** Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.
>
> **Coherente y legible:** Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* ("se" + verbo) más que la *primera persona.* Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, "Se analizan las implicaciones políticas" o "Se concluye que").
>
> **El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:**
>
> 1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
> 2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
> 3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
> 4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
> 5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.
>
> **El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:**

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I,* publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (…) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (…) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (…)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (…) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.
4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.

5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (…) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (…) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes,** ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es "complejo, interesante y discutido". Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica,** que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora,** donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución,** en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (…)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se ***explican, discuten*** y ***demuestran.***

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de ínter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (…) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (…) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierto grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (…)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (…)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. **La descripción del tema**

   Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

   a. La idea central a desarrollar.
   b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
   c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
   d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
   e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

   Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. **La discusión del tema.**

   La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

   a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
   b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (…)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. **La demostración del tema.**

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —***descripción, discusión*** y ***demostración***—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El ***cuerpo o desarrollo*** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (trascripción 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

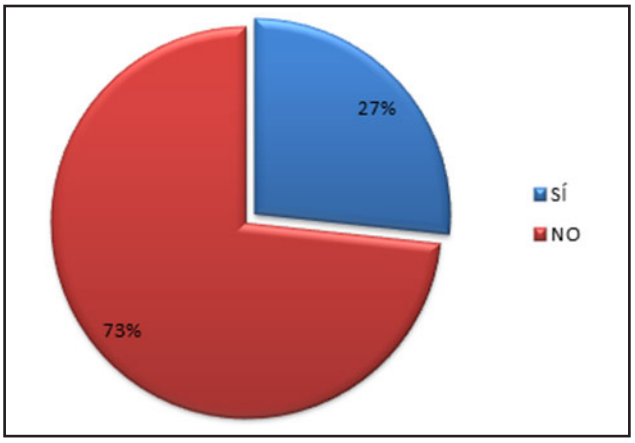
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

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:

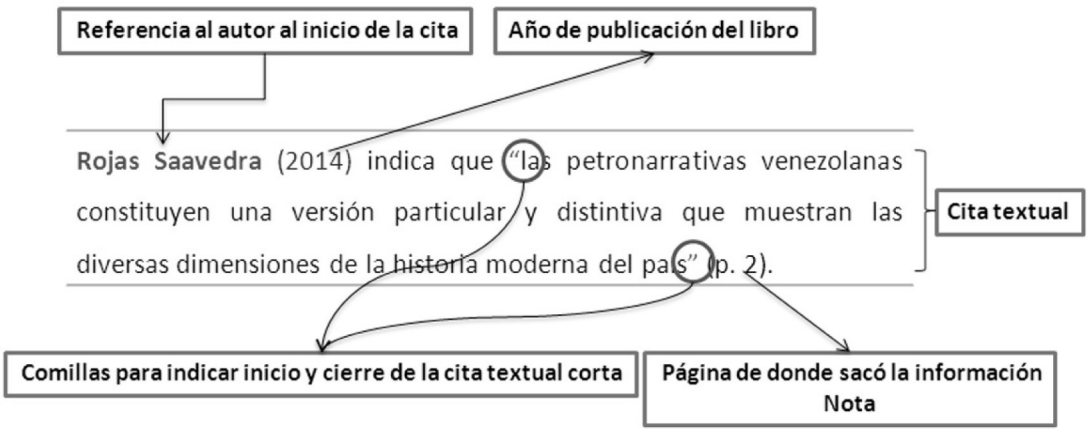
Gráfico *1.* Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrase el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de ***plagio,*** y está estrictamente prohibido. Para evitar el ***plagio*** debe acudirse al uso de cita textual.

    La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y sí hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

    La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic,* en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis ( ). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de*

Rojas Saavedra (2014) indica que "las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país" (p. 2).



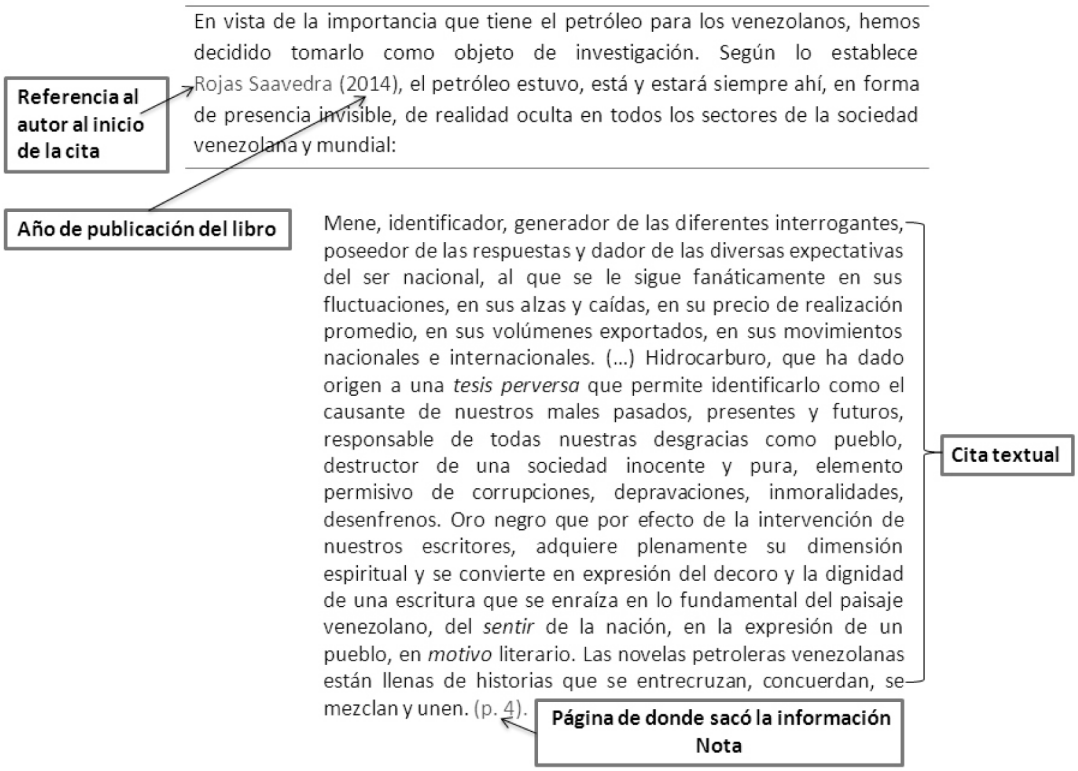
la American Psychological Association (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

> Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (…) Hidrocarburo, que ha dado origen a una ***tesis perversa*** que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, 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 larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

> Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota.**

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capitulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el

autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

> Las conclusiones tienen la (…) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.
>
> En este sentido, mediante la conclusión, el autor (…) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

> Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (…) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.
>
> Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye ***"todas"*** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

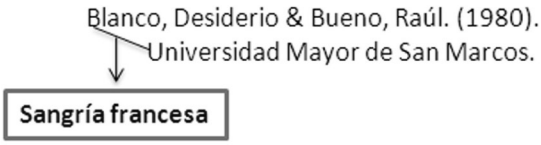
1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se 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 trascribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).
- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo "&" antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:

1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.



La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título.* Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina Nº 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 http://www.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta.* Recuperado de http://www.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario.* Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina.* (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

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 Filoloxía Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. **Ejemplos de referencia para revista.**

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, *volumen*(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema,* 21(4), 573-576.

6. **Ejemplos de referencia para periódico.**

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. **Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).**

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento.* [Descripción del formato]. Recuperado de http://URL

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de http://...

7.1. **Artículo de revista en línea**

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de http://...

7.2. **Artículo de periódico en línea**

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico,* página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día,* p. 8. Recuperado de http://www.elnuevodia.com.

7.3. **Versión electrónica de un libro impreso**

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña.* Recuperado de http://books.google.com

7.4. **Blogs**

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog.* [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://

7.5. **Foro de discusión.**

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de http://.

7.6. **Wikipedia.**

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia.* Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. **Presentación en PowerPoint.**

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt.

7.8. **Entrevistas.**

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith.* Recuperado de http://www.madeupurl.com.

7.9. **Mapas recuperados en línea.**

Lewis County Geographic Informacion 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 97/ Septiembre-Diciembre 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 iews expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one
Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two
Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three
Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four
Publication in the Trasvase section of Educere

When already published articles are of great importance and relevance, and their exceptional value merits it, they will be published in the Trasvase section of previously released articles.

Paragraph five
Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal
Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity**: The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness**: Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity**: It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking**: The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid**: The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses. Example:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

> Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

> Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

> **Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.**

Example 4

> **APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.**

Example 5

> **Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento Nº 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 ay or power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta* - Venezuela (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

> The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:
>
> a. State the problem or issue to be addressed.
> b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
> c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.
>
> To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).
>
> **Elements to be considered for making the introduction**
>
> Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:
>
> 1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
> 2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
> 3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
> 4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
> 5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? **(topic or problem)**	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? **(objectives)**	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? **(justification and relevance)**	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? **(Methodology)**	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? **(Approaching method)**	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? **(Limitations of the study)**	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? **(Background)**	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is "complex, interesting and discussed".
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject's illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader's interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader's attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained**, **discussed** and **demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case, when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

a. **Investigation report**: Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.

b. **Pedagogic proposal**: Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.

c. **Didactic experience**: successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

a. **Journal article**: An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.

b. **Review**: This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.

c. **Official document**: It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.

d. **Interviews**: Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.

e. **Lectures**: presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

> Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:
>
> - Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.

- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.
- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logicality 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 demostration -**, 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 o partially written in ***first person***, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations**. Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.

10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
Universidad Central de Venezuela (UCV).
Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.

12. **Editing**: Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)

    1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.

    2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.

13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

    Presentation of tables and charts

    1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.

    2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).

    3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.

    4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.

    5. In the lower part of the table or chart, the word "*note"* in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.

    6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16.7	83.3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

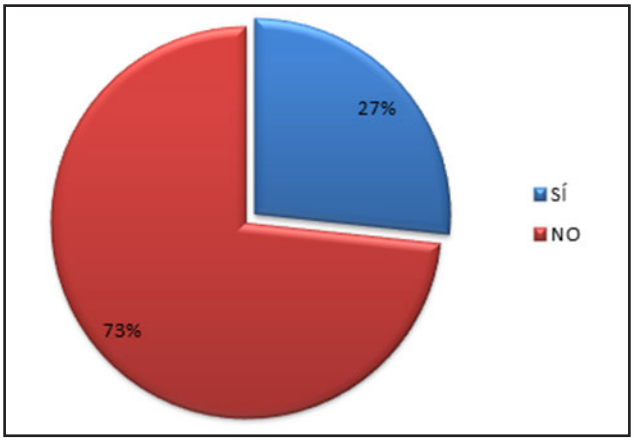


Gráfico *1.* Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

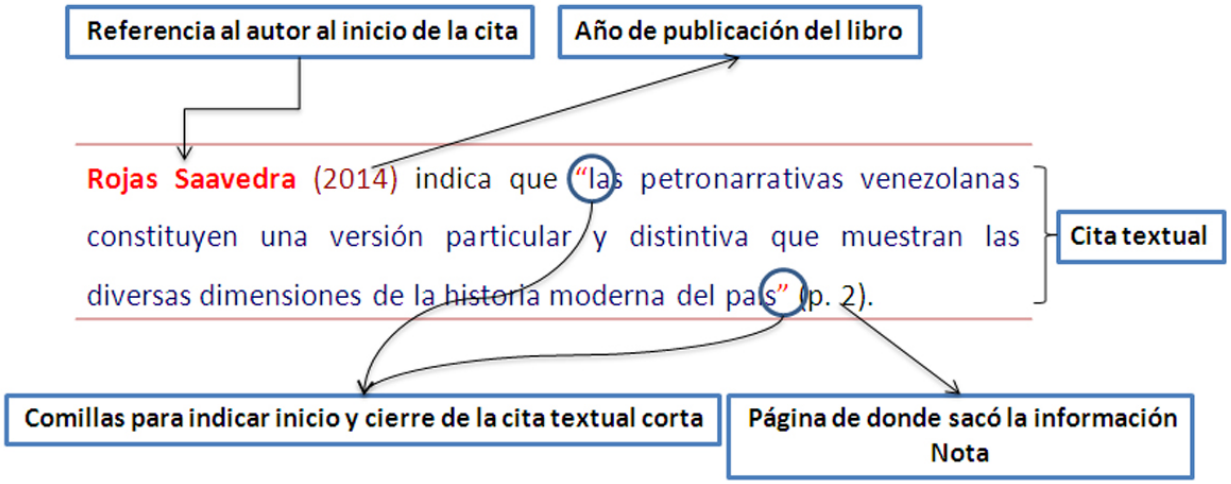
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as ***plagiarism*** and it is strictly prohibited. To avoid ***plagiarism*** it is necessary the use of quotations.

    A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (…). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than fourty (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).



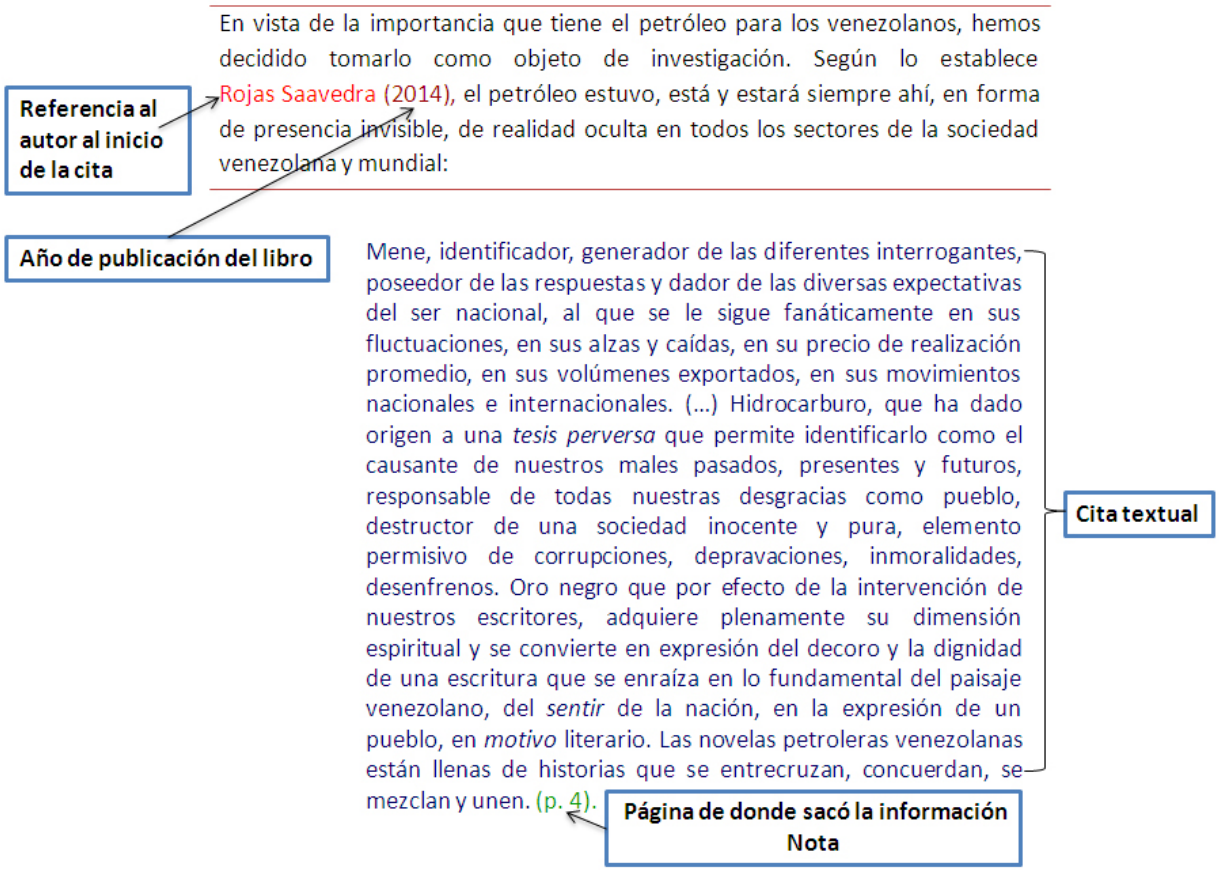
Block quotations:

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, periphrasis and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the



article; those notes in the text will be related in the bibliography. This system identifies the source for the readers and allows them to find it in the bibliography at the end of the paper. When using this method, the last names and the year of publication of the work will be inserted in the paragraph, in the most appropriate place in order to maintain clarity, adding the page number (or pages) immediately after the textual citation. The scheme will be as follows: the last names of the author (or authors) + year of publication + page (or pages) where the quote was taken, placed in parentheses: (author, year, p. XX). Example: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Authors will be cited using both last names (if applicable) and reflected in the bibliography. *Educere* does not admit the use of footnotes or endnotes to reference quotes.

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The **conclusions** constitute the final section of the article where the results from the questions raised and the data processing analysis are presented, condensed and with no argumentations. The main results and most significant contributions of the work are summarized. In addition, when appropriate, a section should be added with the **recommendations** that the author or authors formulated as a result of the study performed.

Once the author has **presented**, **described** and **demonstrated** the arguments and ideas concerning the studied subject, it proceeds with the proposal of final ideas that, regarding research purposes - and other important aspects for a full understanding of the study – may be able to verify during its development. In the conclusions, the author will present the array of confirmed theories, proposed with different levels of emphasis, according to the evidence and argumentations adduced. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explains the functions of the conclusions:

> Conclusions function as links that connect the results obtained with the arguments outlined during the development of the study.
>
> In this sense, through the conclusion, the author (…) sets out the **final affirmations** of the subject, presents the arguments that solve the questions raised and points out if the proposed objectives were achieved in the research.
>
> Also, the author briefly formulates the arguments used as a frame of reference linking them to the questions. Finally, conclusions serve to consider the questions that were not resolved during the research and merit to be addressed in further researches.

Aspects to be considered when writing the conclusions

Conclusions should cover the following aspects:

Brief restatement of the problem or topic	In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.
Brief description of the methodology used to obtain the results	In order to remind the reader, very briefly, how the issue was addressed, as well as how technical procedures and instruments were used and their effectiveness in achieving the results.
Synthesis of the different parts of the argument and its results	Expose the main ideas developed in the body of the research, who kept relations with the phenomena studied and the most important results of the study. In this regard, it is advisable to group results according to a hierarchical order, which may be for their priority, importance or degree of validity in accordance with the evidence supporting the argument. In this way it succeeds in emphasizing the extent of the different achievements in the research
Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study	In order to point out the scope of the study within the objectives, the probable detection of other unsolved related problems in the research and some limitations that may derive from the methodology applied – that may be the at the level of sample, procedures or technical or administrative orders. In this manner, the author fulfills the Principles of intellectual honesty that allows him to save responsibility before the reader and invites him to continue with the research of those unsolved problems.

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS [INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS]

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

a. **Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.

b. **Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.

c. **Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes "***all***" the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

1. In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
2. A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
3. There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol "&" before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirety in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
  1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
  2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
  3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

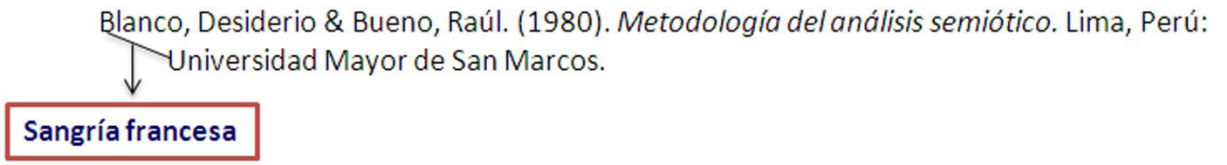
Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book.* Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina Nº 1.* Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico.* Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.



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

Compilator(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario.* Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina.* (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al**. in normal font, not italics or bold and period after "**al**". For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author's position and include the abbreviation "Ed." or "Eds." in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. **Examples of reference for doctoral dissertations and theses.**

General form:

Last names, names. (year). Thesis tittle (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 Filoloxía 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). Tittle of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book tittle (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). Tittle of the article. *Name of the Magazine*, *volume* (issue), page(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema,* 21(4), 573-576.

6. **Newspapers references**

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. **Examples of reference for electronic documents (online articles)**

General form:

Author (s). (Year). Title of the document. [Description of the format]. Retrieved from: http://URL

Last names, names. (Year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s). Recuperado de http://...

7.1. **Online magazine articles**

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de http://...

7.2. **Online newspaper articles**

General form:

Last names, names. (year, month, day). Title of the article. Name of the newspaper, page (s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día,* p. 8. Recuperado de http://www.elnuevodia.com.

7.3. **Electronic version of printed books**

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña.* Retrieved from http://books.google.com

7.4. **Blogs**

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog.* [Message from a blog]. Recuperado de http:// http://realacademiadelavida.blogspot.com/2012_07_01_archive.html

7.5. **Discussion forum**

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Retrieved from http://powar.thoughts.com/posts/how-is-theremoval-of-u-s-troops-from-afghanistan-going-to-affect-us

7.6. **Wikipedia**

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia.* Retrieved February 28, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

7.7. **PowerPoint presentations**

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: http://terpconnect.umd.edu/~oard/paperscp-sp118t.ppt.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt.

7.8. **Interviews**

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith.* Recuperado de http://www.madeupurl.com.

7.9. **Online maps**

Lewis County Geographic Informacion Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S.* Census [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from http://maps.google.com/?mid=1363100393.

7.10. **Motion pictures**

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture.* [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. **Music recording**

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A, Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1, A-2, A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

a. When we need to incorporate extensive complementary material.
b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.

Educere Normas para os Colaboradores

Nº 97/ Septiembre-Diciembre 2026 / Actualización de fecha: diciembre, 2008

I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/ março 2009 em diante.

II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

   Parágrafo único:

   Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção Trasvase de artigos já editados.

3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correições 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 sãos as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5a edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
   9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
   9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituía os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
   9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
   9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:

   Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e conseguintemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 en http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primera.pdf.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correições 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 o privada, nacional o 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, conseguintemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@ yahoo.com
18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem ata o autor não realizar os ajustes pertinentes.

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.

educere
La Revista Venezolana de Educación
En su campo, la más descargada de los Repositorios Institucionales de América Latina y el Caribe
Año 30
Nro. 97
Sept. - Dic.
2026

CONTENIDO

1. La Universidad de Los Andes: seis ensayos para su historia contemporánea
2. Heteroinvisibilidad y simulación académica: una etnografía institucional crítica desde la Universidad de Los Andes
3. Colonialidad y racismo en las representaciones sociales de la mujer negra: un acercamiento al proceso formativo del comunicador social
4. Formar docentes que promuevan la investigación estudiantil: diseño y acción
5. Estrategias didácticas constructivistas mediadas por TIC para enseñar geografía en estudiantes de primer grado de la escuela “Coromoto”. Mérida-Venezuela
6. El encuentro del docente de educación media superior con la era digital en México
7. Entre el aula y la crisis: prevalencia de ideación suicida y factores de estrés académico en universitarios venezolanos
8. El aula como espacio de vida: diálogo sobre la prevención del suicidio. Entrevista
9. El último pliegue de la luciérnaga: homenaje a Edgar Morin desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis
10. Método Inverso de Investigación (MIDI): el arte de investigar diferente
11. Trabajo colaborativo y pensamiento crítico en sexto año de educación general básica en el Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador
12. Estrategias neuroeducativas para favorecer la autorregulación en la primera infancia: revisión sistemática en contextos latinoamericanos
13. La educación ambiental en Venezuela: acercamiento a su evolución histórica y normativa para la transformación de la sociedad
14. Adecuación curricular de inglés como lengua extranjera para niños disléxicos de 5° en educación primaria. Estudio de casos
15. La educación y los saberes emergentes
16. Ensayo reflexivo sobre el enfoque de género en la polis ideal del libro República de Platón
17. Gestión de la defensoría educativa: estrategias de acompañamiento socioemocional y corresponsabilidad familiar en contextos de vulnerabilidad
18. Declaración de Leiden sobre inteligencia artificial y matemáticas. Centro Lorentz de la Universidad de Leiden. Países Bajos. 2 de junio de 2026
19. Normas APA. 7ma. Ed. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia

educere.revistaeducacion
@EducereRevista
@revista.educere

Este número 97 de la Revista EDUCERE
se terminó de diagramar y preparar para ser
publicada en su edición digital en RI SaberUla
el 23 de septiembre 2026

