



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL - Caracas
2006 y 2007

www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

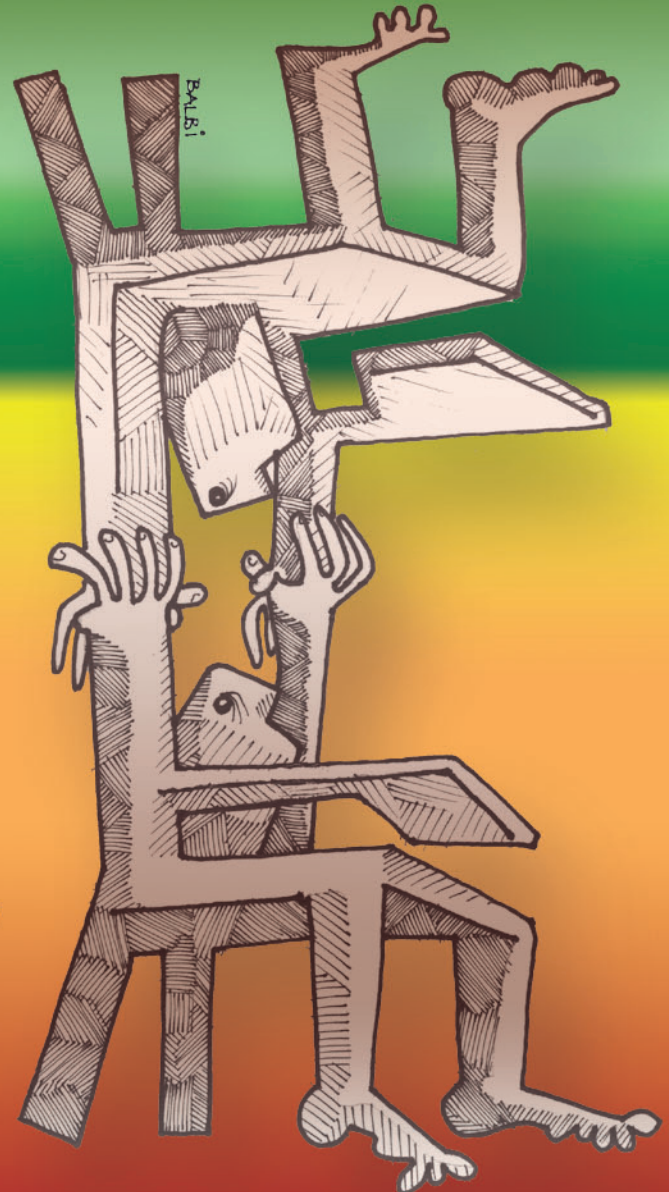
Educere

Año 21
Número 66
Mayo - Agosto / 2016
Mérida - Venezuela
Depósito Legal
pp199702ME1027
pp199702ME1927
ISSN: 1316-4910

La Revista Venezolana de Educación

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

- **Educación Inicial:**
Propuesta pedagógica sobre riesgos sísmicos
- **La enseñanza del Álgebra.**
Una experiencia didáctica
- **Experiencia didáctica con las TIC en la WEB**
- **Aproximación a las Pedagogías Alternativas**
- **Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar.**
- **Experiencia literaria en Alfredo y Enriqueta Arvelo Larriva**
- **Modelo educativo basado en competencias de la enseñanza del arte**
- **Educación Superior: Representaciones sociales, formación docente y competencias.**
- **Transformación y autonomía universitaria en cambio de época**
- **La izquierda y la batalla en las redes sociales**



Educere

La Revista Venezolana de Educación

www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

Mayo - Agosto de 2016

Año 21 / Número 66

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

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

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

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

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

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

La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de Venezuela 2004 - Diciembre 2015

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

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Editorial

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

Director y Editor responsable

Pedro J. Rivas • rivaspj12@gmail.com / rivaspj@ula.ve

Universidad de Los Andes.

Facultad de Humanidades y Educación. Mérida-Venezuela.

Directora adjunta

Rosa Amelia Asuaje • rosa@ula.ve / rosasuaje@yahoo.com

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Venezuela.

Consejo editorial

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Enrique Pérez Luna	Universidad de Oriente. Venezuela.
Nerio Vilchez	Universidad del Zulia. Venezuela.
Diego Rojas	Universidad Experimental de Guayana. Venezuela.
Irene Ramírez	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Ángel Antúnez	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Myriam Anzola	Universidad Politécnica Territorial de Mérida. Venezuela.
Eduardo Campechano	Universidad Centro Occidental "Lizandro Alvarado". Venezuela

Consejo científico honorario

Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Miguel Araque.	Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Venezuela.
Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Carlos Merino.	Fundación "Ceferino Namuncurá". Argentina.
Armando Zambrano.	Universidad Icesi. Santiago de Cali. Colombia.
Felipe Pachano.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Elizabeth Marrero.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Carlos Masse.	Universidad Autónoma del Estado de México. México.
Myriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta. Venezuela.
Leonor Alonso.	Universidad de Los Andes. Venezuela.

Consejo editorial internacional

Lucía Garay	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Adolfo Perinat	Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Blanca Álvarez Caballero	Universidad Autónoma del Estado de México.
José López Herrería	Universidad Complutense de Madrid, España.

Consejo de redacción

Roberto Donoso	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Pedro José Rivas	Universidad de Los Andes. Venezuela.
Rosa Amelia Asuaje	Universidad de Los Andes. Venezuela.

Instancia académica editora ejecutiva

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD)
Escuela de Educación
<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>

©EDUCERE, 2015

Depósito legal

pp199702ME1027

Depósito legal versión electrónica

pp199702ME1927

ISSN

1316-4910

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.

Universidad de Los Andes

Periodicidad

Cuatrimstral desde junio de 1997 hasta 1999

Trimestral, desde junio de 2001 hasta diciembre de 2009

Semestral en 2010.

Cuatrimstral desde 2011

Idioma

Español.

Dirección de contacto

Universidad de Los Andes.

Sector La Liria. Facultad de Humanidades

y Educación, Edificio A, Piso 2.

Oficina del PPAAD. Teléfono (58-274) 2401870.

Móvil: 00 58 414 7466055. Mérida - Venezuela.

Dirección Web

www.human.ula.ve/adocente/educere

www.redalyc.com

Correo Electrónico

educere@ula.ve

educere.ula@gmail.com

educere@gmail.com

Ante el rey de España, Juan Carlos de Borbón, el Presidente argentino Macri dijo: *"Quienes declararon la Independencia debían sentir angustia de separarse de España"*.

In the presence of the King of Spain, Juan Carlos de Borbón, the President of Argentina Macri said: *"Those who declared independence should feel anguish for separating from Spain"*.

Tucumán, 10-02-2016



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.



Mayo - Agosto de 2016

Año 21 / Número 66

Mérida - Venezuela

La Revista Venezolana de Educación

www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

Comisión de arbitraje

Índices, registros y directorios

Nacionales

Roberto Donoso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nacarid Rodríguez.	Universidad Central de Venezuela.
Aníbal León.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nerio Vilchez.	La Universidad del Zulia.
Leonor Alonso.	Universidad de Los Andes. Mérida
Eduardo Zuleta.	Universidad de Los Andes. Mérida
Begoña Tellería.	Universidad de Los Andes. Mérida
Humberto Ruiz.	Universidad de Los Andes. Mérida
Raisa Urribarrí.	Universidad de Los Andes. Mérida
Massimo Desiato.	Universidad Católica Andrés Bello.
Alicia Inciarte González	La Universidad del Zulia.
Diego Rojas Ajmad.	Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Fredy González.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rosa María Tovar.	Universidad de Carabobo.
Martín Andonegui.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Oscar Morales.	Universidad de Los Andes. Mérida
Beatriz Sandía.	Universidad de Los Andes. Mérida
Aurora Lacueva.	Universidad Central de Venezuela.
Armando Santiago.	Universidad de Los Andes. Mérida
Adolfo Moreno U.	Universidad de Los Andes. Mérida
José Ortiz.	Universidad de Carabobo.
Lizabeth Rubiano.	Universidad de Carabobo.
Walter Beyer.	Universidad Nacional Abierta.
Luis Enrique Pérez Luna.	Universidad de Oriente. Núcleo Sucre
Amado Moreno.	Universidad de Los Andes. Mérida
Miriam Anzola.	Universidad de Los Andes. Mérida
Alirio Lopresti.	Universidad de Los Andes. Mérida
Nancy Pestana.	Universidad de Los Andes. Mérida
Rosalba M. Bortone Di Muro.	Universidad Nacional Experimental del Táchira.
Yadira Albornoz.	Escuela Municipal Benito Canónigo. Guarenas.
Rosa Amelia Asuaje.	Universidad de Los Andes. Mérida
Pascual Mora	Universidad de Los Andes. Mérida

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones Oscar Morales. Universidad de Los Andes. Facultad de Odontología

Relaciones internacionales Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve

Montaje electrónico mid548 rl • mid548rl@gmail.com

Ilustraciones Iván Cañas, Yamila Rodríguez y Balbi Cañas

Diseño de portadas mid548 rl • mid548rl@gmail.com

Corrección de textos Raquel Vento / Universidad de Los Andes. Núcleo Tovar
clasesvirtualesextensiovento@gmail.com

Traducciones Luis Contreras / Universidad de Los Andes.
Escuela de Idiomas
luiscontreraslin@gmail.com

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997-2016

- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001-2016

- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004-2010

- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005-2016

- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004-2016

- 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 - 2016

- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2016

- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006-2016

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

- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006-2016

- Índice de revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 2016

- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007 - 2016

- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008 - 2016

Secretaría y canjes Rosio Jovito / educere@gmail.com

Distribución y canje Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

Financiamiento: Fundación para el Desarrollo de la Educación
Subsidios, Permanente, FUNDEP. 1997 - 2016
subvenciones, FONACIT 2004-2009
donaciones Vicerrectorado Administrativo ULA, 2010 - 2015
y ayudas Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes CDCHTA - ULA 2015
Fundacite 2013-2016
CHCHT 2013-2016
UPTM "Kléber Ramírez" 2016

Depósito legal pp199702ME1027.

ISSN 1316-4910.



La Revista Venezolana de Educación
www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

Educere, la revista venezolana de educación

Fundada en junio de 1997, se define como una publicación periódica de naturaleza científica y humanística, especializada en el campo de la educación, de aparición cuatrimestral hasta 2009, semestral en 2010 y trimestral desde 2012, 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 importantes problemas de la educación venezolana, impulsar la actualización y el perfeccionamiento del docente en el contexto de la educación permanente, como base fundamental para su crecimiento personal y profesional, y elevar la dignidad profesional y la autoestima del docente venezolano.

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

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

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

Pensar la educación como educere es sacar al hombre afuera, afuera de sí mismo, afuera de cualquier determinación englobante y totalitaria, afuera de cualquier identidad personal o colectiva en que podría quedar encerrado, afuera de los caminos previstos de antemano, afuera de todas las formas de gregarismo y de indiferencia, afuera de su propia humanidad, incluso.

Jorge Larrosa



La Revista Venezolana de Educación
www.human.ula/adocente/educere - www.redalyc.com

Educere, the venezuelan journal of education

Founded in June 1997, is defined as a periodical publication of scientific and humanistic nature, specialized in the field of education, by semester and dully indexed and arbitrated.

Its topic study is education, and it is conceived as a complex and explainable phenomenon through a pluridisciplinary, interdisciplinatory and transdisciplinary cosmivision, which gives it a greater meaning sense, due to its polysemic approach.

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

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

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

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

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

Thinking about education as educere does is taking man outside, outside of itself, outside of any global and totalitarian determination, outside of any personal or collective identity it could be locked in, outside of all forms of gregarianism and indifference, even outside of its own humanity.

Jorge Larrosa.

Contenido

editorial

ASÍ SE FABRICA UN FASCÍCULO DE EDUCERE

This is how an EDUCERE fascicle is made

Pedro José Rivas

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

197 - 200

Artículos

REPRESENTACIONES SOCIALES DE FORMADORES DE DOCENTES FRENTE AL CAMBIO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Social representations of teachers' trainers facing the change for a competency-based curriculum in higher education

Hector Gómez Cuevas¹, Carolina Castro Ibañez², Felipe Pizarro Cerda², Felipe Quiroz Arriagada²

¹The University of British Columbia. Faculty of Education Curriculum and Pedagogy. Department - Curriculum Studies Program. Vancouver, Canada. ²Universidad Católica Silva Henríquez. Dirección de Docencia. Santiago, Chile.

201 - 214

EL MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE

An educational model based on competencies for art education

Raquel Rocha Cáceres

Instituto Universitario "Antonio José de Sucre". Complejo Educativo Quero Silva. Escuela de Diseño Gráfico. Mérida, estado, Mérida. Venezuela.

215 - 224

LECTURA Y EXPERIENCIA LITERARIA EN ALFREDO Y ENRIQUETA ARVELO LARRIVA

Reading and literary experience on Alfredo and Enriqueta Arvelo Larriva

María Cecilia Cuesta Cuesta

Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. Departamento de Ciencias Aplicadas y Humanísticas. Mérida, estado Mérida, Venezuela.

225 - 236

UNA APROXIMACIÓN A LAS PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

An approach towards alternative pedagogies

Ángel Alirio Pérez¹, Bethzaida Beatriz Africano Gelves², María Alejandra Febres Cordero Colmenárez³, Tulio Enrique Carrillo Ramírez⁴

¹Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Departamento de Economía. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ²Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA) Mérida, estado Mérida. Venezuela.

³Universidad de los Andes. Facultad de Ingeniería. Departamento de Geomecánica. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

⁴Universidad Politécnica Territorial Mérida "Kléber Ramírez". Mérida, estado Mérida. Venezuela.

237 - 247

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE UNA EXPERIENCIA EN LA RURALIDAD

Systematization of a teaching unit on environmental education: an approach from an experience on rural areas

Beatriz Cáceres Péfaur¹, Kimara del Valle Carballo Pérez², Jaime Eduardo Péfaur Vega³

¹Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Historia del Arte. Mérida, estado Mérida, Venezuela. ²Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo El Vigía. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ³Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias. Departamento de Biología. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

249 - 258

Investigación

¿PUEDEN LA TRANSDISCIPLINA Y COMPLEJIDAD SER UN CONOCIMIENTO MAYOR EMERGENTE EN LA UNIVERSIDAD?

Can transdiscipline and complexity be a greater understanding emerging in University?

J. Loreto Salvador-Benítez, Sergio González-López

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU). Toluca, Estado de México (México).

259 - 270

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ÁLGEBRA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Algebra and communicative approach: a pedagogical experience

Clara Cristina Catarina Eccius Wellmann¹, Antonio Lara Barragán Gómez², Josefina Santana Villegas³

271 - 283

¹Universidad Panamericana campus Guadalajara. Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales. Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México. ²Universidad Panamericana campus Guadalajara. Facultad de Ingeniería Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México. ³Universidad Panamericana campus Guadalajara. Centro de Lenguas. Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México.

TRANSFORMACIÓN Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN CAMBIOS DE ÉPOCA

University transformation and autonomy during a time of change

Yamila Aurora Gascón Mujica¹, José Jesús Guevara Fernández²

285 - 298

¹Universidad de Oriente. Núcleo Monagas. Escuela de Ingeniería de Ciencias Aplicadas (EICA). Departamento de Ingeniería de Sistemas. Maturín, Estado Monagas.. Venezuela. ²Universidad de Oriente. Núcleo Monagas. Centro de Atención Nutricional Infantil Antimano. Unidad de Cursos Básicos. Departamento de Ciencias. Maturín, Estado Monagas.. Venezuela.

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA MEDIANTE LA INTERACCIÓN FAMILIAR: PROGRAMA PROLECS-UNA

Reading strengthening through family interaction: a PROLECS-UNA programme

Teresa Molina Gutiérrez, Bileide del Valle Rendón

299 - 309

Universidad Nacional Abierta. Centro Local Mérida. Mérida, estado Mérida. Venezuela.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN PREVENCIÓN DE RIESGOS SÍSMICOS PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

Earthquake risk prevention: a pedagogical proposal for preschool education teachers

María Milagro Liscano Barrios¹, Ylia Beatriz Suarez Hernández², Ronald Edgardo Rangel Vásquez³, Vicente Elías Garay Jerez⁴

311 - 333

¹Unidad Educativa Nuestra Señora de Belén. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ²Jardín de Infancia Eloy Paredes. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ³Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Cátedra de Silvicultura. Mérida, estado Mérida. Venezuela. ⁴Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Cátedra de Producción Vegetal y Mejoramiento Genético. Mérida, Estado Mérida. Venezuela.

ESTUDIOS INTERACTIVOS A DISTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA “TRABAJO I DE EXTENSIÓN” DEL PROGRAMA “NIVELACIÓN PERITO FORESTAL”

Interactive distance learning in the Universidad de Los Andes, Venezuela: A didactic experience of the subject “Trabajo I de Extensión” from the programme “Nivelación de Perito Forestal”

335 - 354

Balbina Ibelice Mora Carrero¹, Mari Alexandra Arias², Yubiryn Ramírez³

¹Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela Técnica Superior Forestal. Mérida, estado, Mérida. Venezuela. ²Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Escuela de Ingeniería Forestal. Mérida, estado, Mérida. Venezuela. ³Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Académico. Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia. Mérida, estado, Mérida. Venezuela.

ASESORAMIENTO VOCACIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA FRAY JUAN RAMOS DE LORA

Vocational assessment and academic performance of Fray Juan Ramos de Lora students programme

Yariani Barreat Montero, Alimar Benítez Molina, Ludovico Fuentes Meleán, Geohanna Andreina Noel Matheus

355 - 366

Universidad de Los Andes. Facultad de Medicinas. Centro de Investigación Psicológicas. Mérida, estado Mérida, Venezuela.



LA BATALLA DE LA IZQUIERDA Y LAS REDES SOCIALES

The left-wing war and social networks

Pascual Serrano

367 - 373

España. Rebelión

Secciones

SECCIONES

374 - 375



NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)

376 - 397

GUIDELINES FOR COLLABORATORS

396 - 415

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

416 - 417

NORMAS PARA OS COLABORADORES

418 - 420

Así se fabrica un fascículo de Educere

This is how an Educere fascicle is made

Pedro José Rivas

Director

rivaspj@ula.ve / rivaspj12@gmail.com

I

La edición N° 66 de *Educere*, la revista venezolana en educación, correspondiente al cuatrimestral mayo-agosto 2016, se estrena con doce manuscritos arbitrados y un documento de interés general sobre el debate político entre la izquierda y la derecha, los cuales fueron escritos por una veintena de autores de Venezuela, América Latina y España. Este corpus editorial ofrece a los lectores siete artículos de investigación, cinco ensayos y un documento trasvase. De esta docena de trabajos académicos, diez fueron escritos en colaboración interdisciplinaria e interinstitucional y dos en autoría individual.

El origen de envío ubica dos trabajos en México y uno, de tipo colaborativo, en dos universidades ubicadas en Canadá y Chile. De la Universidad de Los Andes de Mérida (Venezuela), sede de la revista *Educere*, se presentan cuatro manuscritos. Finalmente, de las universidades e instituciones educativas venezolanas del país se destacan la remesa de cinco manuscritos: dos nacionales, un local institucional y dos colaborativos con la participación de la Universidad de Los Andes.

Este aporte configura el corpus editorial de este fascículo de *Educere*. Se considera el producto final de un lento proceso de decantación de una rutina editorial muy rigurosa que comienza con la recepción y clasificación de los documentos enviados por sus colaboradores nacionales o de la academia del mundo de habla española.

Luego que el material llega a su destino por correo electrónico o por correo de encomienda privada, se inicia la fase de revisión preliminar de los mismos al cotejarse con las *Normas para los colaboradores* que la revista tiene para orientar la presentación de sus artículos y que son de fácil acceso en la red. Esta tarea implica, en la mayoría de los casos, entrar en contacto con los autores para corregir alguna deficiencia u omisión presentada en la redacción de los contenidos, en la organización gráfica o estadística del manuscrito.

Este último caso, casi siempre termina con el reenvío de una versión modificada del documento, que es nuevamente considerada. Los manuscritos que van directo al árbitro son aquellos que han sido confeccionados en acato de las pautas convenidas por *Educere*. Logrado este paso el artículo entra en la etapa de arbitraje, que implica seleccionar a un conocedor de la materia o un especialista entre los equipos de árbitros nacionales y del exterior. Si la materia lo exige y no se cuenta con el experto, se recurre a uno evaluador accidental cuya formación esté en sintonía con la episteme del trabajo. Esta faena arbitral es voluntaria sin que medie alguna erogación económica.

En *Educere* ningún manuscrito se envía al arbitraje de doble ciego si no se cuenta con la anuencia previa de la evaluación del Consejo Editorial, incluido el director

Una vez emitido el fallo arbitral del perito académico, *Educere* asume la responsabilidad del dictamen y así se le comunica al escritor, bien sea para indicarle la aprobación, el rechazo o para indicarle que es menester realizar alguna reforma importante u observaciones de menor cuantía. Esta actividad se considera la tarea de mayor responsabilidad de la revista porque todo lo editable es lo que aprueba el cuerpo de árbitros. Ningún artículo se publica si no hay una recomendación arbitral, a menos que sea un aporte solicitado a un especialista por el Consejo editorial.

La imagen pública de *Educere* la escriben los autores con el beneplácito de los árbitros y con la contribución silente del corrector encargado de revisar los textos aprobados. Al igual que con el arbitraje, todo artículo es revisado en su redacción y estilo. Una vez que el artículo ha sido tratado por el corrector entra al banco de artículos para dar cuerpo al fascículo que se organiza en el momento. La tarea del corrector no se ve pero se percibe en la fluidez con que se lee un artículo. Casi nunca los artículos editados son los mismos que hacen llegar los autores.

Lo importante de una publicación es darle la mayor celeridad al proceso de validación de sus manuscritos y así garantizar su pronta edición y, de esta manera, satisfacer al escritor y al equipo editorial —incluido nuevamente el Director—, cuya función es garantizar la publicación, divulgación y visibilización de todo documento pertinente que llega a la revista. Este aspecto contribuye a garantizar la credibilidad de la publicación con sus escritores, que finalmente son los constructores de la publicación periódica.

Existe otro trabajo muy notado en la visibilidad de una publicación y es el que realizan los traductores de la revista que se encargan traducir a segundas lenguas los resúmenes y las palabras clave de los manuscritos aprobados. Normalmente se hacen en los idiomas: inglés, francés y portugués que son las lenguas extranjeras más cercanas al mundo científico, humanístico y tecnológico. En nuestro caso, se traduce sólo al inglés y por razones de costos dejamos de traducir al portugués que es la lengua más cercana al español y la de nuestro vecino Brasil.

Finalmente me referiré al trabajo clave en la gestión editorial que realiza la secretaria de *Educere*. Esta funcionaria es la profesional con mayor grado de involucramiento con la edición de la publicación porque es quien entra en contacto directo con la totalidad de los sujetos que constituyen la empresa organizacional de la publicación. Una buena secretaria se involucra necesariamente en todas las etapas administrativas y técnicas de la revista, es decir en los procesos de pre-producción, producción, distribución y difusión de un fascículo.

La secretaria es, a juicio del editorialista y director de esta revista, la figura estelar y epicéntrica de la organización que facilita el trabajo de conducción del director y editor de una revista científica.

El trabajo del Director con su equipo editorial encargado de conducir y organizar la gestión de una revista, será exitosa si cuenta con un equipo de colaboradores eficientes y si existe una recepción de manuscritos permanentes. Si ello no ocurre y los envíos no llegan como antaño, la publicación se encuentra atravesando por una fase crítica de su existencia que puede conducir a un desfalleciendo editorial por inanición. Y estas etapas críticas para las publicaciones periódicas son difíciles de superar porque los autores regularmente no envían sus artículos a revistas conocidas que empiezan a retrasar sus apariciones y a entrar en mora con su periodicidad.

II

Consecuencia de lo antes señalado, me permite hacer una radiografía de este fascículo mencionando el perfil que define su estructura editorial, autores, procedencia institucional y epistemes tratadas.

Así del exterior se encuentran tres artículos. El primero de factura interinstitucional elaborado por los investigadores Héctor Gómez Cuevas y Felipe Pizarro Cerda de la University of British Columbia de Vancouver

(Canadá) en colaboración con la profesora Carolina Castro Ibáñez de la Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago de Chile. Su aporte se hace desde el ensayo titulado *Representaciones sociales de formadores de docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior*.

De los Estados Unidos de México proceden los otros dos artículos de indagación científica. El primero suscrito por los investigadores J. Loreto Salvador Benítez y Sergio González, ambos del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IUSI) de la Universidad Autónoma del estado de México en Toluca.

El segundo artículo colaborativo de investigación proviene de la Ciudad Granja de Zapopan de la Universidad Panamericana Campos Guadalajara en Jalisco y los firman los profesores Clara Cristina Eccius Wellman, Antonio Lara Barragán y Josefa Santana Villegas, quienes laboran en las Escuelas de Ciencias Económicas y Empresariales, de Ingeniería y el Centro de Lenguas. Su indagación lleva por título *El enfoque comunicativo en la enseñanza del Álgebra. Una experiencia didáctica*.

En otro orden, están cinco manuscritos provenientes de la Universidad de Los Andes (Venezuela). De autoría individual se encuentra el trabajo de la profesora María Cecilia Cuesta Cuesta de la Facultad de Ingeniería quien escribe el ensayo titulado *Lectura y experiencia literaria en Alfredo y Enriqueta Arvelo Larriva*. Y en trabajo colaborativo tres artículos respaldan este fascículo.

Una investigación titulada *Experiencia didáctica con las tecnologías de información y comunicación bajo WEB, aplicadas a la asignatura de Trabajo I de Extensión*, realizada por los profesores Albina Ibelice Mora Carrero de la Escuela Técnica Superior Forestal y Mari Alexandra Arias de la Escuela de Ingeniería Forestal, adscritas a la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, junto a Yubiryn Ramírez de los Estudios Interactivos a Distancia del Vicerrectorado Académico.

No es usual en Educere hacer notas obituarías de colegas que han dejado este plano de la existencia humana. No obstante, las circunstancias nos conminan a hacerlo por razones de afecto, solidaridad y reconocimiento con la academia universitaria. La investigadora Mari Alexandra Arias de la Escuela de Ingeniería Forestal, es coautora de este artículo y fue una estimada colaboradora de Educere. La humanidad que define esta publicación periódica nos reclamaría si no alzamos nuestra mirada al cosmos para expresar nuestro dolor y palabra de pesar por tan lamentable desaparición que enluta a su familia y a la Universidad de Los Andes a la que dedicó su vida y ejemplar magisterio.

Un tercer trabajo la ofrecen los profesores Yariani Barreat Montero, Benítez Molina, Alimar Benítez Molina, Ludovico Fuentes Meleán, Geohanna Andreina Noel Matheus, adscritos al Centro de Investigación Psicológicas de la Facultad de Medicina, el cual se titula *Asesoramiento vocacional y rendimiento académico en estudiantes del Programa Fray Juan Ramos de Lora de la Universidad de Los Andes*.

Un cuarto trabajo de orden interinstitucional denominado *La sistematización de la unidad didáctica* fue elaborado por los profesores investigadores Beatriz Cáceres de la Escuela de Letras, Kimare del Valle Carballo Pérez de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez con sede El Vigía estado Mérida y Jaime Pefaur del Departamento de Biología.

Un cuarto trabajo colaborativo intitulado: *Aproximación a las Pedagogías Alternativas*, se elaboró de manera interinstitucional a partir de los aportes de los profesores Ángel Alirio Pérez de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de los Andes, Bethzaida Beatriz Africano Gelves de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA-Mérida), María Alejandra Febres-Cordero Colmenares del Departamento de Geomecánica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes y Tulio Enrique Carrillo Ramírez de la Universidad Politécnica Territorial Mérida “Kléber Ramírez”.

Del interior del país se presentan cuatro manuscritos. El primero es un artículo de investigación colaborativa intitulado *Transformación y autonomía universitaria en cambio de época* enviado desde la Universidad de Oriente, el cual estuvo a cargo del Núcleo Maturín, estado Monagas. Fue reportado por los profesores Yamila Aurora, Gastón Mujica de la Escuela de Ingeniería de Ciencias Aplicadas y José Jesús Guevara Fernández del Centro de Atención Nutricional Infantil de Antímamo del Departamento de Ciencias.

El segundo artículo de investigación procede de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Belén de la ciudad de Mérida a cargo de la profesora María Milagro Liscano y de los investigadores de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Ronald Edgardo Rangel Vásquez de la Cátedra de Silvicultura y Vicente Elías Garay Jerez de la Cátedra Producción Vegetal y Mejoramiento Genético. El artículo que muestra esta indagación se titula *Propuesta pedagógica para la educación inicial en presentación de riesgos sísmicos*.

El tercer manuscrito emana de una investigación realizada en la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida, por la profesora Teresa Molina Gutiérrez cuyo trabajo se designa con el nombre de *Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar del Programa PROLECS UNA*.

El cuarto trabajo es un ensayo, intitulado *Modelo educativo basado en competencias en la enseñanza del arte*, cuya autora es la profesora Raquel Rocha Cáceres del Instituto Universitario “Antonio José de Sucre”, extensión Mérida.

Finaliza el cuerpo este fascículo en la Sección Trasvase con el artículo de opinión del periodista español Pascual Serrano referido al tema político de *La izquierda y la batalla en las redes sociales*, una reflexión interesante acerca de cómo la mediática internacional construyen imaginarios en un proceso permanente de deseducación programada. Un tema que para *Educere* nunca dejará de ser editorialmente importante, espacialmente cuando de globalización se trata.

III

Finalmente *Educere* hace votos porque la paz y la concordia entre los venezolanos sea una realidad. No olvidemos que gobernar es el acto político por excelencia más representativo de la condición social del hombre y representa, por tanto, uno de los arribos a la cima de la perfectibilidad humana desde que el hombre abandonó los árboles, inventó el hacha y cambió la piedra por el cuchillo de sílice y éste por uno de metal. Y ello fue posible porque la impronta educativa pudo domesticar el instinto animal que define la condición natural del ser humano que está resguardado en sus genes y en su cerebro límbico.

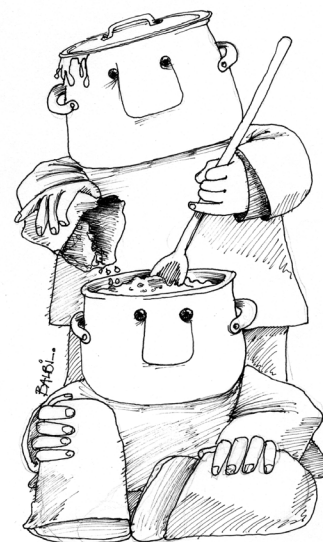
Educar al animal homínido es impregnarle la condición humana y hacerlo vivir en el colectivo de una sociedad comportándose como ciudadano en el ámbito de la razón y de las leyes. Allí es donde creemos que el gentilicio venezolano se impondrá frente a la irracionalidad que no desea la concordia, el diálogo y la paz.

Esperamos que este fascículo sea del agrado de los lectores de *Educere, la revista venezolana de educación*.

Enhorabuena la lectura de esta edición N° 66 dirigida al magisterio venezolano e internacional. ©

Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior

Artículos
arbitrados



Social representations of Teachers' Trainers facing the change for a competency-based curriculum in Higher Education

Hector Gómez Cuevas

hrgomez@uc.cl

The University of British Columbia
Faculty of Education Curriculum and Pedagogy
Vancouver, Canada

Carolina Castro Ibañez

ccastroi@ucsh.cl

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago de Chile

Felipe Pizarro Cerda

fpizarro@ucsh.cl

Universidad Católica "Silva Henríquez"

Felipe Quiroz Arriagada

felipequiroz82@hotmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago de Chile

Artículo recibido: 23/04/2016

Aceptado para publicación: 25/05/2016

Resumen

El presente artículo muestra un estudio de caso realizado en la Facultad de Educación de una universidad en Santiago de Chile. El objetivo es develar las representaciones que los formadores de docentes tienen respecto a la innovación curricular basada en competencias para la educación superior en este país. En el estudio se realizó un análisis crítico del discurso a través de un estudio intertextual de contenido, el cual mostró que los docentes realizan una interesante dinámica de inclusión y exclusión en sus discursos en distintos contextos, dependiendo de la temática en cuestión y del rol que cumplen en la labor formativa e institucional. Los resultados revelaron que los docentes ven la innovación por competencias como algo impuesto, sin vínculo con la realidad y con un nivel de logro utópico.

Palabras claves: cambio curricular, competencias, análisis de discurso

Abstract

This paper shows a case study conducted at the Faculty of Education at a university in Santiago de Chile. The main objective is to disclose the representations that teachers' trainers have according to the curriculum innovation based on competencies for higher education in Venezuela. During the research a critical speech analysis was made through an intertextual study of the data proving that teachers carry out some interesting inclusive and exclusive dynamics during their speeches in different contexts, depending on the matter at hand and the role that meet in their training and institutional labor. Results revealed that teachers consider this innovation as an imposition, isolated from reality and with a utopian achievement.

Keywords: curriculum change, competencies, speech analysis.

Introducción

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) aborda el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile. En este documento es claro al señalar que: “El sistema actual no está funcionando como debería” (p. 11), pues un “nuevo sistema debería ser transparente, centrado en los estudiantes y orientado a los resultados” (p. 14), teniendo los usuarios “una función secundaria en el aseguramiento de la calidad” (p. 47). Este crudo diagnóstico, empalma con la falta de claridad en torno a las destrezas y competencias que efectivamente debiesen adquirir los estudiantes, futuros profesionales, en las carreras a las que ingresan. En la actualidad se evidencian las dificultades en torno a la “escasa adecuación entre algunas carreras y los requisitos de las empresas del mercado del trabajo” (OCDE; 2013: p. 84).

A consecuencia de esta y otras problemáticas, el Ministerio de Educación ha instalado fondos concursables de Propuesta de Mejoramiento Institucional, a partir de los cuales las universidades chilenas han podido llevar a cabo innovaciones que les permitan afrontar estos desafíos. En este contexto, han desarrollado paulatinamente procesos de cambio curricular, poniendo especial énfasis en clarificar los perfiles de egreso de sus estudiantes, en potenciar una formación centrada en competencias y en otorgar la posibilidad de créditos transferibles. Sin embargo, en Chile, los procesos de rediseño e innovación curricular basados en competencias no son ajenos a tensiones y problemáticas.

Al respecto, las principales dificultades se han concentrado en la adopción del término competencias, en la falta de uniformidad en los conceptos involucrados y en la inconsistencia en cuanto a lo que se entiende por perfil de egreso y perfil profesional, pues se ha podido observar una sobrevaloración de las capacidades y atributos declarados para el profesional que egresa; además de la falta de un ordenamiento sistémico en torno al diseño curricular; la escasa articulación entre las líneas de formación fundamental, básica y disciplinaria y una resistencia en la comunidad académica frente a estos cambios (CINDA, 2009).

Es debido a este crítico escenario, que el principal interés que motiva este estudio sea develar las representaciones de los formadores de docentes ante la innovación que plantea el modelo curricular basado en competencias. Ello, a través de un estudio de caso en la Facultad de Educación en una Universidad confesional en Santiago de Chile, centrando la atención en los actores del proceso, específicamente los docentes, directivos y expertos en gestión curricular de esta facultad.

Por otra parte, la investigación estuvo orientada en torno a los siguientes objetivos específicos: 1) identificar los diferentes niveles de valoración discursiva de una muestra de académicos permanentes y adjuntos de la facultad, a través de una encuesta; 2) conocer las representaciones discursivas de una muestra de directivos de diferentes programas de pedagogía de la facultad por medio de entrevistas en profundidad y 3) comprender las representaciones discursivas de una muestra de expertos en gestión curricular de la facultad, a través de un focus group.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el estudio se propuso tender un puente teórico metodológico entre las representaciones sociales y el análisis crítico del discurso, navegando en las opciones paradigmáticas del enfoque cualitativo, específicamente adaptando el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003).

En este sentido, la noción de representación que aborda este estudio dialoga con la perspectiva teórico – metodológica de análisis crítico del discurso (ACD) que según Jaramillo (2008), al situar la importancia de las representaciones sociales dentro de un enfoque constructivista (siguiendo a Breger y Luckmann (1978)), y por lo tanto como prácticas sociales, el acento de una mirada de ACD se centra en las prácticas discursivas. Al

respecto, según Fairclough (2003) las prácticas discursivas corresponden a una forma relativamente permanente de actuar en lo social, que vienen definidas, por un lado, por su posición en el interior de una estructurada red de prácticas, y, por otro, como un dominio de acción e interacción social que además de reproducir las estructuras posee el potencial de transformarlas.

En términos epistemológicos, con la finalidad de precisar los principales conceptos teóricos del estudio y consecuentemente analizar las representaciones sociales de los sujetos partícipes, se definieron a priori las categorías de currículum, innovación, competencias y representaciones sociales. De este modo, se comprende al currículum siguiendo a Gimeno (1988)), como un concepto que reconoce que “estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (p. 16). Es por ello que, en el marco de los intereses constitutivos de Habermas (Grundy, 1998; Kemmis, 1998) se acoge una racionalidad más bien práctica del currículum, donde el diálogo y la comprensión emergen de cada actividad de aprendizaje, centrando el interés en el diálogo entre los proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, la innovación será entendida como “la introducción de algo nuevo que crea valor” (Zúñiga, 2012: p.39). Sin embargo, es clave reconocer que corresponde a un proceso de cambio no ajeno a dificultades y desafíos, por lo que los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que desean cambiar como el modo de hacerlo. Consecuentemente, de acuerdo con Fullan (2002) la innovación debería ser gestionada, planificada y (re)significada por todos los actores que serán parte de dicha innovación.

Ahora bien, es importante señalar que el concepto de competencias, como modelo curricular, ha sido fuertemente cuestionado, debido a su origen en las necesidades propias del campo de la industria y la economía de libre mercado globalizada. No obstante, al mismo tiempo, de acuerdo con Cano (2008) el modelo por competencias también se orienta a la formación de profesionales integrales, que estén preparados para enfrentar la incerteza y el dinamismo de los tiempos contemporáneos. Esto implica una comprensión diferente respecto de las competencias, dando un giro desde la mirada profesionalizante al desarrollo de competencias inspiradas en el enfoque epistemológico de la complejidad (Morín, 2003).

Finalmente, la noción de representaciones sociales incluye valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo y, segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código social para denominar y clasificar distintos aspectos de su mundo circundante y su historia (Moscovici, 1975). Esta visión de las representaciones incluye según Moscovici (2003) a las personas como productoras de conocimientos y sentidos, debiendo incluir en su análisis las producciones simbólicas, significados y el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven.

Metodología

La elección paradigmática considera lo planteado por Denzin (2008), respecto de un nuevo diálogo entre paradigmas, más que una oposición radical entre uno y otro, razón por la cual si bien el proyecto se sitúa en enfoque cualitativo, esta decisión se plantea como territorio teórico-metodológico que permite el recorrido del análisis crítico del discurso (ACD) como estrategia analítica específica, con la salvedad de reconocer en dicha elección una adaptación del método en base a las necesidades del fenómeno de estudio, el corpus discursivo, las características propias de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005), y del ACD (Fairclough, 2003).

En términos específicos, se utilizará una adaptación del modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso propuesto por Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), que plantea analizar el discurso considerando tres niveles, como se aprecia en el siguiente esquema.



Esquema 1: Modelo Tridimensional de Norman Fairclough

Fuente: elaboración propia

Hector Gómez Cuevas, Carolina Castro Ibañez, Felipe Pizarro Cerda, Felipe Quiroz Arriagada
Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior

De esos niveles, el estudio se enfocó en el segundo, que concibe al discurso como una 'práctica discursiva', y plantea además que todo evento discursivo debe ser pensado en términos de los procesos de producción que le han dado lugar, así como los procesos de recepción/interpretación a los que se verá sometido en la trama social.

Específicamente, el plan de análisis considera lo planteado por Fairclough (1992) respecto de la intertextualidad, que debe ser entendida de dos formas: la primera, la concibe como constitutiva o interdiscursividad, que representa los cambios o modificaciones en el orden del discurso y, la segunda como una intertextualidad manifiesta, que se caracteriza por la alternancia de diferentes textos o tipos de discurso en un texto; formas textuales en que los discursos están contenidos dentro de otro texto; y mezcladas en forma compleja y difícil de distinguir y separar.

En cuanto a dichas distinciones de intertextualidad, en el estudio se opta por analizar la intertextualidad manifiesta, es decir, desentrañar los múltiples discursos que están presentes dentro del discurso docente, abordando las condiciones de producción de este discurso, a partir de la consideración de cuatro categorías predefinidas: representación discursiva, presuposición, negación y metadiscurso, y sus respectivos criterios de análisis como es graficado en la siguiente tabla.

La recogida de información se realizó en tres etapas: una primera que considera la aplicación de encuestas a una muestra representativa de formadores permanentes y adjuntos; una segunda por medio de entrevistas en profundidad a una selección (en base a criterios predefinidos) de directivos de diferentes carreras de la Facultad de Educación; y en tercer lugar, la realización de un focus group con una selección (que también considera criterios) de coordinadores de gestión curricular de las carreras, responsables directos del proceso de innovación del currículo.

Tabla 1. Análisis de Intertextualidad Manifiesta

Ámbito	Criterio	Descriptor	Pregunta Orientadora
INTERTEXTUALIDAD MANIFIESTA	Representación Discursiva	Opción que se toma el hablante/productor frente a la forma de representar un relato discursivo, es decir se opta para ser representado de una manera determinada y no de otra.	¿Qué estilos (tipos), géneros y discursos se presentan en el discurso?
	Presuposición	Aspectos enunciados por el hablante/productor del texto como ya establecidas o dadas. No se cuestionan, se asumen como ciertas.	¿Qué discursos están dados por supuestos, hegemónicos y no problematizados?
	Negación	Uso de negaciones con el fin de negar algo, pero también para aportar información que la rectifique.	¿Qué polarizaciones construye el hablante en base a la negación?
	Metadiscurso	El hablante se sitúa sobre o fuera de su propio discurso, en términos de control o manipulación del discurso.	¿Qué dinámicas se generan en el discurso en términos de manipulación y control del hablante?

Fuente: Elaboración Propia

El plan de análisis se realizó en diferentes etapas. En la primera se considero un análisis de contenido en base a los resultados de la encuesta a profesores permanentes y adjuntos, desde la perspectiva de representaciones sociales y las categorías de: currículum, innovación y competencias. La segunda etapa, consistió en un análisis de las entrevistas a directivos en una doble dimensión representacional: intersubjetiva, es decir, como académico universitario (en términos generales); y transubjetiva, como académico de una institución específica (es decir la facultad estudiada y su programa), con la finalidad de profundizar en sus representaciones respecto de las mismas categorías ya mencionadas. La tercera etapa, analizó las representaciones de los expertos en gestión curricular, en base a las dimensiones y categorías. Finalmente, en la cuarta etapa, se procedió a un análisis crítico del discurso, específicamente de intersubjetividad manifiesta, considerando las categorías de representación discursiva, presuposición, negación y metadiscurso. Lo explicitado se resume en la siguiente tabla.

Tabla 2. Técnicas y Recogida de Información

Técnica	Participantes	Universo	Criterios de Selección	Tamaño de la Muestra
Encuesta	Formadores de docentes de la Facultad de Educación (permanentes y adjuntos)	197	Ser académico permanente o adjunto de la Facultad de Educación. Disponibilidad para responder la encuesta.	61
Entrevista semi estructurada	Directivos de programas de pedagogía de la Facultad de Educación	11	Dirigir alguno de los 10 programas de pedagogía de la facultad. Disponibilidad para participar en la entrevista. Adicionalmente se entrevistó al Decano de la Facultad.	6
Focus Group	Expertos en Gestión Curricular Facultad de Educación	10	Ser el encargado de gestión curricular de su programa. No ser de los programas donde se hayan entrevistado a los directivos (con este fin se cubrió a todas los programas de la facultad)	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Plan de Análisis

	Etapa I	Etapa II	Etapa III	Etapa IV
Sujetos Participantes	Académicos permanentes y adjuntos	Directivos	Expertos en Gestión Curricular	Directivos Expertos en Gestión Curricular
Técnica	Encuesta	Entrevista	Focus Group	Entrevista Focus Group
Dimensiones	-	Intersubjetiva. Transubjetiva		-
Tipo de Análisis	Análisis de Contenido			Análisis crítico del discurso - representaciones sociales Intertextualidad manifiesta
Categorías	Currículum Competencias Innovación			Representación discursiva presuposición negación metadiscurso

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la investigación se planteó como un estudio de caso que, como propone Martínez (2006) (citando a Chetty, 1996), se caracteriza por estudiar un tema determinándolo y explorándolo de manera profunda para la obtención de un conocimiento más amplio sobre dicho fenómeno, a partir de registrar la conducta de las personas involucradas en el estudio.

Resultados

A continuación se exponen los resultados de la investigación, considerando cada una de las técnicas de recolección de información y sus respectivos procedimientos descritos en el plan de análisis.

Resultados del análisis descriptivo del contenido de la encuesta

Respecto del currículo, se aprecian diferentes representaciones dentro de las cuales la de mayor predominancia tiende a estar relacionada a elementos críticos y pos críticos, en las cuales el currículo se constituye como una herramienta de poder (Kemmis, 1998) y como una herramienta de identidad (Da Silva, 2001). En segunda instancia, se entiende el currículo como un instrumento normativo, creado a partir de una selección deliberada de la cultura (Gvitz & Palamidessi, 2005), lo que profundizaría una representación ligada a elementos de poder.

En cuanto a las competencias, se presenta una diversidad de representaciones sociales que demuestran la ausencia de una mirada única en torno a dicho concepto. En este sentido, se representan las competencias como una forma de enfrentar la hipermodernidad (Lipovetsky, 2006), con un 59% de valoración positiva, como también se las representa como habilidades y destrezas destinadas para el mundo laboral, con un 77% de acuerdo.

Asimismo, las respuestas de los encuestados en torno a la Innovación curricular muestran una variedad de representaciones. Desde concebirla como cambios que se realizan en función de las demandas del mercado laboral, cuya valoración positiva fue de 56% hasta representarla como una respuesta a la creciente valoración de la subjetividad en un 70 % de aprobación. Lo mismo ocurre con la representación de la innovación curricular por competencias, cómo ligar este tipo de innovación a mayores oportunidades de trabajo y por ende a las demandas laborales, lo que demuestra una concepción tradicional de las competencias (Cano, 2008),

inclusiva la representación de la innovación curricular por competencias como la especialización en un área determinada alcanza más de un 50 % de valoración positiva.

Resultados de análisis descriptivo de contenido entrevistas

En la dimensión intersubjetiva (docente universitario), se manifiesta una visión técnica del currículum identificándolo con procesos mediante los cuales se establecen objetivos y se cumple con su realización. Del mismo modo, algunos sujetos lo interpretan como un instrumento ideológico al servicio de una idea. En cuanto a las prácticas pedagógicas mencionadas por los entrevistados, en su mayoría refieren a relacionar la teoría con la práctica. Se mencionan clases expositivas, entrega de contenidos, enfoques teóricos aplicados, etc. Por esta razón, las prácticas consideradas más habituales corresponden a las tradicionales y academicistas, centradas en el aprendizaje teórico.

Se comprende el concepto de competencia en relación a la resolución de problemas, poner en acción o en práctica la teoría. Se señala el desarrollo de habilidades, vinculando el conocimiento a desempeños en los cuales se utilizan recursos personales de diversa índole (cognitivos, afectivos, motrices, etc.). Asimismo, se menciona que esta acción tiene o debería tener una intencionalidad transformadora.

Acerca de las diferencias establecidas entre el modelo por competencias y el de contenido se señala que en el primero se evidencia el aprendizaje fáctico y significativo de parte de los estudiantes, mediante procesos de evaluación constante. Para esto se considera importante la articulación interdisciplinaria del currículum. En cambio en el modelo basado en un aprendizaje por contenidos se establecen verdades absolutas, mediante un currículum híper especializado, y en el que el docente es considerado una autoridad irrefutable. El aprendizaje significativo en este sentido no es demostrable mediante desempeño.

Es importante señalar que los participantes del estudio destacan que la aplicación del currículum por competencias afectaría principalmente en el modo de entender y hacer las clases, los modelos y metodologías a utilizar, en tanto se debe dirigir el aprendizaje en función del saber hacer. Finalmente, se señala que afectaría todo el diseño educativo, desde las clases hasta la evaluación. De esta manera, la innovación se relaciona, para la mayoría de los informantes, con generar cambios, dejar de hacer lo que se hacía para hacer cosas distintas con un criterio de mejora, de originalidad desde una propuesta planificada y no sólo desde el sentido común. También se lo asocia, en términos muy generales, con hacer algo y hacerlo bien.

En este sentido es interesante la afirmación respecto que innovación no es hacer algo necesariamente nuevo, pero si hacerlo bien. Ello, de algún modo se vincula con la concepción de mejora que surge de alguna intervención realizada a una realidad determinada. En tanto autores como Villa, Escotet y Goñi (2007) la definen como la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente y como resultado de esta intervención dicha realidad es modificada. En otros sentidos, se considera que el modelo por competencias no es necesariamente una innovación en la medida en que es un imperativo internacional para gran parte de la educación superior de nuestros tiempos. Sin embargo, en voz de los informantes, también el currículum orientado por competencias permite innovar las prácticas pedagógicas, más allá del diseño curricular.

En el ámbito de la segunda dimensión (docente universitario de una institución específica), se declara con respecto a las prácticas curriculares que estas varían dependiendo del enfoque de cada docente. Con respecto a las más mencionadas están el uso de metodologías como ABP, el uso de esquemas conceptuales, plenarios, uso de Tics, y dinámicas de diálogo entre profesor y estudiantes.

En relación con las diferencias existentes entre el enfoque curricular de la institución y lo realizado por los docentes se menciona que estas no se sustentan en discrepancias ideológicas sino más bien a resistencias relacionadas a la carga de trabajo, la falta de formación respectiva a la innovación permanente y la costumbre por parte de los académicos al recibir todo verticalmente debido a la falta de espacios de diálogo, pues la racionalidad curricular identificada como la más característica de la institución, se indica que corresponde a la racionalidad academicista, de relación jerárquica y autoritaria entre académico y estudiante.

De esta forma, se expresa una falta de comprensión generalizada con respecto del modelo por competencias y lo que su aplicación significa. Sumada a la confusión que esta falta de comprensión implica, también se explicitan como causas las resistencias a la innovación y al cambio, así como la falta de capacitación recibida para la instalación del modelo. No se mencionan procedimientos realizados de manera fáctica, sino que se critica lo que no se ha realizado. Es por ello que se sugiere la participación de todos los actores, así como se sugiere una implementación realista. En relación a esto, se declara que la innovación requerida necesita de más horas de dedicación para los docentes, las cuales deben ser destinadas a dialogar los procesos de esta implementación, así como contar con profesionales docentes verdaderamente capacitados para la tarea de innovación.

Por otra parte, no se identifican cambios significativos en el enfoque curricular en la institución. Los únicos cambios identificados responden a la iniciativa individual de los académicos implicados. No existe tampoco, de acuerdo a lo señalado, claridad respecto de una racionalidad curricular específica y predominante en el trabajo de la institución. Sin embargo, se infiere que la racionalidad que en mayor medida se trabaja implícitamente es la racionalidad técnica, ya que es práctica habitual la aplicación de lo indicado desde la autoridad central. También se señala que existe la tendencia hacia el trabajo teórico y reflexivo, lo cual puede ser confuso, ya que lo primero responde a una tendencia academicista, y lo segundo, tal vez a la racionalidad práctica (Grundy, 1998). Del mismo modo, cabe mencionar que es posible encontrar en una práctica educativa elementos de distintas racionalidades curriculares.

En este mismo orden, se indica como efectos negativos para la implementación que significa el paso del modelo por contenidos hacia el modelo por competencias, la resistencia de los académicos respecto del cambio; la distancia de la institución universitaria con respecto del contexto vital de los estudiantes en donde ellos finalmente deberán demostrar, en el futuro cercano, esas competencias; la falta de herramientas a disposición de los docentes para instalar los cambios, debido a la poca vinculación entre el diseño y desarrollo del currículum.

En cuanto a las resistencias declaradas, éstas se concentran desde la pasividad de hacer simplemente lo que se dictamina institucionalmente hasta implementar realmente lo declarado discursivamente, así como las dificultades que le ven al proceso, dado que se interpreta como un proceso de mucho gasto. También se indica la poca experticia de los docentes en relación a las competencias, pues existe mucho desconocimiento del tema en la gran mayoría de los docentes, ya que aunque se hacen esfuerzos por capacitarlos, éstos son insuficientes.

Para los participantes del estudio, el modelo por competencias también conlleva entregar autonomía al estudiante en su proceso de formación, se debe fomentar la capacidad de pensar con claridad y efectividad, así como la profundización del conocimiento, como la apreciación crítica de la realidad, la comprensión del pensamiento sistémico y la apreciación de otras realidades culturales, es decir, el desarrollo de una ética intercultural (Salas, 2005), como imperativos a incentivar en los estudiantes (Aristimuño, 2005).

En cuanto a lo que significa el cambio en relación a la visión ideológica, se mencionan ciertas contradicciones acerca de como desde el sello identitario de la institución -humanista cristiana- se deberá dialogar con una lógica neo-liberal que está a la base de la formación basada en competencias, comprendida esta desde criterios profesionalizantes. Se señala que incluso habría contradicciones en las ideologías políticas manifiestas, ya que en la actualidad coexistirían visiones socialdemócratas, social cristianas y neo marxistas que en definitiva son visiones opuestas.

Con respecto a lo antes expuesto, estas contradicciones expresan tensiones acerca del concepto competencia, para algunas teorías interpretado como híper moderno de acuerdo al enfoque profesionalizante (Linda Darling-Hammond, 2012) y por otras como un concepto funcional a las lógicas del paradigma de la complejidad (Morin, 2003) desde el correspondiente enfoque complejo (Perrenoud, 2004). También, estas contradicciones representan, por otra parte, las profundas diferencias ideológicas existentes entre las racionalidades Crítica neo-marxista y la Post-crítica, más cercana teóricamente con la Postmodernidad (Da Silva, 2001).

Resultados de análisis descriptivo de contenido Focus Group

En cuanto a la dimensión intersubjetiva, los expertos en gestión curricular reconocen al currículum por competencias como una oportunidad de centrar el foco en los aprendizajes de los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocen la necesaria preocupación por la efectiva traducción del sentido del enfoque a los destinatarios, y finalmente enuncian una preocupación respecto de la disociación, falta de diálogo e integración entre los diferentes actores, planes y entidades que participan del currículum. Asimismo, destacan que este tipo de enfoque curricular, respondería más a una demanda externa, en este caso del Ministerio de Educación, que a una necesidad propia de la institución. En ese sentido, la literatura especializada sostiene que el currículum por competencias basado en una racionalidad técnica estaría siendo exigido por organismos internacionales, entre ellos la OCDE, y no necesariamente por necesidades internas de las instituciones de educación superior (Aristimuño, 2005).

En cuanto a la segunda dimensión del análisis (transubjetiva) resulta interesante notar que para los participantes del focus no existe claridad de la institución respecto del sentido del currículum por competencias. Al respecto, señalan que las autoridades no han logrado articular un discurso uniforme que refleje con precisión sus alcances.

Por otra parte, un discurso que ha sido refrendado por los expertos en gestión curricular es la insistencia de que el cambio del currículum en la institución responde más bien a una demanda externa, en este caso a los lineamientos de política pública del Ministerio de Educación, lo cual impide que exista conciencia de hacia dónde quiere orientarse la nueva propuesta. En definitiva, que han sido instancias políticas, y no educativas y contextuales las que han orientado los cambios. De esta forma, y como se mencionó con anterioridad, la aplicación del currículum por competencias desde una mirada profesionalizante tiende a ser más una demanda proveniente desde organizaciones internacionales, y por ende de connotación política, que una necesidad educativa nacida en el interior de las instituciones de educación superior (Aristimuño, 2005).

Del mismo modo, los propósitos u orientaciones de este currículum por competencia están ligados más a la homogenización del conocimiento y estandarización de los procesos educativos (Darling- Hammond, 2012), que a una formación integral para un mundo complejo (Morín, 2003). En este sentido, frente a la poca claridad que perciben los sujetos participantes del grupo focal respecto a las orientaciones de la propuesta curricular por competencias, se podrían determinar dos grandes posibilidades: la primera basada en un currículum por competencias profesionalizante y la segunda basada en un currículum por competencias complejo, que haga frente a los nuevos desafíos del mundo contemporáneo (Gardner, 1994; Morín, 2003; Cano, 2008).

En el caso de innovación, las representaciones rescatadas reflejan que los docentes se sienten altamente comprometidos, sin embargo aprecian que terminan agotándose, ya que no sienten que exista un real apoyo de la institución. Del mismo modo, uno de los participantes señala que los docentes se comportan de forma distante ante las innovaciones propuestas en la institución, en este caso específico a las relacionadas con el currículum por competencias, en tanto consideran que no existe una mirada comprensiva de la autoridad acerca de su rol, y más aún lo cuestionan permanentemente. De esta forma, los docentes tienden a generar resistencias respecto a los procesos de innovación curricular, precisamente porque son mirados como meros ejecutores de propuestas curriculares y no como protagonistas en el proceso de fabricación de dichas propuestas.

En tal sentido, la poca comunicación entre los participantes del proceso de innovación curricular, entre ellos los docentes, provoca confusiones, desapegos, resistencias, etc. que no contribuyen en una adecuada implementación del proceso de innovación curricular (Díaz-Barriga, 2010). Lo expuesto, muestra el modo en que las demandas externas tensionan a la institución, haciéndola avanzar hacia una dirección obligada sin profundizar en los caminos que experimenta. En este sentido, se deja entrever una crítica al modo en que lo externo modela a la institución, sin que exista un debido diálogo, problematización y debate de los alcances que dichos cambios podrían acarrear, sobre todo respecto de las trayectorias históricas y las identidades asociadas.

Resultados de análisis crítico del discurso - intertextualidad

El análisis refiere a los discursos de dos actores claves en el proceso de renovación curricular; directivos de la Facultad de Educación por una parte y expertos en gestión curricular por otra. La primera categoría, representación discursiva, evidencia el lugar desde el cual se emiten los discursos, en tanto que los encargados de renovación curricular suelen estar desalineados de la visión institucional, ya que están más bien vinculados a la especificidad de su quehacer; por tanto hay bastante crítica a la forma de cómo se ha desarrollado hasta ahora el proceso de innovación. En cambio, el lugar desde dónde hablan los directivos no es uniforme, pues se caracteriza por transitar entre lo institucional y lo particular. Debido a ello, en ciertos ámbitos se alinean e incluyen en una visión institucional sin cuestionamientos y en otros se excluyen mostrándose distantes, escépticos e incluso opositores a la institución.

De esta manera, la representación discursiva de los hablantes se asocia con lo señalado por Abric (2001), toda vez que uno de los componentes fundamentales de la representación es la significación y se encuentra doblemente determinada por efectos de contexto, fundamentalmente por el contexto discursivo, es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso. Que en este caso particular estaría mediado por el lugar de poder o por el grado de responsabilidad desde donde se emite el discurso. En el ámbito de las presuposiciones y para el caso del modelo curricular al que opta la universidad, estas representaciones discursivas expresan una visión, por un lado de los requerimientos y demandas del nuevo modelo sumado a la falta de conocimiento y comprensión a cabalidad de éste, y por otro expresan una crítica al mismo, considerando una distancia entre lo planteado en el diseño y lo que realmente ha de ser implementado, en términos que no existiría apropiación de lo que significa el desarrollo curricular bajo la lógica de competencias.

Por otra parte, en la innovación curricular se aprecia una presuposición en dos sentidos. El primero de ellos orientado hacia un compromiso incuestionable de los docentes frente al cambio, aludiendo un sentido de responsabilidad social y, en segundo lugar, una distancia de los mismos, cuestionando el origen del cambio, que sería más bien externo que interno y que se explicaría por la no comprensión, el descontento o la falta de inclusión de éstos en las decisiones.

En relación con lo anterior, una de las presuposiciones más fundamentales corresponde al reconocimiento de que esta innovación curricular requiere de un cambio en el perfil del docente, por lo que demanda de una transformación en el ser docente tradicional. De este modo, se presupone la inminente necesidad de transformar las formas tradicionales de enseñanza y, en específico, de la evaluación, cuyo foco principal es el estudiante y debe fundamentarse en comprender que el énfasis es otro y el saber hacer.

Finalmente, en cuanto a la innovación curricular basada en competencias, las presuposiciones apuntan a que existe temor por las interpretaciones que se puede hacer de la innovación y así también, el desafío y las oportunidades que tienen los académicos para mejorar sus prácticas docentes en pro de lograr más y mejores aprendizajes en sus estudiantes.

En el ámbito del uso de negaciones, la utilización de éstas hace manifiesta la desconfianza que existe en ambos actores. Para los encargados de renovación curricular, la negación está dada por la debida articulación entre la innovación curricular, los actores que participan y los requerimientos para la efectividad del cambio. En los directores de escuela está dada por el desconocimiento de nuevos elementos respecto a las necesidades actuales de formación. La idea de resistencia frente a las innovaciones curriculares es una huella común en el discurso de todos los entrevistados, en tanto, la negación se utiliza para justificar o fundamentar el origen de esas resistencias, expresando razones que no son excluyentes en sí mismas, en el sentido de que podrían ser más de una de esas razones, todas o ninguna.

Finalmente en el ámbito del metadiscurso, el hablante, encargado de la renovación curricular, se sitúa en una distancia del modelo, en base a una crítica sobre este y en su falta de orientación hacia la integración, lo que devela, desconocimiento e incertidumbre respecto de su verdadero alcance y efectos a la docencia. Ello, podría transformarse en una amenaza a la implementación en tanto, como lo señala Fullan (2002), en todo cambio que pretenda tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que desean

cambiar como el modo de hacerlo, por tanto la innovación debería ser gestionada, planificada y (re)significada por todos los actores que serán parte de dicha innovación.

Discusión y Conclusiones

La tarea de la innovación curricular, lejos de significar una tendencia ajena a tensiones y dificultades, se encuentra hoy en día en la encrucijada desde la perspectiva de los actores que deben llevar a cabo los procesos de diseño y desarrollo; esto ha quedado demostrado en la diversidad de representaciones observadas en los formadores de docentes, pues existe una serie de preocupaciones, tales como los cambios que este modelo producirá en el rol docente, los efectos que conllevarán en la estructura curricular y las efectivas posibilidades de flexibilidad y contextualización que podrán tener los programas a partir de sus requerimientos académicos. Asimismo, se manifiestan dudas en cuanto a las formas de implementación, debido a la diversidad de experiencias que se han realizado en el sistema de educación superior en Chile. Por otra parte, uno de los discursos más reiterados tiene relación con los cambios que eventualmente implicará la aplicación del modelo en las estrategias evaluativas y la necesidad de implementar formas de integración de las evaluaciones. Por último, los sujetos enfatizan la existencia de resistencias en los docentes ante las innovaciones y los posibles costos económicos que el cambio podría implicar, ello, en el contexto de la permanente crítica a estos procesos como experiencias poco planificadas por las instituciones.

En el caso de los directivos que representan la voz institucional, oficial y pública de la facultad y los programas de pedagogía, se aprecia un interesante juego de inclusión y exclusión en los discursos. El modelo curricular se aprecia como algo impuesto, del cual no se tiene incidencia. Sin embargo, cuando se realiza un alcance de la labor formativa, los sujetos asumen un rol protagónico y de inclusión en el discurso, que muestra un movimiento en la situación de los hablantes. De igual modo, los expertos en gestión curricular expresan, por una parte, una visión crítica de la innovación en tanto mencionan que la intencionalidad de mejora vendría dada desde una moda, de la cual el hablante no se siente parte ni tampoco representado. Asimismo, se responsabiliza a la institución por la falta de proactividad en los procesos de innovación, los cuales sólo vendrían dados por la centralidad de los fondos concursables del Ministerio de Educación.

Por otra parte, la innovación bajo la lógica de las competencias es asociada con la responsabilidad de las instituciones hacia un incremento de la calidad de la formación más integral, en términos de alcanzar de mejor modo lo que se declara en los perfiles de egreso de cada uno de los programas de pedagogía. Por tanto, la visión es más desde la oportunidad que desde la queja, lo cual se condice con una mirada más compleja de las competencias toda vez que Perrenoud (1999) plantea:

Si este aprendizaje no se asocia a una o varias prácticas, susceptibles de tener sentido para los alumnos, este será rápidamente olvidado, considerado como uno de los obstáculos por franquear para obtener un diploma, no como una competencia que deba ser manejada para dominar las situaciones de la vida (p. 30).

Asimismo, es clave destacar que es común que los tres actores se sitúen desde un rol no protagónico, más bien desde un rol oprimido, mediante el que no se sienten parte de las decisiones, pero que, sin embargo, son quienes se llevan la mayor parte de la tarea. Aluden, la falta de consideración de la institución y el necesario compromiso que debiese tener con los académicos para ‘cuidarles’.

Respecto al modelo curricular por competencias, se cree que el cambio obedece a la tensión que generan los lineamientos de ciertas políticas ministeriales. Hay una fuerte crítica al modelo, al señalar que no hay vínculo con la realidad académica de la institución y que lograr desarrollo de competencias en los estudiantes durante su proceso formativo es algo más bien utópico. Se menciona que los desafíos a la docencia están compuestos del entendimiento desde otras lógicas de la formación profesional, lo cual requeriría de ejercicios académicos que inviten a tensionar y convocar a una mirada más reflexiva de los procesos y gestionar de mejor modo la evaluación.

En concordancia con lo anterior, se reconoce la existencia de presiones, demandas externas de política pública y las dinámicas internacionales que han motivado, y en ciertos casos obligado, a la realización de cambios. Interesante es que los hablantes se desmarcan notoriamente de su propio discurso al aludir que son otros los que deciden qué es relevante y qué no. Por tanto, al tomar distancia, se ve a la universidad como un ente alejado, expresando dudas respecto de si se han pensado una serie de temáticas, que para los docentes y expertos en gestión curricular son relevantes. De algún modo se devela una visión pasiva de su participación en el proceso de cambio. Parece ser más fácil atribuir responsabilidades a otros, establecer incertidumbres y dificultades más que mostrar motivación, visualizando el cambio como una oportunidad de mejora de los procesos formativos.

Es importante señalar que los hablantes manifiestan una preocupación por los costos asociados a los procesos de innovación, la claridad del sentido y el alcance del cambio. Esto evidencia ciertas contradicciones a las que se enfrentaría la implementación de este modelo toda vez que no existe diálogo, visiones comunes y similares formas de entender este proceso de cambio. En este sentido, si estos tres aspectos no son respetados, cualquier proceso de transformación curricular se verá afectado en su desarrollo y por ende en la formación misma de los estudiantes. ©

Esta investigación fue financiada por el Fondo Semilla de la Universidad Católica Silva Henríquez en su versión 2014

Hector Gómez Cuevas. Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013), y PhD Student en Curriculum Studies de la University of British Columbia. Académico, Investigador y Gestor en Políticas Públicas. Fue Coordinador Nacional de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en Chile.

Carolina Castro Ibañez. Profesora de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Académica, investigadora y Jefa Unidad de Gestión Curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Felipe Pizarro Cerda. Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magíster en Educación mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015). Académico, investigador y profesional de gestión curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Felipe Quiroz Arriagada. Profesor de Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magister en Educación mención currículum e innovaciones pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015).

Bibliografía

- Abric, Jean Claude. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones*, 53-74.
- Aristimuño Güenzatti, Adriana. (2005). Las competencias en la Educación Superior. ¿Demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Brunner, Jose Joaquín; Elacqua, Gregory. Tillet; Anthony. Bonnefoy, Javiera; González, Soledad; Pacheco, Paula & Salazar, Felipe. (2005). “Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior en Chile”. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile.
- Cano Garcia, Maria Elena. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago: Autor.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). *Espacios de identidad*. Barcelona. España. Ediciones Octaedro.
- Darling – Hammond, Linda. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 1-20.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Third Edition*: Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. (Traducción resumida de Carolina Najmias & María Pía Otero). Recuperado el día 15 de abril de 2012 en <http://es.scribd.com/doc/70545430/26617054-DC-13-Denzin-y-Lincoln-2005>
- Denzin, Norman. (2008) Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la curriculares. *Revista Iberoamericana de educación superior*, N° 1, Vol. 1, 37-57.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones Ávalos, Beatrice. (2005). Competencias y desempeño profesional. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 36. P. 19-32.
- Fairclough, Norman. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge UK: Polity Press
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical Discourses analysis. The critical study of language*. London/New York: Longman.
- Fairclough, Norman. (2001). Análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. University of Lancaster. En *Revista Discurso y Sociedad* Vol. 2(1) 170 - 185.
- Fairclough, Norman. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales (179-203). En Wodak, Ruth y Michael Meyer (Comps.) (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michael. (1970). El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France, pronunciada el 2 de diciembre de 1970.
- Fullan, Michael. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, Howard. (1994). *Las estructuras de la mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. México: FCE
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gvirtz, Silvina & Palamidessi, Mariano. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Ed. Aique.
- Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Gutiérrez, Silvia. (2007). El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales. En Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en la educación superior* (pp. 96-145). México: CESU/UNAM /Plaza y Valdés Editores.

- Jaramillo Marín, Jefferson. (2008). Representaciones y prácticas discursivas sobre la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Estudio de caso en Bogotá. *Revista Universitas Humanística*. N°65 enero- junio pp. 197-234.
- Kemmis, Stephen. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lipovetsky, Gilles. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, España: Ed Anagrama.
- Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). En *Revista de Investigación Psicológica*. v.9 n.1., Disponible en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752006000100009
- Morín, Edgar. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. España. Editorial GEDISA. Barcelona. España.
- Moscovici, Serge. (1975). *Sociedad Contra Natura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, Serge. (2003). *La conciencia social y su historia*. En *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa. (p. 91-110)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Serie Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Santiago de Chile: Autor.
- Pavie, Alex. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. En *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*. Abril, Número 36 (14-1) P. 67-80.
- Perrenoud, Philippe. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Perrenoud, Philippe. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Salas Astrain, Ricardo. (2005). *Ética intercultural*. Santiago. Chile. Ediciones UCSH.
- Stenhouse, Lawrence. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. España: Morata.
- Villa Sánchez, Aurelio; Escotet, Miguel Angel; Goñi Zabala, Juan José (2007) Modelo de innovación en la educación superior. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza Beraza, Miguel Angel. (2004): Innovación en la Enseñanza Universitaria, en Contextos Educativos N° 6-7.
- Zuñiga Carrasco, María. (2012). *Innovación en Educación Superior: Reflexiones en torno a la dirección del cambio y algunos componentes en la innovación curricular*. En España: FIIU.

El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte



An educational model based on competencies for art education

Raquel Rocha Cáceres

raquelrochaunicamerida1@hotmail.com

Instituto Universitario "Antonio José de Sucre"

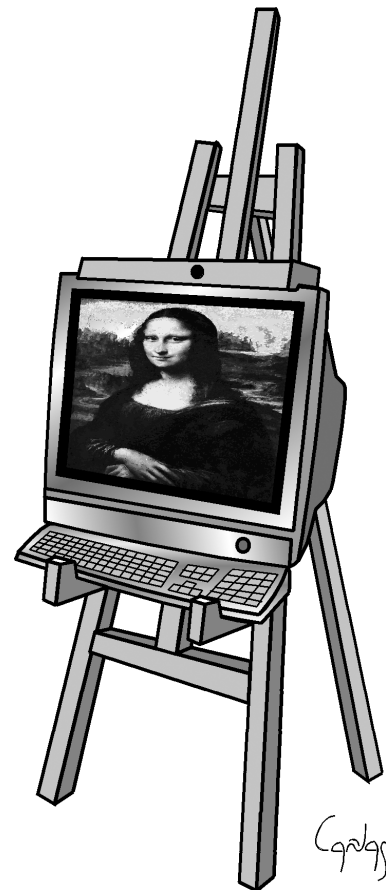
Complejo Educativo Quero Silva

Escuela de Diseño Gráfico

Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 23/04/2016

Aceptado para publicación: 20/05/2016



Resumen

El presente artículo tiene como objetivo disertar sobre la aplicación del modelo educativo basado en competencias en la enseñanza del arte. La temática desarrollada obedece a la preocupación que se evidencia en las aulas universitarias en las que se desarrolla la enseñanza del arte bajo un proceso cognitivista que no contribuye a la formación integral del futuro profesional. El estudio se desarrolló bajo una revisión de literatura especializada en educación, la cual se fundamenta en la enseñanza del arte a nivel universitario y la enseñanza por competencias. Las conclusiones se orientan hacia la necesidad de replantear el currículo universitario a fin de formar profesionales integrales, interdisciplinarios, creativos, innovadores y éticos con competencias para la construcción del conocimiento y su aplicación en el campo empírico.

Palabras clave: enfoque basado en competencias, arte, formación profesional.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the application of the educational model based on competencies in art education. The issue is due to the concern showed in university classrooms where art education is developed under a cognitive process that does not contribute to the integral formation of future professionals. The study was conducted reviewing specialized literature in education, based on art teaching in higher education and development of competencies. Conclusions demonstrate the need to reconsider the university curriculum in order to train integral, interdisciplinary, creative, innovative and ethical professionals with competencies for the construction of knowledge and its application in the empirical field.

Keywords: competency-based learning, art, professional training.

Introducción

Como resultado de la globalización y de la sociedad del conocimiento, las universidades han comenzado a tener un papel estratégico en la formación de profesionales integrales en los distintos campos del saber. En consecuencia, se ha propuesto un replanteamiento del modelo educativo tradicional que comienza con la necesidad de formar profesionales, basándose en los saberes educativos: Ser, Hacer, Conocer y Convivir.

Tales cambios han conducido a la adopción del enfoque por competencias, en el plano universitario, ya que éste sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en la articulación de la teoría y la práctica. Dentro de este enfoque resalta también la importancia de los conocimientos previos del estudiante, pues estos juegan un papel clave en su proceso formativo.

Por otra parte, es importante en este nuevo enfoque la importancia del arte, pues no es un ente ajeno a la situación descrita y, a diferencia de otros campos del saber, en este se facilita la adopción de este enfoque, ya que el proceso formativo del artista no se puede limitar a un aula de clase en vista de que se requiere plasmar los conocimientos teóricos en la obra creada.

En vista de estos hechos el presente artículo presenta una discusión sobre la necesidad de replantear el modelo educativo tradicional e incorporar el modelo por competencias en el campo de la enseñanza del arte. Para tal fin, se consideran las distintas miradas teóricas que fundamentan la aplicación del enfoque educativo basado en competencias, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte.

Metodológicamente la investigación se fundamentó en un diseño bibliográfico sustentado en la revisión de literatura especializada en el campo del modelo educativo basado en competencias, así como en los aspectos vinculados con la enseñanza del arte a nivel universitario. Los resultados de la investigación dan cuenta de la necesidad de replantear el currículo universitario que fundamenta la enseñanza del arte, lo cual ha comenzado a promoverse en la Facultad de Arte, específicamente en la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad de Los Andes. Tal replanteamiento conducirá a la formación de profesionales integrales e interdisciplinarios con competencias para desempeñarse competitivamente en el campo laboral.

De este modo, cuatro apartados estructuran el cuerpo de este trabajo. En el primero se exponen los principales fundamentos del modelo educativo por competencias; en el segundo se discute su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el plano universitario; en el tercero se presentan los fundamentos que demuestran la necesidad de incorporar el modelo educativo por competencias para la enseñanza-aprendizaje del arte y, para terminar, en el cuarto, se exponen las conclusiones a manera de reflexiones.

Los fundamentos teóricos del modelo educativo basado en competencias

Es preciso indicar que, etimológicamente, el término competencia proviene del latín “*competentia*” que significa competente. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2014), competencia significa “incumbencia, pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. No obstante, para fines del estudio, interesa enfatizar en el abordaje del término competencias en el campo educativo, el cual surge del concepto propuesto por Chomsky (1970) desde la lingüística, en el que define las competencias como el conjunto de reglas que favorecen la generación de innumerables desempeños. También, se encuentra en el estudio realizado por Le Boterf (1997) para la aplicación del término competencias en el campo educativo. El autor precisa que las competencias permiten movilizar recursos cognitivos desde los siguientes aspectos:

1. La integración de los conocimientos, habilidades y actitudes, pues resultan pertinentes para la resolución de problemas determinados.
2. En el ejercicio de la competencia el ser humano desarrolla procesos cognitivos complejos, sustentados en los esquemas y estilos de pensamiento, a partir de los cuales se instrumentan las acciones que darán respuesta a una situación determinada.
3. Las competencias profesionales se crean durante el proceso formativo del ser humano, en el cual tiene importancia la experiencia adquirida.

Continuando sobre este aspecto, Perrenoud (2008) expresa que las competencias hacen referencia al conjunto de tareas, actividades y situaciones, desarrolladas por el sujeto a partir de las nociones, conocimiento e información, lo cual implica el desarrollo de competencias generales para el uso de procedimientos, métodos y técnicas. En tanto que Pérez y Ángel (2007), definen las competencias como “el conjunto de habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada sujeto o grupo, colocan en acción en un contexto determinado para satisfacer las demandas particulares en cada situación” (p. 13).

De lo expuesto se deduce que las competencias abarcan el conjunto de comportamientos que el ser humano desarrolla y demuestra por medio de su capacidad para la resolución de problemas ante determinadas situaciones.

En opinión de Díaz (2006), la aplicación del término competencias en el campo educativo supone la integración de tres elementos: “(a) una información, (b) el desarrollo de una habilidad y (c) puestos en acción en una situación inédita” (p. 20). Por tanto, una competencia se observa sobre la base de los elementos descritos, lo cual implica el dominio de una información determinada, el desarrollo de una habilidad o habilidades y la puesta en práctica de tales habilidades para la resolución de un problema.

De este modo, el autor destaca la importancia del enfoque educativo basado en competencias como fundamento del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, enfatiza también en la necesidad de analizar los distintos modelos de enseñanza que pudieran aplicarse, como por ejemplo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas; los cuales deberán seleccionarse en función del campo disciplinario, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias establecidas en el perfil curricular, entre otros aspectos.

En este contexto, la aplicación del modelo educativo descrito, así como su concreción en la formación integral, implica la capacitación del docente en competencias, para así promover el desarrollo del contexto adecuado para la enseñanza-aprendizaje desde el modelo por competencias. Este docente comienza a tener el papel de mediador y el estudiante comienza a tener un papel estratégico en su proceso formativo, el cual, en líneas generales, se dirige hacia la construcción de conocimiento pertinente para la resolución de problemas concretos a partir de la integración de la teoría y la práctica, con principios de autonomía, creatividad, interdisciplinariedad y ética.

Como lo afirman Inciarte y Canquiz (2008)

Tanto la integralidad como la pertinencia hacen exigencias a los actores fundamentales del currículo: al docente, quien debe aceptar que el que enseña también aprende; que el proceso de formación es dialógico y un espacio pedagógico para la indagación, exploración, mediación y diversidad; por su parte el alumno debe estar motivado por aprender, identificado con sus propias necesidades y las del colectivo, desarrolla habilidades meta-cognitivas como la reflexión o el aprender a aprender, asume la responsabilidad de aprender independientemente, accede a la información y el conocimiento, es co-responsable en la construcción del proceso de formación. Los otros actores que complementan el colectivo curricular deben reconocer la esencia del proceso educativo en cuanto a la formación del ser personal y social. En síntesis, todos los actores deben reconocer que la educación no es una serie de aprendizajes definitivos, sino una búsqueda permanente, en la que todo tiene un sentido y puede cambiar, entonces el aprendizaje, el egresado, el conocimiento, la tecnología, como productos del currículo, no son productos acabados (p. 5).

De lo expuesto, se deduce que los actores participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje promueven mediante el cumplimiento de sus funciones una educación pertinente, en la que el currículo se recrea de manera constante en función de las necesidades, tanto del estudiante, como del docente-mediador. Para tal fin se integran nuevas prácticas didácticas que promuevan el desarrollo de competencias genéricas y específicas, así como novedosos instrumentos de evaluación orientados a promover la construcción de conocimiento significativo. A continuación se presenta cómo la actividad mediadora del docente se hace significativa con las nuevas prácticas que ofrece relacionada con la aplicación de este modelo educativo basado en competencias en el ámbito universitario.

La aplicación del modelo basado en competencias en la formación universitaria

Sobre la base de los argumentos expuestos en los párrafos precedentes, podría surgir el interés de la aplicación del modelo basado en competencias en la formación universitaria, pues es precisamente en la universidad, como espacio de formación, donde, través de las funciones de docencia, investigación y extensión, se promueve el desarrollo integral de una sociedad. Como lo expone Padrón (1994) en el Modelo de Universidad Colectivista, las instituciones universitarias deben articular los procesos de investigación y docencia universitaria para la formación de profesionales integrales con competencias para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

En tal sentido, el autor enfatiza que la articulación mencionada se inicia en la extensión en la que se recopilan las demandas de la sociedad en materia de investigación universitaria. Tales demandas se transfieren hacia los grupos y centros donde se desarrollan los proyectos de investigación, cuyos resultados retornan hacia la extensión para aportar las soluciones encontradas, así como hacia la docencia para enriquecer el currículo universitario.

De modo que, como afirman García y Anido (2015 pp. 58-64), a partir del modelo mencionado se realiza una renovación y actualización curricular constante en función de las demandas de la sociedad en el campo de formación profesional, a fin de que los futuros profesionales se formen con competencias básicas, genéricas y específicas para construir el conocimiento que fundamenta el desarrollo económico y social.

Los autores citados dan cuenta de que el modelo descrito se sustenta en lo que se ha denominado modelo educativo basado en competencias, abordado de manera amplia en la sección precedente, el cual se caracteriza, en opinión de García y Anido (Ob. cit.), en los siguientes términos: (a) programas educativos orientados a que los futuros profesionales aprendan a emprender en diferentes contextos y situaciones; (b) formación integral e interdisciplinaria del ser humano; (c) procesos formativos que fundamentan la enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje significativo.

En esta orientación, resulta de interés mencionar que, desde los años, se han iniciado acciones orientadas a incorporar el modelo educativo basado en competencias en la educación universitaria. Al respecto, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la UNESCO (1998) precisó la necesidad de promover el aprendizaje significativo, así como el desarrollo de competencias generales y específicas en el ser humano para contribuir con el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. También se señaló que entre las principales funciones de la educación superior destacan:

Socialmente, la construcción de conocimiento pertinente el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la integración de la extensión, la investigación y la docencia universitaria. En opinión de García (2013), los aspectos que dan cuenta de la importancia de la aplicación de este modelo educativo a nivel universitario se resumen en:

1. El modelo educativo basado en competencias promueve la aplicación de un enfoque que abarca todo el sistema de las instituciones educativas, por ende, cada institución debe precisar claramente el perfil curricular de las competencias de los futuros profesionales para cumplir de forma pertinente con sus funciones profesionales en el campo laboral.

2. El currículo universitario en los distintos campos del saber no se acomoda a partir de asignaturas que fragmentan y parcelan el conocimiento. A diferencia de esta visión tradicional, bajo el modelo de competencias, las asignaturas se articulan e integran a partir del saber: ser, hacer, actuar y convivir para fomentar el desarrollo de competencias que fundamenten la formación integral de los futuros profesionales.
3. El trabajo curricular a nivel universitario consiste en precisar las prácticas implícitas o explícitas del proceso de enseñanza-aprendizaje para determinar su correspondencia con la formación del talento humano, eliminar las prácticas que se encuentren descontextualizadas o replantear las que presenten limitaciones para alcanzar los objetivos educativos propuestos en materia de competencia profesional.

Estas consideraciones resultan importantes debido al giro conceptual que encierra la aplicación del modelo de competencias, de un sistema centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el alumno. Se quiere acabar así con la nefasta forma tradicional de impartir la educación dentro de las aulas universitarias en las que el profesor, profesaba una verdad y depositaba el conocimiento en los estudiantes para ser repetido y evaluado desde una perspectiva memorística.

El caso es que, con el modelo de competencias, lo que se persigue realmente en el ámbito universitario es generar un proceso formativo pedagógico y constructivo en el que los estudiantes vivan, se apropien y convivan con la experiencia de trabajar con autonomía, de forma colaborativa y construyendo su aprendizaje significativo, haciendo del aula de clase un espacio de calidad educativa.

Por ello, se hace necesario considerar las proposiciones que el proyecto Tuning (2003) ofrece, el cual tiene su génesis en la necesidad de mejorar la calidad educativa de las instituciones de educación superior a través de la incorporación del enfoque basado en competencias en los currículos universitarios. Dicho proyecto fundamenta el modelo educativo sobre la base del saber: ser, hacer, conocer y convivir; al mismo tiempo considera los retos a los que se enfrentan las instituciones universitarias como consecuencia del proceso global; lo cual induce a un replanteamiento del currículo universitario para dar paso a una formación de profesionales integrales, tal como lo plantean Inciarte y Canquiz (2008) cuando afirma que:

Trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, de allí es que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica. Formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. Otras orientaciones que consideramos se debe trabajar en búsqueda de la integralidad es la formación en lo biológico, psicológico, estético y espiritual, aspectos que a nuestro juicio han estado desatendidos. Para esto el currículo debe ser flexible, abierto a las oportunidades del entorno, en corresponsabilidad, integrado y sustentable (p. 4)

Esta formación integral en competencias dentro del contexto universitario facilita el desarrollo integral de la persona y abre las posibilidades de que el estudiante, cuando se inserte en el campo laboral, sea un profesional con capacidad crítica, ético, responsable, apto para articular la teoría y la práctica; sepa responder a los problemas del contexto y actuar con valores en el ejercicio profesional, lo cual demostraría una clara concepción del papel de la educación socio-formativa y las funciones universitarias en la formación de profesionales competentes.

Arte y competencias para la transformación en el aula

En la actualidad el estudiante universitario de arte, en su pensum de estudio, se enfrenta constantemente en la construcción del conocimiento con la transdisciplinariedad, pues el sujeto se vincula con el arte en un encuentro con el mundo de las realidades, fruto de la experiencia artística en cualquiera de sus manifestaciones a través del lenguaje.

Ahora bien, cabe mencionar que la universidad en la actual sociedad del conocimiento ha comenzado a introducir el modelo por competencias en la formación de profesionales, lo cual implica en el campo del arte la instrumentación de estrategias didácticas pertinentes para la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, a fin

de armonizar los valores estéticos (belleza, unidad, armonía) y los valores sociales (solidaridad, convivencia, respeto a las diferencias de pensamiento, creencias, actuaciones) en un espacio de libertad.

Desde esta perspectiva, interesa enfatizar la pertinencia del modelo educativo por competencia para la enseñanza-aprendizaje del arte y es en este sentido en el que puede afirmarse que el arte y el enfoque por competencias se articulan de manera consistente en la formación de un profesional universitario integral con capacidad para la construcción del conocimiento desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.

No obstante, a pesar de la importancia del modelo por competencia en la formación de profesionales en la disciplina del arte, se observan algunas debilidades que limitan su aplicación pertinente en el aula. Entre estas destacan: la falta de actualización de los contenidos programáticos de la unidades curriculares, la poca capacitación de los docentes universitarios de esta área, lo cual se une a la motivación por la adopción de nuevas estrategias didácticas, así como la incorporación de la investigación como fundamento de los diseños curriculares en la acción didáctica.

Al respecto, Araujo (2010) manifiesta que “el arte se ha visto como una expresión sesgada, de acuerdo a los patrones sociales. De esto se desprende la distinción entre lo popular (marginado, excluido) y lo académico (oficial, estandarizado)” (p.151). Tal aspecto incide de manera significativa en los resultados artísticos en vista de que involucra, tanto la visión cultural del artista, como la cosmovisión personal que repercute de manera determinada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción del conocimiento.

Por tal razón, la enseñanza-aprendizaje del arte implica vincular los conocimientos previos, disciplinarios e interdisciplinarios, con las habilidades y destrezas requeridas para la utilización de técnicas artísticas que, al final, se plasman en la obra creada. Sin embargo, desarrollar competencias en el campo del arte implica realizar un proceso consensuado entre el docente universitario y los estudiantes, ya que es esto lo que movilizará los recursos cognitivos y alcanzará los fines planteados, los cuales, en la mayoría de los casos, se manifiestan en las expresiones artísticas.

La razón es que, tanto el facilitador, como los alumnos manifiestan altos niveles de subjetividad, pues los valores de ambos expresan su condición humana a través de sus movimientos (danza), creaciones (pintura, escultura, etc.) y otras especificidades de la creación artística. Este es un proceso en el que el estudiante-artista se configura como el sujeto que produce arte y en su etapa final lo plasma en la obra. Entonces, el “artista es, consecuentemente, el punto de arranque de la existencia del Arte” Ob. cit., p.161). Así mismo, Araujo afirma que, debido a estos altos niveles de subjetividad implícitos en la disciplina artística, es que la obra puede tener una significación para el estudiante-autor y otra distinta para el espectador, quien se recrea al observarla, ya que éste podría desconocer el contexto dentro del cual se ha generado la obra.

Ahora bien, para que la enseñanza-aprendizaje del arte se desarrolle bajo el modelo por competencias, se hace necesario promover la construcción del conocimiento en el aula, utilizando estrategias didácticas de parte del docente que permitan precisar la condición humana de cada estudiante, sus necesidades, los conocimientos previos sobre la disciplina en cuestión y la realidad cultural en la que se desarrolla el proceso formativo, el cual se manifiesta con mucha frecuencia en la expresión artística. Por ello Eisner (1995) afirma que, en la enseñanza-aprendizaje del arte, se requiere promover la “apropiación” de los hábitos de percepción y comportamiento para transformarlos en verdaderas posibilidades y opciones de vida.

En el mismo orden de ideas, Abad (2009), dentro las funciones contemporáneas del arte, identifica la integración de la realidad construida por el artista con todos los sustratos de la realidad y no sólo como una manifestación superior del espíritu del ser humano. En definitiva, para Abad, las manifestaciones artísticas se fundamentan en:

Una serie de estrategias de cómo cada persona o colectivo las aplica y contextualiza en su propio proyecto de “construcción de la realidad” (el arte, como mediador de significados, se produce en un contexto de relación y estos significados se construyen de acuerdo con esta necesidad de interpretar la realidad). Estrategias que no sólo sirven para descubrir nuevas oportunidades, sino como una manera de concretar elecciones y asumir compromisos. Cuando las artes desempeñan esta función contextualizada en cada situación de realidad, otor-

gan a lo individual una forma pública en la cual pueden participar otros como manifestación e invitación a una construcción colectiva de los significados (p. 20).

En el aula universitaria es muy importante la contextualización de la realidad de los estudiantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en este proceso uno de los elementos que se hace más significativo es el aporte de las competencias que cada estudiante puede realizar durante el proceso de contextualización. Le toca, entonces, al docente insertar estrategias acordes al desarrollo de las distintas temáticas para poder relacionar la realidad de cada estudiante con la realidad pública que le toca abordar, buscando así una construcción significativa del conocimiento adquirido.

Sobre este aspecto, Pérez (2002) concibe el arte como el territorio que fundamenta las habilidades del ser humano, tanto en la construcción de lenguajes discursivos, como en los no discursivos de carácter afectivo, simbólico y emocional. De modo que, bajo el modelo por competencias, en el campo del arte existen muchas formas de clasificar las competencias, pero éstas requieren ser consideradas desde una mirada holística en función del desarrollo integral de la persona, en un enfoque socio-formativo, si se pretende formar en competencia dentro de la educación superior del arte.

Esto significa que ni el estudiante, ni el docente son el centro del proceso, pero sí la vinculación inter-sistémica entre ambos, en la cual el docente se acerca al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una mirada metacognitiva, ejecutando los procesos de manera explícita para saber cómo y cuándo se van a utilizar, claro está, sin olvidar que uno de los elementos más interesantes para el desarrollo de las competencias es el método a utilizar, el cual debe estar claramente definido para así poder discriminar las competencias desde las más complejas, a las más simples, tomando como punto de partida algunos elementos que le van a permitir clasificarlas en: lo noonico (epistémico), las potencialidades (habilidades), lo personal (su desarrollo), lo grupal (relación inter o intrapersonal) y lo social (contexto, cultura). (Ver cuadro 1).

Cuadro 1: Modelo de competencia para la enseñanza del arte

Noonico	Potencialidades	Personal	Grupal	Social
Conocer los materiales, procedimientos y técnicas que se asocian a cada lenguaje artístico.	Capacidad de interpretar y percibir creativa e imaginativamente problemas artísticos.	Conocer los métodos artísticos susceptibles de ser aplicados a proyectos socio-culturales.	Capacidad de trabajo colaborativo en equipo, organizando desarrollando y resolviendo el trabajo, aplicando estrategias de interacción.	Analizar la repercusión recíproca entre el arte, la sociedad y el compromiso social del artista.
Capacidad de aprendizaje de las metodologías creativas asociadas a cada lenguaje artístico.	Capacidad de trabajar autónomamente, desarrollando la capacidad de plantear y concluir el trabajo artístico personal.	Capacidad para identificar y entender los problemas del arte que generan procesos de creación.	Capacidad de colaboración con otros profesionales de otros campos para desarrollar adecuadamente el trabajo artístico.	Comprensión crítica de la dimensión pre-formativa y de incidencia social del arte.
Capacidad de producir, comunicar, exponer, relacionar y reflexionar ideas dentro del proceso creativo.	Capacidad de iniciativa y de espíritu emprendedor.	Capacidad de iniciativa propia, automotivación, reflexión y de análisis crítico.	Capacidad de interactuar con otros grupos y para la proyección de sus creaciones artísticas.	Capacidad para activar, entender generar o modificar un contexto cultural.

Nota: Rocha, R. (2016). Adaptado de Hernández, “El papel del arte en la adquisición de competencia para el modelo de enseñanza-aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior”.

Dentro de este conjunto de competencias, el elemento noonico da los fundamentos epistémicos que le darán sentido al conocimiento y orientación al ser del estudiante. Al consolidar lo aprendido, el estudiante fusionará sus potencialidades en un hacer que, a su vez, se reflejará en su creación mediante aquellas competencias que

son parte de su ser interior; quedan, entonces, aquellas competencias exteriores a él que lo vinculan con el desarrollo del convivir, con lo grupal y lo social; elementos que le dan sentido contextual al estudiante.

Cuando se educa en arte con todas estas competencias, la realidad que sale al encuentro entre el docente y el estudiante con la obra realizada, se acompaña de razones hermenéuticas, tal como lo explica Marrero (2015), quien afirma que:

El conocimiento que se estudia y aprende no tiene un carácter teórico-demostrativo, sino que se maneja con historicidad, persuasión, practicidad e intersubjetividad, en búsqueda de un pensamiento sentido, utilizando las palabras de Eisner, que no es otra cosa que el pensamiento artístico de cada persona (p. 82).

Si el docente pretende que el estudiante elabore una obra que exalte su pensamiento artístico desde el arte abstracto, debe persuadirlo para diseñar, construir y elaborar una obra que tenga sus características. Lo más importante no es una clase teórica sobre el estilo de arte, sino invitarlo e incentivarlo a que exprese su pensamiento artístico en relación con los elementos que lo componen y le dan significado a este estilo de arte. Ahora bien, la creación no estaría completa si no se le incluye la expresión estética que en sí misma es una competencia propia, tanto del docente, como del estudiante en la que la belleza se expresa, tal como lo señala Durán (1998):

En todos los tiempos, en todos los espacios y en todas las culturas, los seres humanos se han expresado con estética; y ocurre así, ya que la aprehensión, reproducción y producción estética de la realidad pertenece a su forma de ser, a su propia condición (p. 386).

Ahora bien, la estética es el lado bello, sublime, original y particular de la obra, la cual se culmina cuando la estética se incorpora en la realidad, haciéndose parte de ella misma. Una vez terminada la creación, bajo la mirada del modelo de competencias propuestas y dentro del enfoque pedagógico socio-formativo, la enseñanza adquiere un carácter transdisciplinario con un profundo sentido ético, debido a que docente y estudiante se han conjugado en la construcción de un pensamiento artístico y de un impulso de habilidades y de aptitudes que le van a dar la conceptualización de artista.

Conclusiones

Las ideas expuestas indican que la sociedad de hoy, caracterizada por cambios y transformaciones rápidas en tiempos cortos con exigencias nuevas, requiere una educación superior que vaya más allá de la simple información. Se necesitan instituciones universitarias abiertas para formar seres humanos integrales, capaces de estimular con sus actitudes y aptitudes la construcción de conocimiento en el aula, aptos para resolver problemas, abiertos a nuevas iniciativas y dispuestos a acompañar los procesos de humanización y, además, que puedan desplazar el pragmatismo y la fría tecnología.

El propósito de esta propuesta conceptual es una invitación para que los docentes universitarios vinculados con la enseñanza del arte adopten un modelo pedagógico socio-formativo, con actitud crítica y creativa en la implementación del modelo de competencias y sus diferentes estrategias didácticas para así favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se promueve el replanteamiento de los modelos educativos tradicionales por modelos más adecuados y pertinentes para la construcción de conocimiento en el aula, lo cual se realiza con principios de autonomía, ética, solidaridad, análisis crítico, emprendimiento, entre otros.

En este sentido la universidad asume un papel importante al contribuir a afianzar la disciplina y la necesidad de formar profesionales capaces de insertarse en un mundo laboral competitivo y cambiante que, sin duda, exige prepararse con idoneidad para el trabajo en cada especialidad. El compromiso universitario para satisfacer la demanda del mercado laboral consiste en formar un talento humano con competencias para desempeñarse eficientemente en este campo, así como para vivir en sociedad. En el caso del arte implica entender el diseño como oficio y como disciplina constructora de una estética social que participa en la formación del

imaginario colectivo y de la cultura contemporánea. En efecto, el diseño cumple con la tarea de entrelazar múltiples factores que generan un hecho poético y se realizan como constituyentes de su mundo.

Para que la enseñanza-aprendizaje del arte se desarrolle bajo el modelo por competencias se hace necesario promover la construcción del conocimiento en el aula, utilizando estrategias didácticas de parte del docente que permitan precisar la condición humana de cada estudiante, sus necesidades, conocimientos previos sobre la disciplina en cuestión y la realidad cultural en la que se desarrolla el proceso formativo, el cual, al final, se manifiesta con mucha frecuencia en la expresión artística

Para formar por competencia dentro de la educación superior en arte, el docente debe discriminar las competencias a partir de lo más complejo a lo más simple, tomando como punto de partida el aspecto noónico, en el que las ideas y fundamentos epistémicos se amalgaman para darle sentido al conocimiento y orientación al ser del artista. Así pues, para consolidar lo aprendido, el artista fusionará sus potencialidades o aptitudes en un hacer que se reflejará en su creación, complementando éstas con aquellas competencias que son parte del ser propiamente y que conforman lo personal de cada ser humano, su esencia.

De este modo, para el desarrollo del convivir, lo grupal y social se mezclan y le dan sentido contextual al artista, señalando los elementos económicos y de “marketing” que puedan dar salida a la creación que él produjo. Es, pues, en la universidad donde se promueve el desarrollo integral de una sociedad a través de las funciones de docencia, investigación y extensión. Como lo expone Padrón (1994), en el Modelo de Universidad Colectivista, las instituciones universitarias deben articular los procesos de investigación y docencia universitaria para la formación de profesionales integrales con competencias que le den respuestas a las necesidades de la sociedad. ©

Raquel Rocha Cáceres.- Licenciada en Educación (Universidad Cecilio Acosta). Licenciada en Diseño Gráfico (Universidad de Los Andes). Magister en Gerencia y Liderazgo en la Educación (Fermín Toro, Mérida- Venezuela); Experto en Proceso Elearning y Medios Digitales (FATLA). Doctorante en Ciencias de la Educación (Fermín Toro, Mérida- Venezuela) Profesor Asociado en el Instituto Universitario Antonio José de Sucre, Mérida-Venezuela del Complejo Educativo Quero Silva en el área de diseño gráfico y publicidad.

Bibliografía

- Abad, Javier. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano: En Jiménez, Lucina, et al. Educación artística, cultura y ciudadanía Colección Metas Educativas 2021, Madrid: Santillana.
- Araujo, Carmen (2010). La socialización e institucionalización del arte. (Tesis Doctoral) Maracaibo, estado Zulia, Venezuela. Disponible en: http://padron.entretemas.com/Tesistas/Araujo_Arte.pdf.
- Argudín, Yolanda. (2005). Educación basada en competencias. México: Trillas.
- Bourdieu Pierre Félix (2002). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Montessor.
- Bruner, Jerome. (1998). Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa.
- Chomsky, Avram Noam. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

- Durán, Sylvia. (1998). La educación artística y las actividades culturales, publicado en el volumen dos de Un siglo de Educación en México. México: Pablo Latapí Sarre.
- Eisner, Elliot W. (1995). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory*, 45 (1), 1-13.
- Ferreira, Kleyton Carlos. & Lima, Pablo. Gómez. (2013). *Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación*. Paradigma, 34(1), 083-096. Recuperado: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512013000100006&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2016, febrero, 29]
- Frade Rubio, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. (2 ed.) México: Inteligencia educativa.
- Fragoso, Luzuriaga, Rocío. (2013) Las competencias en la enseñanza de las artes en la educación superior Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo Publicación Digital N°10
- Gadamer, Hans-Georg. (2001). Verdad y método. Ediciones Sígueme, Salamanca, Volumen I, (9na. ed.)
- García, Ligia. & Anido, José. (2015). Las funciones universitarias como fundamento para generar competencias orientadas hacia la codificación del conocimiento agrícola local. *Acta Agronómica* 65(1) pp 58-64.
- García, Ligia. (2013). Conocimiento popular y académico en la transformación productiva agroalimentaria. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Hernández, Ana. (2012). El papel del arte en la adquisición de competencia para el modelo de enseñanza-aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Madrid: Universidad Complutense.
- Inciarte, Alicia. & Canquiz, Liliana. (2008). Formación profesional integral desde el enfoque por competencias. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Levi-Leboyer, Caude. La gestión de las competencias, Barcelona, Ediciones Gestión 2000, 1997.
- Marrero, Brunilde. (2015). Poco a poco somos otros. Trabajo inédito. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Padrón, José. (1994). Organización-Gerencia de Investigaciones y Estructuras Investigativas. En *Universitas* 2000, 18(3-4). pp 109-132.
- Pérez, María. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social. Interuniversitaria* 9, 287-298.
- Pérez Gómez. Ángel I. (2007). Cuadernos de educación n°1 *La naturaleza de las Competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Edita: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, Philippe. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Disponible http://www.redu.m.es/Red_U/m2. [Consulta: 2016, febrero, 29].
- Proyecto Tuning América Latina (2004-2008). Informe final del Proyecto Tuning América Latina: reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Documento en línea. Disponible: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&to. [Consulta: 2016, febrero, 29].
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion>. Madrid: España. [Consulta: 2016, febrero, 25].
- Sánchez de Serdio, Aida. (2010). Arte y Educación: Diálogos y antagonismos. *Iberoamericana de Educación*, 25, 43-60.
- UNESCO (1998). *Documento Aprobado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París 5-9 oct. 1998. Educación Superior, 107, ANUIES. México.

Lectura y experiencia literaria en Alfredo y Enriqueta Arvelo Larriva



Reading and literary experience on Alfredo and Enriqueta Arvelo Larriva

María Cecilia Cuesta Cuesta

cecibon@gmail.com

Universidad de Los Andes

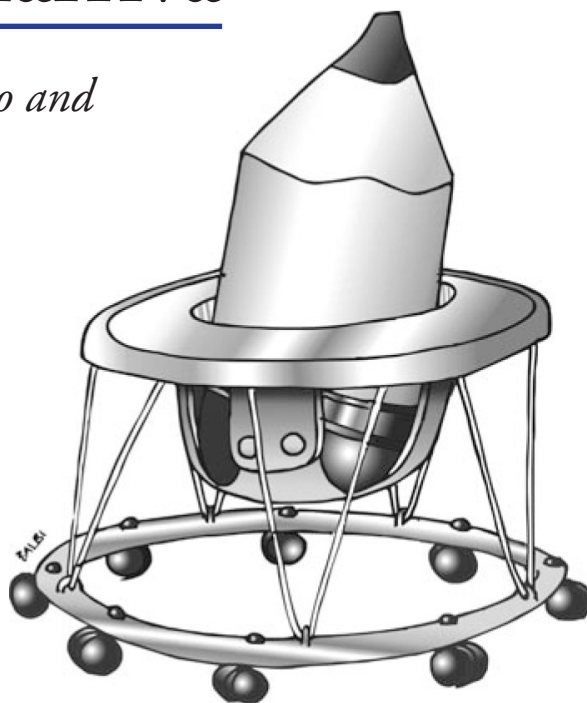
Facultad de Ingeniería

Departamento de Ciencias Aplicadas y Humanísticas

Mérida, estado Mérida, Venezuela

Artículo recibido: 04/05/2016

Aceptado para publicación: 28/06/2016



Resumen

El propósito de este trabajo es la recepción de la obra literaria de los hermanos Arvelo Larriva por la crítica venezolana. Para ello revisamos desde los postulados de la estética de la recepción las diferentes lecturas desde las primeras décadas del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI. Lo que nos permitirá conocer cómo ha sido leída e interpretada la poesía de ambos poetas. Una breve muestra comparativa analiza similitudes y diferencias entre ambos. Las conclusiones del presente trabajo arrojan una valoración crítica de la escritora Arvelo Larriva como una poeta con gran profundidad desde su condición de mujer. El poeta Arvelo Larriva fue considerado en su época como fiel representante de la escuela literaria modernista.

Palabras clave: poesía, estética de la recepción, teoría transaccional de la lectura, crítica literaria, lectura.

Abstract

The main purpose of this paper is the reception of the literary work of the Arvelo Larriva siblings by Venezuelan critics. To do so we have reviewed the aesthetic hypothesis of the reception of different readings from the first decades of the 20th century until the first years of the 21th century. This will allow us to know how the poetry of these two authors has been read and understood. A brief comparative sample analyses both similarities and differences between them. Conclusions of this study generate a critical judgement of the writer Enriqueta Arvelo Larriva as a poetess with great deepness from her condition as a woman. On the other hand, Alfredo Arvelo Larriva was considered back in time as a faithful symbol of the modern literary school.

Keywords: poetry, aesthetic of the reception, transactional theory of reading, literary criticism, reading.

Introducción

La experiencia de la lectura literaria supone una rica y variada construcción de significados a partir de la lectura de la obra. Según la teoría transaccional propuesta por Rosenblatt (2002), los significados aplicados por el lector a la obra literaria son de orden intelectual y emocional lo que genera el proceso de transacción entre lector y texto. De la misma manera, la teoría de la estética de la recepción coincide con los planteamientos promulgados por la teoría transaccional al conferir al lector y a la obra un encuentro con significados derivados de esta experiencia. Un aspecto que se añade es el papel fundamental que el lector y la obra aportan al significado de la obra desde la perspectiva histórica en que se les ubique.

En efecto, el sentido de la obra depende del momento histórico de quien realiza la lectura (Gadamer, 1988, en Pozuelo Ybancos, 2007). Gadamer señala, además, la dinámica de la lectura como una experiencia situacional del lector, es decir, ninguna lectura realizada por un lector es definitiva en cuanto a la interpretación, pues el contexto cultural e histórico del lector-intérprete no es siempre el mismo. Así como la obra es susceptible de reinterpretación por las teorías de determinada época histórica (Pozuelo Ybancos, 2007).

La recepción por parte de la crítica venezolana, da cuenta en su trayectoria de la interpretación de la obra en sí misma y cómo ha sido leída, además de la preocupación por la pertenencia al canon de la literatura en el país.

En este trabajo proponemos el estudio y recepción estética de la obra lírica de dos hermanos venezolanos, dos voces poéticas independientes. Ellos son Alfredo Arvelo Larriva (1883-1934) y Enriqueta Arvelo Larriva (1886-1962). El propósito es el de iniciar el estudio, las motivaciones y la vida misma en este caso, poco común, de reconocidos creadores poéticos de la misma prole. No pretendemos lo exhaustivo, más bien, un primer encuentro de ambos escritores y el impacto que cada uno tuvo en los lectores especializados. A tales efectos, se hará una revisión de la recepción crítica de los dos poetas desde los postulados de la teoría transaccional de la lectura y de la estética de la recepción que nos ayudará a interpretar cómo ha sido leída la obra de los Arvelo Larriva. Al mismo tiempo, el análisis de algunos poemas permitirá ubicar la tendencia literaria de cada uno de los poetas, quienes vivieron coetáneamente en un mismo entorno y bajo las mismas corrientes literarias de la época.

En efecto, en el contexto literario, ya desde las postrimerías del siglo XIX y durante las dos primeras décadas del XX, el Modernismo se hace presente en Venezuela y gana terreno, pero su avance es tardío, toda vez que el Romanticismo ya ocupaba ese espacio y su influencia aún se prolonga en la obra de poetas reconocidos como Andrés Mata, Víctor Racamonde, Ezequiel Bujanda y Cruz Salmerón Acosta, entre otros. (Pedro Díaz Seijas, 1986). Es así que, finalizada la Primera Guerra Mundial, hay poetas no adscritos al Modernismo que empiezan a manifestarse en recitales, conferencias y colaboraciones con publicaciones periódicas: son aquellos que no reconocen los cambios con que la nueva revolución literaria irrumpe en el ámbito continental. El apego a los temas y formas románticas marcan la obra de este grupo que, en lo político, aguarda que el régimen de Gómez termine por sí mismo.

Según algunos críticos, los poetas de la Generación del 18 escribieron a orillas del Modernismo, fue un grupo de autores de transición que, paradójicamente, serían los precursores del Vanguardismo. Alguno de ellos se consideraron adelantados a la época e integraron diez años más tarde la Generación del 28, son, entre otros, José Antonio Ramos Sucre, Fernando Paz Castillo, Jacinto Fombona Pachano y Pedro José Sotillo, poetas que conformaron el grupo *válvula* (Osorio, 1985).

En el grupo que se integró al Modernismo se halla Alfredo Arvelo Larriva, quien, aunque algo rezagado, se ubica más tarde entre los más connotados poetas modernistas bajo el ala tutelar del maestro Rubén Darío. Por su parte, su hermana Enriqueta Arvelo Larriva, como veremos más adelante, se mantuvo aislada de grupos y

movimientos con una producción rica y variada. En los últimos años, gracias a la revalorización de la escritura femenina por parte de la crítica, se conoce mucho más de la escritora.

Semblanza de los poetas Arvelo Larriva

Los hermanos Arvelo Larriva nacieron en Barinitas; Alfredo en 1883 y Enriqueta en 1886. El primero moriría en Madrid en 1934 y Enriqueta mucho más tarde en Caracas, en 1962. En el libro *Modernismo y Vanguardismo en Alfredo Arvelo Larriva*, estudio detenido y clarificador de la vida y obra del poeta, Alexis Márquez Rodríguez (1986), destaca la participación de la escritora Enriqueta, en la elaboración de una semblanza de su hermano que hiciera para la compilación de los poemas de Alfredo en el libro *Sones y Canciones* en 1949.

En dicha semblanza, la hermana describe al poeta Arvelo como una persona muy estudiosa que no desaprovechó oportunidad para procurarse una preparación elevada. Señala que viajó al Territorio Amazonas donde vivió por espacio de dos años, posteriormente, visitó Caracas, los Andes y fue de regreso al Oriente del país. Allí desafió a duelo y mató a un adversario, circunstancia que lo puso en prisión. Esto marcó la vida de Arvelo Larriva y también la de su hermana. Una vez fuera de la cárcel se abocó a la actividad política en contra del régimen dictatorial de Juan Vicente Gómez, fiel a la causa de su padre, también un activista a favor de la justicia. Conspiró y luchó en Caracas y nuevamente es encarcelado por ocho años más.

Salió en libertad, pero siguió siendo blanco de ataques políticos que lo deciden a exiliarse. Vivió en México y viajó por Francia, Alemania, Italia, Rusia, Estados Unidos y España, donde muere en Madrid, en 1934 (Arvelo, 1949, en Márquez Rodríguez, 1986). Arvelo Larriva se casó en la cárcel con Mercedes Aguilera. Una vez libre, viajaron juntos y permanecieron en el exilio hasta la muerte del poeta. Señala Enriqueta que su hermano Alfredo profesaba una gran devoción por su padre y siempre estuvo preocupado de sus hermanas, aún desde la cárcel, especialmente en el aspecto cultural, por vivir ellas en un medio inhóspito y desprovisto de intelectualidad. (Arvelo, 1949, en Márquez Rodríguez, 1986). Lo describe como una persona muy leal y cultivador de la amistad. Sólo tenía enemigos en el campo político.

Su tarea poética comenzó desde muy temprano y la cárcel, en vez de amilanar su impulso, lo proveyó, irónicamente, del espacio en el que se dedicó con más ahínco a estudiar y prepararse. Su primer poemario *Enjambre de Rimas* se publica en 1906, mientras está encarcelado. Más tarde en 1909, desde la cárcel de Caracas, sale a la luz *Sones y canciones*, que lo consagra ante la crítica. Publicó, además, *La Encrucijada* y *Secuencias de otro Evangelio*, en 1922 y, en 1924, aparece un cuaderno con el poema titulado *El 6 de Agosto* (Arvelo, 1949, en Márquez Rodríguez, 1986). Desarrolló, además, actividades de periodista y escritor, de comentarios y cartas que fueron muy bien acogidos en los círculos literarios.

En cuanto a su hermana, existen pocas investigaciones sobre su vida en la época en que vivió. Entre las primeras, se cuenta una de la escritora Pálmenes Yarza (1994), en su libro titulado *Una Ojeada al Modernismo en la Lírica Venezolana*, realizada hace más de cinco décadas. Ha sido necesaria una nueva lectura para indagar más sobre su vida y su obra, contando con estudios más recientes realizados por Juan Liscano (1973), Carmen Mannarino (1979), Julio Miranda (1995), Mágina Russotto (1997), Yolanda Pantin y Ana Teresa Torres (2003), Bettina Pacheco (2006), Julieta Boersner (2006), entre otros. La lectura del epistolario, asimismo, ha aportado datos autobiográficos que permiten acercarse más a la poeta.

Yarza (1994) señala que la poeta Arvelo transcurre su niñez en el lar familiar junto a su padre, su hermano mayor Alfredo y sus hermanas. La madre había muerto siendo la poeta aún pequeña. La pasión por la lectura estaba presente en esa niña que prefería los libros con temas metafísicos a los de aventuras. Las lecturas realizadas por Enriqueta no fueron pocas, considerando el medio cultural en el que vivía. Gracias a la biblioteca familiar, Enriqueta Arvelo logró enriquecer su espíritu ávido de conocimiento. No tenía contacto con lo que sucedía en el país cultural. No conocía la Vanguardia y pasaría tiempo antes que leyera a Miguel de Unamuno, Antonio Machado y a Juan Ramón Jiménez, su favorito.

También lee a los poetas malditos, los simbolistas, y autores de la postguerra (Mannarino, 1979). Muy pegada a su hermano, sufrió pronto el dolor de verlo en la cárcel, primero, como consecuencia de un duelo personal, y luego, por su actividad política en contra de la dictadura de Gómez. La soledad, en la que vivía Enriqueta aumenta la escritura epistolar, actividad que había iniciado aún niña y que parece haberle ayudado a contrarrestar cualquier intento de derrota ante las adversidades familiares. La correspondencia de la poeta es copiosa y Mariano Picón Salas (1994, en Yarza, 1994) afirmó que lo mejor de la obra de la poeta descansa en su epistolario de corte íntimo. Sin embargo, hasta el momento sólo contamos con la selección de cartas publicadas por Mannarino (1979).

Enriqueta no solamente dedicó tiempo al epistolario sino también a la escritura de cuentos, de crítica literaria, crónicas periodísticas y poemas en prosa. Un dato de interés lo constituye el uso de los seudónimos con los que escribió en los periódicos. Uno de los más conocidos fue el de Santica Luzardo. El uso de seudónimos podría obedecer a una estrategia de la autora para enmascarar su producción literaria, en un mundo intelectual esencialmente masculino. Podría ser interesante revisar en qué momento utilizó diferentes seudónimos y en qué forma discursiva, dada la diversidad de su obra. Como es conocido, el seudónimo ha sido utilizado por muchos escritores a lo largo de la historiografía literaria. Diversas razones ha habido para ello: ocultamiento bajo un nombre ficticio en el caso de la literatura, estrategias en la escritura femenina y, muy conocido también, en el ámbito político.

Su hermano Alfredo tenía ya una obra reconocida en el país y era considerado un poeta prestigioso, lo que no fue óbice para que Enriqueta emprendiera la escritura poética; al contrario, el estímulo recibido del hermano afianza su quehacer hasta el punto de sentirse libre de la influencia estilística de otros poetas y de su propio hermano; aunque la poeta reconoce la influencia que este tuvo en la poesía, sin duda, con este reconocimiento quiere rendir tributo a la presencia de la figura procerca de su estirpe literaria. Sin embargo, veremos más adelante que la poeta no se adscribió a ninguna escuela ni corriente literarias (Mannarino, 1979).

Entre sus obras se cuentan *Voz aislada* publicada por la Asociación de Escritores de Venezuela, en 1939. *El Cristal Nervioso*, de 1940. *Poemas de una pena*, 1942. *Canto de recuento*, 1949. *Mandato del canto*, 1957. *Poemas perseverantes*, 1963. *Antología poética*, 1976. *Poesías* (1976). *Poesías* (1979). *Obra poética* (Tomo I) (1987). *Prosa* (Tomo II) (1987). De estas obras, dos fueron premiadas: *El cristal nervioso* obtuvo el Premio del Concurso Femenino Venezolano de la Asociación Cultural Interamericana en 1941. *Mandato del Canto* obtuvo el Premio Municipal de Poesía correspondiente a 1957.

Mannarino (1987) recopiló su obra en prosa y poesía y, gracias a ese esfuerzo se puede abordar su epistolario. En dichas cartas, importantes documentos, puede leerse a la mujer y a la poeta inmersas y preocupadas por el quehacer literario. El 5 de junio de 1939, por ejemplo dice así a Padrón:

Pienso que usted califica de “interesante” mi labor por motivo de haber sido yo – no obstante el influjo fuerte e íntimo de la admiración métrica de mi hermano - la primera mujer que en Venezuela se atreviera a escribir su propia música, o lo que sintió como su música ya que se trata de poetisa nada armoniosa. O quizá por el “milagro” que, con todas mis diferencias, soy en el desierto literario de esta región (Arvelo, 1939, en Mannarino, 1987, p. 177).

En estas líneas, se aprecia un criterio de autoevaluación al decir que en Venezuela ella es la primera mujer que se atreve a escribir evidenciando su libre albedrío en materia literaria. Este autorreconocimiento la particulariza dentro de la producción poética nacional, aunque en su momento no fuese así reconocida por la crítica, en su mayoría, por no decir toda, masculina y hegemónica. En efecto, en el párrafo siguiente, la carta señala la indiferencia con que es recibida su obra, aunque está agradecida por el estímulo de algunas personas.

También allí se autodefine como un “milagro” en el contexto literario de la época a la cual le adjudica el calificativo de “desierto”. Habla de sus poemas, acotando que sólo le gustan éstos al terminar de escribirlos; reconoce un trabajo poético sin planificación y la imposibilidad de seleccionar con agrado sus propios poemas. ¿Es falsa modestia de la poeta, que al mismo tiempo se autodefine como un “milagro” y que se reconoce como una poeta que escribe con libertad?

En otra de las cartas con fecha 21 de julio de 1939, hay algo que llama la atención en cuanto se declara firme en sus convicciones sobre la labor del poeta quien “no debe explicar sus poemas, ni decir por qué los escribe ni cómo. Eso debe captarlo el lector (o por lo menos el crítico) en la obra, y si en ésta no está el poeta y su vida es porque no existe tal poeta” (p. 180). En la misma carta dice que comenzó a escribir cuando su hermano Alfredo estuvo en la cárcel, siendo ella muy joven, y que lo hacía en prosa. Señala que esa primera escritura abarcaba la pena por su hermano preso. Posteriormente, en el año 1922 se inició con la poesía. En sus primeros versos reconoce que se trataron de poemas que empezaban a mostrar algún giro emancipado, hasta que en el año 1930 considera una total apertura de su poesía. (p.180)

Confiesa la precaria situación de los materiales de lectura disponibles, tan sólo los que pudo haberle proveído su hermano. En la misma carta acusa las condiciones de abandono y desidia del gobierno hacia el llano y sus pobladores. Las guerras civiles le quitaron la herencia del padre y la persecución a su hermano los mantuvo con limitados recursos.

Desde el punto de vista de su trayectoria, reconoce que no tiene “carrera de poetisa”. Sin embargo, reconoce los frutos de su obra y lanza su voz “aunque no haya oídos”, y más adelante, “No sé de Ateneos, no sé de Recitales, no sé nada de eso. No figuro en antologías, etc. porque me da flojera enviar datos “imposibles” cuando me los piden” (p. 181). Esta falsa modestia la lleva a decir que ella no despunta en los círculos literarios, por su falta de ambición literaria. Pero en sus cartas se nota el deseo por ver su obra publicada y, como se dijo anteriormente, la preocupación por su propio proceso escritural.

Recepción de la obra poética de Alfredo Arvelo Larriva

En cuanto a la recepción sobre la poesía del poeta Arvelo Larriva esta es más voluminosa en comparación con su hermana. Las razones de la mayor cantidad de uno en menoscabo de la hermana podría justificarse en función de lo señalado anteriormente: la crítica masculina opera eficientemente sobre la obra de escritores masculinos, según el dictado de la época. En el prólogo de Sonetos y Canciones y otros poemas, hay fragmentos de algunas críticas sobre el poeta. En su mayoría son sus contemporáneos que apoyan la labor de Arvelo Larriva. Esta crítica no es especializada, es decir, son juicios que apuntan a lo general, a la manera impresionista, como suele llamarse a este tipo de trabajo crítico. Así se lee, por ejemplo, en Calcaño (1949, en Arvelo Larriva, 1949), quien expresa lo siguiente:

No exageraré las condiciones de Arvelo Larriva como poeta lírico, con ser él de los mejores de su generación, pero las cualidades que le distinguen, su anhelo de perfección y belleza, y el afán de tocar y retocar sus cantos, comprueban que la nebulosa atmósfera hoy de moda no es la suya, no es el medio en que puede ensanchar sus pulmones, ávidos de aire sano y vivificador; y que con el estudio de los grandes poetas, alejado de las perniciosas corrientes y dueño de su propia inspiración, llegará a darnos obras impecables que le granjearán indiscutible renombre (p.16).

Como puede apreciarse, Calcaño está admirado ante el despuntar poético novedoso de Arvelo Larriva como poeta modernista, de ahí lo de “alejado de perniciosas corrientes” a las cuales un poeta y crítico como Calcaño no se hubiese adscrito. Otro intelectual citado en la misma obra, de la talla de Lisandro Alvarado (1949, en Arvelo Larriva, 1949) en el mismo tenor de Calcaño, apunta lo siguiente:

La expresión de su pensamiento es casi siempre subjetiva, y por consiguiente imprime todo el fuego de su alma a lo que dice y describe. Ecos de Baudelaire y Tolstoy llegan hasta él sin parecer subyugarlo más que Eça de Queiroz o Quevedo. No ha sentido la embriagante alucinación y la tristeza que producen las flores del mal y del fango. De Quevedo ha imitado la desenvoltura y gala del idioma, la precisión de la frase, el gusto por voces arcaicas o familiares, que dan una virilidad considerable a su decir (p. 12).

José Ramón Medina (1977) en el prólogo de las Obras Completas del poeta Arvelo Larriva, considera su poesía como “una fuerza arrolladora y vibrante...sentía el llamado de la nueva estética que encarnaba el ni-

caragüense Rubén Darío, porque veía en ella, la forma de expresar el sentido más completo de lo americano” (p.15)

Una lectura crítica sobre la obra de Arvelo Larriva, más actualizada, encontrará en el poeta otras facetas y dimensiones que difieren de la crítica anterior. La crítica de hoy con una visión plural sobre el conocimiento y bajo los lineamientos teóricos de la recepción, permite la incorporación de nuevos aspectos. Por ejemplo, Julio Miranda (1999), en su libro Retrato del artista encarcelado, estudia los poemas que el poeta escribió desde la cárcel. El hecho de que el lugar de la escritura “es una verdadera categoría existencial... me ha interesado –siendo fiel, por otra parte, a lo que el artista encarcelado ponía en primer plano- lo que la situación límite del confinamiento producía en sus obras...” (p. 7). En este análisis, Miranda plantea el erotismo del prisionero, un tema que hasta ahora permanecía sin ser tocado. Según el crítico, el erotismo es una forma de *resistencia*, “una peculiar militancia contra el Poder que ha arrojado (sic) su cuerpo, pero no sus deseos, así como tampoco su humor” (p.55).

Márquez Rodríguez (1986), refiriéndose a la forma de su poesía, señala que el poeta Arvelo fue avanzado en la conquista de las formas típicas del Modernismo. Mostró diversidad en el uso de la métrica paseándose con agilidad por las más usadas en la lírica modernista.

Por su parte, Iraset Páez Urdaneta (1988), en su estudio sobre Arvelo destaca la certeza de la filiación modernista del poeta; asimismo, la importancia del nexo de Arvelo con un programa cultural (se asume que se refiere al Modernismo) al que se incorporaría un poco tardíamente. Arvelo Larriva inscribe “su circunstancia humana en una super-estructura ideológica que determinaba lo que era poético sentir y decir.”

Recepción de la obra de Enriqueta Arvelo Larriva

Para analizar las diferentes lecturas que a lo largo de la historiografía literaria se han realizado sobre la obra de los hermanos Arvelo Larriva, apelamos a la teoría de la recepción, la cual establece en sus postulados que el significado del texto resulta de su encuentro con el lector. Autores como Jauss y Gadamer (en Terry Eagleton, 1988, p. 105), concurren en un enfoque histórico del proceso texto-lector que sitúa al texto dentro de su momento histórico, esto es, dentro del conjunto de significados culturales en el que se produjo. Considera los horizontes históricos del lector en dicho momento y estudia las relaciones cambiantes entre texto y lector así definidos con el propósito de producir un nuevo tipo de historia literaria, cuyo centro no consista en autores, influencias y corrientes sino en la literatura; definida e interpretada en y por su particular momento de recepción. Esto es, la obra literaria no permanece igual mientras cambian sus interpretaciones, sino que textos y tradiciones literarias son entidades dinámicas que cambian su significado de acuerdo a los contextos socioculturales en que son leídos. Visto así, la lectura es una práctica que adquiere los signos de la época.

Es oportuno anotar que la lectura crítica sobre la poeta Arvelo se inició en el momento inmediato a las primeras publicaciones de su poesía. En este sentido, la recepción crítica inicial de su obra la hace Rafael Olivares Figueroa (1939), contemporáneo de la poeta Enriqueta, en su libro Nuevos poetas venezolanos donde prefiere llamarla la “voz pudorosa” antes que la Voz aislada: “estos versos sin complicaciones ... dan testimonio de una vida: vida de mujer ...hecha para el sereno goce de las visiones retiradas ... La razón de esta poesía parece se halla en la mansedumbre de un noble ánimo decidido a obtener su paz, por concentración y renunciamiento”. (pp. 43-44)

La primera edición de la escritora Yarza (1994), como mencionamos anteriormente, data de casi cinco décadas atrás. Allí se refiere a la poeta Arvelo Larriva y señala: “Desde sus iniciales poemas en prosa, el estilo de Enriqueta empezó a enamorarnos, pues, en tan tiernos vagidos de lirismo observábase y gustábase su novedad, su originalidad sin estridencias, su densa contextura lingüística y su hábil manera de revestir las formas” (p.80).

Ambas lecturas críticas de la poesía de Arvelo Larriva se adecúan a un mismo patrón que, en el caso de Olivares Figueroa, es el patrón hegemónico de la época. Y en el caso de Yarza, aunque mujer, pareciera unirse a Olivares Figueroa cuando habla de “tiernos vagidos de lirismo” que visto desde hoy, casi pudiera esconder una

condescendencia. En ambas lecturas no hay un reconocimiento cabal de la profunda y a veces abstracta poesía de la escritora. Tendrán que pasar décadas para que sea entendida en todas sus dimensiones.

En efecto, a partir de nuevas lecturas como la realizada por Mannarino (1986), la obra poética de Arvelo Larriva responde a la exploración de su mundo íntimo con los matices propios de las pasiones. Su poesía, señala Mannarino, está permeada con la marca de los tiempos del siglo XX. Trae el conocimiento de la propia naturaleza humana con altos valores del espíritu y, al mismo tiempo, la conciencia de los propios abismos. Mannarino lee en la obra poética de Arvelo que “la vida es una permanente incertidumbre cuyo equilibrio descansa en los contrarios: pasión/sosiego; escogencia/renuncia; libertad/prisión; fortaleza/debilidad” (pp.8-9). Gracias a estos contrastes, la poesía de Arvelo se situó en un centro de firmeza, de voluntad, de sublimación.

En otro nivel de lectura, Miranda (1995) y Russotto (1997), observan la poesía de Arvelo desde una mirada que atiende más a los rasgos de la escritura femenina actual. Así, por ejemplo, Miranda al analizar la poesía escrita por mujeres en la época de la poeta Arvelo, se pregunta si “la asimilación de lo humano a lo natural, y, viceversa, sistemáticamente aplicada y con reiteradas y profundas connotaciones eróticas, era un rasgo de la escritura femenina, uno más de los componentes de esa *materialidad* que han aportado las mujeres a la lírica venezolana”. Así, cuestiona la insistencia de la hablante poética en rechazar en el hombre lo que acepta en la naturaleza: “es a veces la hablante quien penetra a la naturaleza y es penetrada por ella/él en el mismo movimiento como en “Llano” y “Río” (p. 8).

Por su parte, en la misma tónica, Russotto, se refiere a Arvelo Larriva expresando que en su poesía:

Lo femenino no habla... pues su discurso evita sistemáticamente lo sexuado; es una zona de nebulosidades... en los escenarios de su poesía abundan las imágenes del despojo y pérdida (libertades inhibidas, troncos sin hojas ni flores, paisajes sin éxtasis); de austera contención compensada por múltiples metáforas de la verticalidad (p. falta)

En ambos críticos la referencia hacia lo erótico, hacia lo femenino, hacia la sexualidad a veces pareciera estar cuestionada. Si a los críticos mencionados la poesía arveliana les parece reprimida, en ocasiones, la misma levanta vuelo luego y se afianza en terreno fértil al vencer cualquier obstáculo para erigirse en el “árbol” simbólico de su poesía, tal como veremos más adelante al leer el poema “Árbol”. Sin duda, Miranda y Russotto se refieren al llano y sus elementos, los cuales conforman parte importante de la poesía de Arvelo Larriva.

En los primeros años del siglo XXI, la recepción crítica de la obra de la poeta Arvelo Larriva la liderizan Pantin y Torres (2003); Boersner (2006) y Pacheco (2006), entre otros. Pantin y Torres, dedican espacio a la autoría de la poeta, perspectiva interesante que añade una mirada *otra* a la obra y a la revisión crítica de ella. La voz autorial se erige en beneficio de la escritora, al decir de Pantin y Torres:

Llano adentro, ¿cuál pudiera haber sido el motivo justificado para que Enriqueta Arvelo Larriva produjese una obra poética? Uno solo: la necesidad de escribir... Se deslastró del peso del hermano... Se atrevió a desear tener una voz, la de ella y no otra. Aceptó que el poder generador de la pluma le pertenecía. La fundación de Enriqueta Arvelo Larriva en la poesía es el “mostrarse”, y fue ella quien tomó por primera vez tal riesgo (p. 53).

Es como si se elevara el rango de la escritura femenina por vez primera en la poesía fundacional venezolana. El mismo tenor en la recepción en cuanto a su “voz” la encontramos en el estudio de Boersner (2006), al referirse a la producción epistolar de la poeta Arvelo Larriva. Así lo expresa esta investigadora al señalar que:

Lo que llama la atención es que comunica, a lo largo de su obra y de las referencias vitales que tenemos, el logro de una “voz propia”, como ella misma se encarga de recordar, y de una identidad al margen de los requerimientos estereotipados de la época... un recorrido... que cristaliza en el logro de una identidad autónoma y que insiste en mantenerse al margen de las clasificaciones canónicas. (p. 361).

En su ensayo sobre la obra de la poeta Arvelo se encuentra el ofrecido por Pacheco (2006), quien recoge gran parte de la recepción crítica sobre la obra de la poeta y apunta, ella misma, hacia la fuerza telúrica desplegada en los poemas de la escritora. Reafirma que la relación con el paisaje, con la geografía nativa no se establece

“desde el nombrar lo puramente externo, sino desde la interiorización de un paisaje que aflorará espiritualizado, luego de un duro proceso de decantación y rigurosidad”. (p.30)

Asimismo, la investigadora Josefina Calles (2007), refiere de la poesía de la poeta Arvelo lo siguiente:

La soledad como creación y las emociones encontradas que va perfilando Enriqueta Arvelo Larriva en su poesía con tanta profundidad, nos devela ese juego de intimismo y de intemporalidad al paisaje, la tierra su mejor recurso para ser visible lo invisible, tangible lo intangible y de esta manera mezclarse con lo planetario. (p.1).

Luis Alberto Angulo (2011), en su artículo Del rever de Enriqueta Arvelo Larriva, advierte que la poeta:

Realiza la hazaña de fracturar el discurso convencional de la descripción del paisaje al localizarlo dentro de sí misma viajando por su sangre. Interiorización del paisaje es la categoría utilizada por algunos críticos al referir una visión que ella superó, incluso, a través de la panorámica de una realidad en la cual el observador y lo observado logran ser percibidos como totalidad. (125).

Jesús Serra (2014), en su trabajo sobre la poeta, estima el valor simbólico en su poesía, rasgo común en la literatura nacional de la época, pero que en Arvelo “enriquece su obra de una manera extraordinaria. Y por esto su obra poética no puede encajar en los moldes de la denominada poesía nativista venezolana que era la corriente preponderante”. (p.53)

La lectura anterior o recepción crítica realizada por algunos investigadores de la literatura venezolana, dan cuenta de aquello que postula la teoría con respecto a la lectura de la obra literaria: la lectura varía de acuerdo con las expectativas del lector en una época determinada. Cada lector procede libremente al leer una obra y es capaz de actualizarla. De modo que no existe una interpretación única que abarque en su plenitud el material semántico de la obra. La lectura de la literatura de los hermanos Arvelo Larriva habla, mayormente, del impacto formal de la misma en sus lectores coetáneos. Se mencionó también una opinión de la poeta, en una de sus cartas, sobre la pureza del mensaje poético, que remite agudamente a lo esencial de la poesía, mas allá de la forma y el contenido y brota, espontáneamente, de esta nueva lectura, la pregunta ¿No estarían manifestando esas palabras una estética de la recepción al poner la interpretación del poema en el lector, en el crítico? Hay una lucidez de pensamiento que la define como una escritora consciente de su quehacer y al mismo tiempo, de la permeabilidad de este quehacer en sus lectores.

Según Wolfgang Iser (en Eagleton, 1988, pp. 99), la obra literaria más efectiva es “la que lleva al lector a un nuevo conocimiento crítico de sus códigos y expectativas habituales... lo que verdaderamente importa en la lectura es que profundiza la conciencia de nosotros mismos”. Y esto es lo que ha sucedido con la obra de los hermanos Arvelo Larriva.

Hacia una comparación del mensaje poético

Otras preguntas sobrevuelan, desde una perspectiva contemporánea, el contexto histórico donde la obra de ambos hermanos halló su forma y sus motivos: Frutos de la misma época con pocos años de diferencia; el mismo ambiente, la misma circunstancia política ¿Cómo *opera* el llano, la fuerza telúrica de su paisaje, en cada uno de ellos? ¿Cómo toman esas potentes sugerencias? Y ya en sus vidas ¿Dónde concurren y divergen? ¿Qué los une y qué los separa? ¿Cuál es la experiencia vivencial en sus poesías?

Al revisar la biografía de los hermanos Arvelo se podrían aproximar algunas respuestas. Se analizan un par de poemas de igual o parecida temática para entonces dar inicio a una comparación entre ambos.

Se comenzará con el poema de Alfredo, “El árbol”, de su poemario Enjambres de Rimas (1906, p. 33). Dice así:

El árbol es sagrado, benéfico y hermoso:
Sagrado, él ha nacido del seno terrenal;

Benéfico, da frutos, da sombra, da reposo;
Hermoso, le prestigia su clámide floral.

Cuando el bucare ostenta, robusto y orgulloso,
Su floración de llamas, su púrpura triunfal,
Como un dosel de reyes protege poderoso
Al incipiente grano del verde cafetal (...)

La sonoridad de la métrica en versos alejandrinos se combina con el empleo de términos modernistas -“clámide”- que asocian imágenes griegas. Los calificativos “sagrado, benéfico y hermoso” sirven para resemantizar al árbol. La sacralización lo hace invulnerable, intocable y susceptible de adoración. Sorprende, sin embargo, que en el siguiente cuarteto, la impecable pauta modernista aplica los atributos del poder marcial al dulce bucare nativo del llano. Por extensión podría decirse que igual es sagrada la llanura para Arvelo. Es el lugar de sus raíces y sus más caros anhelos: políticos, de justicia social, de bienestar. El árbol es “benéfico” y como parte de su sacralidad ofrece los frutos, da sombra, es el vigía en el medio de la llanura y la llanura para Arvelo es pródiga, como se puede apreciar en otros poemas donde la fuerza telúrica del entorno se hace patente. Así, en este mismo poema dice:

En la sabana inmensa, que el horizonte cierra,
Abre el samán su fronda sobre la ardida tierra
Y a la vacada ofrece su abrigo bienhechor.

El guásimo refresca los labios sitibundos.
Y el guamo, donde anidan los pájaros jocundos,
Le brinda al caminante dulzuras y frescor. (33)

El samán, el guásimo y el guamo son árboles de la llanura, con ellos quiere el poeta ofrecer al lector la sensación de plenitud del paisaje llanero. Las construcciones con el uso de adjetivos como en sabana *inmensa*, *ardida* tierra, abrigo *bienhechor*, labios *sitibundos*, pájaros *jocundos* describen un estilo muy particular de la escuela literaria del poeta. Labios *sitibundos*, que tienen sed, contrasta con pájaros *jocundos*, plácidos, agradables. Una impecable hechura del verso y, al mismo tiempo, es innegable el telurismo de sus llanos ausentes.

En Mandato del canto, colección de poemas de Enriqueta Arvelo, en “Órdenes emocionadas” aparece el poema “Árbol” (p.116) y dice así:

Gestiones generosas en brazos alargados.
Lección de fuerza alta es el áspero tronco.
Me saltas a la senda y me ganas el vuelo
Con tu forma atrevida, con tus jóvenes tonos.

En este caso, el árbol es un joven muchacho al que le dice “con tus jóvenes tonos”. El árbol se asimila al sentimiento del hablante. Mientras que el otro “árbol” es marcial, visto en forma objetiva, aquí el árbol es acogido como una grácil forma humana. Hay una competencia juvenil. El árbol es “alguien” que aporta fuerza y, al mismo tiempo, enseña. Y continúa:

Aún no sé si es el mío el camino que hago.
Me he colmado del nauta buscando un paso único.
Árbol, *tú me detienes* y me sabes al árbol
Del patio abastecido, comienzo de mi mundo.
Sigo mi ansioso atisbo. *Más yo no voy deseosa*
De saber en qué instante me turbarán las dalias
Y si de nuevo, árbol, para dárseme toda,
Abrirá la sonrisa miedosa y temeraria.

Hay una mayor interioridad confidente y una suerte de búsqueda cuando dice la poeta “me he colmado del nauta buscando un paso único” y pareciera decirse temerosa y feliz de ser la navegante interior en busca de su camino. Luego, las cursivas son de la autora de este capítulo, ¿no son una imagen de la autoridad? Las dos visiones del árbol son diametralmente opuestas. Así, en Alfredo representa el llano. Es un árbol de una concreción sin dudas, que se puede “ver” como en una guerrera estampa llanera. Mientras que en Enriqueta el árbol es el símbolo “del patio abastecido, comienzo de mi mundo.” Da la impresión de un diálogo con el árbol, asumiendo que para la hablante es la figura de una persona de mucha fuerza vital en su vida, que podría ser el padre, o ¿por qué no? el mismo hermano. Le hace confidente de sus miedos y temores. Es un árbol que no se muestra en toda su dimensión concreta, es intangible, tan sólo la hablante lo conoce.

Se conjeturan entonces algunos hallazgos que no pretender ser definitivos: en una instancia, los une el mismo amor a la tierra, pero las vivencias que inspira en ambos es patentemente divergente, pues, si en la poesía de Alfredo refleja una identidad con matices tangibles, en la de Enriqueta se hace pasión sumergida que fluye desde adentro y conjura un mundo íntimo, aparte, y aún así rico en sus esencias como el primero.

Con respecto a la visión del llano, encontramos en la crónica titulada Anotaciones al silencio, escrita por la poeta Arvelo en 1936 y recopilada por Mannarino (1987), lo siguiente:

Yo, hecha a él, de pronto me he alarmado de este profundo silencio del Llano, de este silencio macizo, espeso, sin rendijas. Ni voces serenas, no voces agitadoras retoñan. La semilla de voz no ha prendido entre la apretada yerba crecida en este silencio. El Llano está quieto, se dice en son de elogio. ¡Dios mío! ¿Será en verdad una gracia esta quietud suma, este remedo de lo totalmente muerto?... ¡Qué bueno que hubiese dicho el Llano... con una voz sin locura, pero esencial y vibrante: estoy vivo! Porque esta actitud de agua estancada tiene que asustarnos el anhelo. (48).

Esta especie de confesión de Enriqueta contiene en esencia el fermento de la soledad que la acompañó siempre, sin embargo, “esa actitud del llano que asusta el anhelo” no la arredró para imprimir a sus versos la comprensión de lo inerte del llano, a su modo de ver. Más bien diríamos que ese aparente estancamiento fue la fragua de su poética que ahondó íntimamente en la existencia humana.

En la poesía de Alfredo, la pauta modernista en la estructura métrica y el manejo de sus temas, tiene un fiel representante. La hermana, en cambio, que osó remontarse sin “atarse” a estructuras fijas, supo cultivar el compromiso con el verso libre, aunque hizo causa en sus primeras épocas con la métrica formal. Otro aspecto es a la hora de anotar las “influencias literarias” recibidas por los poetas, resaltan las ‘nobles’ en el hermano de la poeta y son ‘nulas’ en ella. Nos referimos a la crítica revisada en este trabajo.

Conclusiones

El propósito del presente trabajo tuvo la intención de ofrecer una mirada de la obra de los poetas Arvelo hermanados de diferentes maneras, sin embargo, diferentes en el temperamento como poetas; asimismo, mostrar la recepción de la obra de ambos a la luz de la lectura y de su recepción estética.

Sobre los trabajos críticos de los dos autores destacan hoy en día, en mayor número, los realizados por la crítica femenina toda vez que los estudios sobre la escritura de mujeres han cobrado mayor auge en los últimos tiempos. Asistimos a una revaloración crítica de la poeta Arvelo, pues la preeminencia de su trabajo poético es mayormente apreciada en una dimensión justa y acorde a los postulados que desde distintas vertientes estudian su arte poética.

La lectura de la experiencia literaria de ambos autores ha sido diversa en la medida que fue abordada en distintos momentos históricos: la mirada ha sido múltiple y bajo ella la obra de los dos hermanos se acrecienta o disminuye según sea el lector que actualiza sus poemas. La experiencia, por otro lado, de leer y contrastar la obra de ambos hermanos, dirige la atención del lector a facetas que en el mismo acto de la lectura se recrean. Aspectos que van emergiendo de la misma práctica y que transforman la percepción crítica de la obra.

Por esta razón adquiere relevancia el papel que ha jugado el lector en tanto receptor de la obra literaria. Él es capaz de convertir el significado potencial de la obra “en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo” (Jauss, 1992, p. 77). De allí que sean fundamentales para la recepción, además de las experiencias previas como lector, sus actitudes, sus esquemas conceptuales con los que acude al acto de la lectura para otorgar significado a la obra que renace cada vez que es leída por el lector. ©

María Cecilia Cuesta Cuesta. Licenciada en Letras y Maestría en Lectura por la Universidad de Los Andes. Maestría Literatura Colonial y Doctorado Literatura Latinoamericana por la Universidad de Massachusetts, USA. Miembro del Departamento de Literatura Hispanoamericana y venezolana de la Escuela de Letras. Áreas de investigación Crónica Literaria, Literatura Comparada, Lectura y Escritura, Literatura Infantil.

Bibliografía

- Alvarado, Lisandro. (1958). *Miscelánea de letras e historia*. Caracas-Venezuela: Ministerio de Educación Nacional.
- Angulo, Luis Alberto. (2011). *Del rever de Enriqueta Arvelo Larriva*. Zona Tórrida. Recuperado el 25 de junio de 2016 en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/zona-torrida/num43/art14.pdf>
- Arvelo Larriva, Alfredo. (1949). *Sones y canciones y otros poemas*. (selecc y prólog Enriqueta Arvelo Larriva) Caracas-Venezuela: Biblioteca Popular Venezolana, Ministerio de Educación.
- Arvelo Larriva, Alfredo. (1977). *Obras completas*. Caracas-Venezuela: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1939) *Voz aislada*. Caracas-Venezuela: Asociación de Escritores de Venezuela.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1941). *El Cristal Nervioso*. Caracas-Venezuela: Tipografía La Nación.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1942). *Poemas de una pena*. Caracas-Venezuela: s.e.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1963). *Poemas perseverantes*. Caracas-Venezuela: Presidencia de la República de Venezuela.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1976). *Antología poética*. (Selección y prefacio de Alfredo Silva Estrada). Caracas-Venezuela: Editorial Monte Ávila.
- Arvelo Larriva, Enriqueta. (1976). *Poesías*. (Selección Reinaldo Pérez So). Carabobo-Venezuela: Dirección de Cultura de la Universidad de Carabobo.
- Boersner, J. (2006). *Conflictos de autoría: las cartas de Enriqueta Arvelo Larriva*.
- En Mária Russotto (comp y ed.). *La ansiedad autorial. Formación de la autoría femenina en América Latina: los textos autobiográficos*. (pp.355-369).Caracas-Venezuela: Universidad Simón Bolívar, Editorial Equinoccio.
- Calles, Josefina. (2007). *Enriqueta Arvelo Larriva. Ensayo*. Recuperado el 5 de junio de 2016 en <http://josefinacalles.blogspot.com/2007/09/ensayo-sobre-enriqueta-arvelo-larriva.html>
- Díaz Seijas, Pedro. (1986). *Historia de la Literatura Venezolana*. Caracas-Venezuela: Ernesto Armitano Editor.

- Eagleton, Terry. (1988). Una introducción a la teoría literaria. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, Hans Robert. (1992). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid-España: Taurus.
- Liscano, Juan. (1973) Panorama de la literatura venezolana actual. Caracas-Venezuela: Ediciones Españolas.
- Mannarino, Carmen. (1987). Enriqueta Arvelo Larriva. Poesía. Tomo I. Barinas-Venezuela: Fundación Cultural Barinas.
- Mannarino, Carmen. (1987). Enriqueta Arvelo Larriva. Prosa. Tomo II. Barinas-Venezuela: Fundación Cultural Barinas.
- Márquez Rodríguez, Alfredo. (1986). Modernismo y Vanguardismo en Alfredo Arvelo Larriva. Caracas-Venezuela: Monte Ávila.
- Medina, José Ramón. (1977). Alfredo Arvelo Larriva y su poesía. Prefacio crítico. Obras completas. Caracas-Venezuela: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Miranda, Julio. (1995). Poesía en el espejo. Estudio y Antología de la nueva lírica venezolana. Caracas-Venezuela: Fundarte.
- Miranda, Julio. (1999). Alfredo Arvelo Larriva: el erotismo del prisionero. Retrato Del Artista encarcelado. (pp. 35-62). Maracaibo-Venezuela: Universidad Cecilio Acosta.
- Olivares Figueroa, Rafael. (1939). Nuevos poetas venezolanos (Notas críticas). Caracas-Venezuela: Editorial Élite.
- Osorio, Nelson. (1985). La formación de la vanguardia literaria en Venezuela (Antecedentes y Documentos). Caracas-Venezuela: Academia Nacional de la Historia.
- Pacheco, Bettina Omaira. (2006). Enriqueta Arvelo Larriva. San Cristóbal-Venezuela: Universidad de Los Andes, Táchira.
- Pantin, Yolanda y Torres, Ana Teresa. (2003). El hilo de la voz. Antología de escritoras venezolanas del siglo XX. Caracas-Venezuela: Fundación Polar.
- Páez Urdaneta, Iraset. (1988). Develación de Alfredo Arvelo Larriva o transcrítica del gusto literario. En Iraset.
- Páez Urdaneta. Indagación de la literatura. (pp. 61-77). Caracas-Venezuela: Ediciones Congreso de la República.
- Pozuelo Ybancos, José María. (2007). Desafíos de la teoría. Mérida-Venezuela: Editorial El otro el Mismo.
- Rosenblatt, Louise. (2002). La literatura como exploración. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Russotto, Mágara. (1997). La amada que no era inmóvil: el lugar de las mujeres en la poesía venezolana. En Mágara Russotto. Bárbaras e ilustradas. Las máscaras del género en la periferia moderna. (pp. 31-53). Caracas-Venezuela: Tropykos.
- Serra, Jesús. (2014). Enriqueta Arvelo Larriva: La profundidad sin lastre. Revista Latinoamericana Universidad del Zulia. Nos. 28-29. Recuperado el 25 de junio de 2016 en produccioncientificaluz.org/index.php/rlh/article/viewFile/.../18859
- Yarza, Pálmenes. (1994). Dos poetas posteriores al Modernismo ya desaparecidos: Enriqueta Arvelo Larriva. En Pálmenes Yarza. Una ojeada al Modernismo en la Lírica Venezolana. (pp. 73-82). Caracas-Venezuela: Centauro.

Una aproximación a las pedagogías alternativas



An approach towards alternative pedagogies

Ángel Alirio Pérez

aperez@ula.ve

Universidad de los Andes
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Bethzaida Beatriz Africano Gelves

africanogelves@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Politécnica
de la Fuerza Armada (UNEFA)
Mérida, estado Mérida. Venezuela

María Alejandra Febres-Cordero Colmenárez

mafe@ula.ve

Universidad de los Andes. Facultad de Ingeniería
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Tulio Enrique Carrillo Ramírez

tuliocarr@hotmail.com

Universidad Politécnica Territorial Mérida “Kléber Ramírez”
Mérida, estado Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 06/04/2016
Aceptado para publicación: 01/05/2016

Resumen

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación ha tenido diferentes propuestas pedagógicas con miras a ser cada vez mejor. Algunas de ellas tratan de ubicar al educando en un contexto social más real que admita que la acción docente produzca un cambio en el procedimiento didáctico para alcanzar una educación más humanista. Así pues, las pedagogías alternativas son un conjunto de estrategias innovadoras que abren caminos a posturas fundamentadas en tendencias educativas que pretenden ser renovadoras del hecho educativo. Nuestro interés es presentar una aproximación a la definición de estas propuestas, las cuales se presentan como modelos pedagógicos alternativos a los utilizados por la escuela tradicional.

Palabras Clave: Pedagogía alternativa, proceso educativo, acción educativa, estrategia docente, actividades docentes.

Abstract

Throughout the history of mankind, education has had different educational proposals in order to improve its practice. Some of these proposals involve the student in a real social context that admit the teachers' practice to change the pedagogical process in order to achieve a more humanist education. Thus, alternative pedagogies are a combination of innovative strategies that open the way for positions based on educational trends that claim to update pedagogical fields. Our interest is to show an approach to the definition of these proposals that are presented as alternative pedagogical models used in a traditional school.

Keywords: alternative pedagogy, educational process, educational practice, teaching strategies.

Introducción

Ángel A. Pérez, Bethzaida B. Africano Gelves, María A. Febres-Cordero Colmenárez, Tulio E. Carrillo Ramírez. Una aproximación a las pedagogías alternativas

Hablar de Pedagogías Alternativas implica hacer referencia a un proceso educativo que facilite el aprendizaje y la enseñanza con el uso de diversas estrategias docentes para la interacción de las personas en distintos campos de acción social. A partir de utilizar diversas estrategias docentes, se pretende conformar un estilo de accionar pedagógico diferente al empleado en la educación tradicional, también llamada convencional, oficialista y obligatoria, la cual presenta características de formalismo, de autoritarismo, de memorización y repetición, obedeciendo a un estilo que evidencia la existencia de una marcada tendencia competitiva e individualista que inculca la pasividad y el conformismo en quien “aprende” en el ámbito escolar. Las Pedagogías Alternativas esperan responder, incluso, a los estilos de aprendizaje de las personas, indistintamente de la edad, de las características cognitivas o del contexto socio cultural en el que se desarrollan. En fin, rompen con ese estilo convencional que Paulo Freire (1969) llamó la “Educación Bancaria”.

Así pues, a lo largo de la historia humana, la educación como acto comunicativo, de preservación de ideas y conocimiento, se ha constituido en una entidad sociocultural que supera los 7.000 años de vida. Desde los sumerios, en la antigua Mesopotamia, y los griegos, en el mar Mediterráneo, se han desarrollado diferentes propuestas de acción pedagógica para el desarrollo de las civilizaciones; algunas de ellas han tratado de ubicar al educando en un contexto social donde surgen experiencias que brotan de la creatividad derivadas de la complicidad y del compromiso de quien aprende, así como de quien pretende enseñar. Desde esa praxis de interacción, se crea un espacio fértil para la inclusión con independencia y autonomía cognitiva.

A través de las Pedagogías Alternativas se produce una comunicación reveladora, más fluida, sencilla y humilde; lo que da pie a una auténtica relación interpersonal en el reconocimiento del ser, ya que uno que se inquieta por aprehender y el otro que se vislumbra por mediar. Este reconocimiento es un evento humano único que trasciende no sólo a las esferas cognitivas y afectivas, sino que, se anima la curiosidad compartida hacia la experiencia, los saberes, la información y el conocimiento. En esa relación recíproca se coopera, acentuando el compromiso y la solidaridad. Como valor agregado de ello, se crean vínculos afectivos por las vivencias junto a las construcciones compartidas, a pesar de la complejidad de las relaciones sociales, las cosmovisiones y los sueños por alcanzar.

Vistas de esta manera, desde una perspectiva más humana, las Pedagogías Alternativas pretenden producir cambios en el procedimiento del acto didáctico, para alcanzar una educación de recreación y más humanista; centrada en el ser, induciendo una modificación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello, los saberes y conocimientos para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo. Se pretende provocar la alteración de la práctica pedagógica hacia la reflexión dialógica, con elevado espíritu crítico, desde una postura más activa, consciente y con carácter propositivo.

Por supuesto, el espacio en que presentamos estas ideas es limitado para profundizar en cada una de las propuestas de Pedagogías Alternativas. Por ello, nos conformamos, por los momentos, en realizar una sucinta aproximación de algunas, pero que tienen mucha semejanza en cuanto a presentarse como modelos alternativos a la llamada escuela tradicional, a la convencional o a la educación bancaria y mecanicista.

Las Pedagogías Alternativas

Es innegable que en el mundo actual, se requiere que las actividades educativas estén permeadas, por una parte, de una concepción del conocimiento sobre el hombre y el mundo de tipo humanista y, por la otra, del conocimiento organizado y sistematizado de la ciencia aplicado a tareas prácticas-concretas (Faure, 1973). Nos referimos al proceso educativo en el que la adquisición y la actualización de los saberes en la educación de

la sociedad del conocimiento, conlleven a que el aprendizaje permita el uso de los conocimientos por medio de la información, pues una de las tareas educativas es que cada educando alcance a comprenderse a sí mismo y a las demás personas, mediante un mejor conocimiento del mundo y sus interrelaciones, para establecer entre los individuos vínculos sociales de cohesión (Delors, 1996) y, de este modo, el aprendizaje colaborativo trascienda al acto de aprender en solitario (Martínez y Hernández: 2013).

Al respecto, García (2014) indica que es necesario reconocer en la educación actual y para la del futuro, un principio de incertidumbre racional y que hace referencia a lo expresado por Edgar Morin cuando este autor dice que:

la educación actual, en todas sus expresiones, está viviendo un momento difícil, pues tanto los docentes como los administradores educativos, los padres de familia, y, en general, toda la sociedad coincidimos en que es urgente transformar la educación para que se adecue a las necesidades del futuro (p. 78).

En efecto, la educación en la actualidad está padeciendo de una coyuntura complicada con miras hacia el futuro próximo y, en ese sentido, la enseñanza debe ser adecuada a las exigencias del mundo moderno. Es evidente que la sociedad contemporánea, independientemente del paradigma social, político y económico que la sustenta, está demandando cambios vertiginosos desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo. Es decir, independientemente del modelo educativo administrado en cada nación y según la orientación gubernamental imperante, las transformaciones deben estar dirigidas hacia la consolidación de iniciativas educativas más contextualizadas. Iniciativas que sean congruentes con la presente realidad y que puedan, desde este momento, guiar e iluminar un panorama del futuro que se busca desde lo colectivo hasta lo personal. Con ello, se evitaría reproducir los defectos que se han reproducido en la enseñanza y prever las que puedan emerger en la evolución de la sociedad del conocimiento.

Pablo Freire (1969), indica que la educación debe llevar al hombre a reconocer la actual condición de los problemas de su tiempo, a los dilemas del mundo industrial y, además, la educación tradicional, se ha modificado notablemente, a tal punto de que está conduciendo a las personas a requerir diversas formas extraescolares de aprendizaje. En este sentido, la educación extraescolar está ofreciendo diversas posibilidades que apuntan a resultados más certeros y deseables. Para este autor: “Es preciso que el hombre nuevo sea capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el destino de la especie” (p. 32).

En la misma posición, García (2014) expresa que la educación debe iluminar el rumbo asumiendo las dimensiones del ser humano basado en su complejidad, ya que, asumida de esta manera, la educación permite al educando obtener la disposición de comprender no solo el medio donde se desenvuelve, sino que podrá organizar sus sensaciones, entender la concordancia con otros individuos y responsabilizarse por sus acciones. Este autor, indica que existen diversas alternativas que posibilitan la acción educativa, las cuales van:

desde el enfoque tradicional convencional, donde la clase impartida por el profesor a manera de discurso unidireccional con introducción, desarrollo y conclusión ha sido el más utilizado; hasta el modelo metacognitivo, que orienta a los estudiantes para que ellos mismos descubran las realidades al estudiar (p. 78).

La interacción entre alumnos es el objetivo principal de las Pedagogías Alternativas, pues acentúan su acción para que entre los “sujetos enseñables” haya la máxima comunicación en el intercambio de conocimientos a través de novedosas prácticas escolares. Además, éstas constituyen esquemas escolares diferentes y auténticos a los aplicados en las escuelas tradicionales (oficiales) a través de diversos métodos de enseñanza. Las mismas, están orientadas a la generación de una labor participativa del alumnado, a partir de la orientación y mediación del docente, permitiendo al alumnado ser participante de su propia reflexión y meditaciones basadas en las aptitudes personales. Las Pedagogías Alternativas brindan a cada educando una táctica, un orden y un estilo educativo que le sea propio y al facilitador le permite encontrar un equilibrio entre conocimiento y potencialidades del participante, para hacer de éste un ser más autónomo en su desarrollo intelectual, brindándole desde su realidad las posibilidades de construir un camino hacia un futuro deseable.

Desde esta premisa, hablar de Pedagogías Alternativas se refiere a la búsqueda de una enseñanza de la emancipación, con base en la práctica de la acción transformadora que rechaza la idea de neutralidad, de dependencia cognitiva, de homogeneidad y de pasividad. Es entender la educación como vía de cambio, como medio de construcción de la ciudadanía para adaptar y transformar la realidad. Es concienciar y contextualizar la existencia de cada ciudadano, desde la realidad de sus semejantes, para desarrollar una mirada crítica de su sustentabilidad. Igualmente, es llevar al individuo a actuar en su entorno con auténtico sentido de compromiso social y político, así como en cualquier espacio de convivencia y participación, entendiendo con ello, que tanto el conflicto como la complejidad forman parte de esa realidad; sin olvidar que transformar la realidad implica la práctica de una educación democrática, respetando profundamente la diversidad cultural, la existencia del otro, sus diferencias y su derecho a la igualdad. Las Pedagogías Alternativas implican la aplicación de la acción pedagógica en la que se facilita la formación en las competencias necesarias para lograr la adecuada socialización de ese ciudadano, que en el futuro tomará, construirá, efectuará cambios y tomará decisiones en razón del bien común.

En virtud de lo expuesto, en la actualidad existen algunos tipos de Pedagogías Alternativas, dentro de las cuales pueden citarse las siguientes:

- **La Pedagogía Progresista:** ésta es identificada con diferentes designaciones, como por ejemplo, la educación progresista, la escuela nueva, la escuela activa, la nueva educación, la educación nueva, la pedagogía reformista, la educación reformista, entre otras. Lo fundamental de la pedagogía progresista, es que es una corriente conformada por un conjunto de tendencias educativas, con la particularidad de que pretenden ser renovadoras del hecho educativo, mostrándose ser muy distintas a la educación tradicional. Esta pedagogía está constituida por un cúmulo de fundamentos docentes como opción contraria a la escuela tradicional que surgió a finales del siglo XIX y que se consolidó en los inicios del siglo XX. Dentro de esta corriente se encuentran personajes destacados en el campo educativo, investigadores y teóricos notables que han promovido estos fundamentos, tales como John Dewey, Alexander Neill, Jean Piaget, Joel Spring, Iván Illich, Paulo Freire, entre otros.

En sus diversas interpretaciones, se sustenta en la filosofía de la ilustración, el romanticismo, el pragmatismo, el activismo, el desarrollo cognitivo, la genético-dialéctica, la educación en libertad, la pedagogía del oprimido, el aprendizaje significativo, entre otras. La Pedagogía Progresista pretende la aplicación de un prototipo formativo para la educación práctica, dinámica, participativa, democrática, estimulante y motivadora, la cual busca romper con el formalismo tradicional, pues le corresponde descubrir las posibilidades del educando, para luego afianzar con humildad y tolerancia sus posibilidades (Freire: 1993). Es educar para el cambio constante, comenzando por exaltación de las sensaciones de existencia y enseñanza, logrando un individuo que comprende, piensa, enjuicie, coopera y contribuya de manera activa y democrática en el proceso educativo, buscando el desarrollo económico, político y social¹.

- **El Método Waldorf:** este método busca alcanzar una educación enfocada en la libertad y la renovación de la sociedad. Sus esfuerzos apuestan por un ambiente creativo, con la colaboración de padres y educadores, situando al educando en el centro del aprendizaje, es decir, que este método está marcado por una visión paidocentrista del hecho educativo, ya que pretende que se potencien en la persona el desarrollo cooperativo tanto como la individualidad, para así evitar la presión de los exámenes y las notas. Para este modelo, lo importante es la participación de la comunidad local y, por sobre todo, los padres y adultos significativos, como uno de los agentes principales del hecho educativo para el acceso y el progreso del aprendizaje. Al respecto, Martínez (2013:68), al referirse al aprendizaje cooperativo, señala que “*el aprendizaje colaborativo trasciende al acto de aprender en solitario*”.
- **El Central Park East Schools de Nueva York:** este modelo corresponde a una serie de escuelas, que están implantadas en East Harlem, comunidad populosa de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica, las cuales acogen sobre todo a alumnos de origen hispanoamericano o afroamericano (Latinos y Afrodescendientes) procedentes de familias modestas y de bajos recursos. Según promueve este modelo, la participación de la comunidad es un aspecto fundamental de su funcionamiento y se aplican programas de

estudios interdisciplinarios, más flexibles y más dinámicos, adaptados al contexto cultural y acorde con las realidades de la política local, nacional e internacional (Faure, 1973).

- **El Método Montessori:** este método debe su nombre a las ideas pedagógicas propuestas por María Montessori. Es un sistema de enseñanza infantil que cuenta con la inclusión de materiales didácticos propios que convierte al niño en protagonista de su propio aprendizaje. Ésta pedagogía establece la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de escogencia, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina como pilares esenciales del aprendizaje en el desarrollo de la personalidad del niño. El método busca que el infante fomente de manera consciente sus propias capacidades para que sea una persona equilibrada e independiente.

Es preciso señalar que para que se lleve a cabo el acto educativo, este método requiere de un ambiente “acondicionado” de forma estructurada, decorativo, sencillo y acorde a las capacidades del educando. Así pues, el aula de clases se convierte en un espacio de convivencia, promoviendo las condiciones para que el niño se comprometa a realizar una actividad creativa y subjetiva, en la que el educador es sólo un observador y un guía del acto educativo. El currículo, según esta corriente pedagógica, es integrado y atiende las etapas del desarrollo evolutivo de la persona que van desde el nacimiento hasta la mayoría de edad².

- **Las Escuelas Democráticas:** este enfoque plantea que la docencia debe dejar de ser jerárquica y autoritaria, como ocurre en otros enfoques, para aplicar los principios democráticos en su estructura y forma de trabajo pedagógico. Para ello, se fomenta el aprendizaje libre y automotivado del estudiantado, el cual propicia la curiosidad y el interés del niño. Al respecto, Faure (1973) indica que en algunos países, tanto las necesidades económicas, los objetivos ideológicos, como la lucha por la liberación nacional y el temor a los trastornos sociales, han contribuido a una acelerada democratización de la enseñanza; proclamando a su vez, a la escuela como el dispositivo institucional que promueva la equidad y la igualdad de oportunidades.
- **Las Escuelas Libres:** estas corresponden a las llamadas Escuelas Autogestionadas al margen de la enseñanza oficial, las cuales utilizan diferentes métodos de enseñanza- aprendizaje y diseñan sus estrategias educativas de manera dinámica y variable. Dentro de estas escuelas, se considera el tiempo de aprendizaje del niño y brinda un ambiente que promueve la creatividad, la curiosidad y el desarrollo personal. Las Escuelas Libres son experiencias que se han implementados de manera generalizada; éstas se basan en que el hecho educativo permite investigar y aprender de manera constante. Dentro de sus objetivos está el ser consciente, comprender y proceder adecuadamente con el fin de erigir una sociedad más humana y más libre, practicando la igualdad, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la ayuda mutua, el respeto y la justicia³.
- **Sistema Amara Berri:** este sistema se fundamenta en el aprendizaje a través de la simulación de la vida cotidiana, tomando en cuenta dos aspectos: el sistema globalizado y abierto y el proceso vital. En relación el primero de ellos se apuesta por promover los procesos de desarrollo de cada alumno, sin dividirlos en asignaturas como en el sistema tradicional. En tanto, que el segundo aspecto se sustenta en el hecho de emplear el juego y la imitación del mundo del adulto. Sus procesos metodológicos inciden en generar autonomía, potenciar la capacidad de crear o inventar y la socialización. Estos centros, mezclan edades de los estudiantes y permiten trabajar a cada alumno a su ritmo y nivel⁴.
- **Grupos de crianza:** estos grupos surgen por iniciativa de los padres a los que las guarderías convencionales no terminaban de convencerlos. Es un sistema pedagógico sustentado en el hecho de que las familias se reúnen y organizan de tal manera, que los niños se crían y educan juntos como si fueran una sola familia, situación ésta que puede ocurrir dentro de un hogar de la comunidad o en las calles del barrio donde viven al jugar con sus vecinos. Es un sistema dirigido a niños menores de 6 años⁵.
- **Madres de día:** este modelo corresponde a profesionales con conocimientos en el área de educación infantil, quienes dedican su tiempo al cuidado de niños hasta los 3 años de edad, en sus propios hogares. Por lo tanto, se procura diseñar un ambiente donde los niños y niñas que no pueden estar al cuidado de sus padres, por diversas razones, se desarrollen saludablemente; objetivo que es posible alcanzar, pues las madres de día trabajan en sus hogares con un máximo de cuatro niños, asegurando con ello una adecuada atención y educación⁶.

- **Escuelas Bosques:** son proyectos educativos innovadores, cuya principal característica es que el aula es la propia naturaleza; por lo que, también, se les conoce como educación al aire libre. En la mayor parte de estos proyectos, se apuesta por el juego libre como estrategia del aprendizaje en la etapa infantil. Es un proceso en el que se agrupan niños comprendidos entre los 3 y 6 años y en el que en el acto educativo se toma como referencia la naturaleza. El objetivo primordial de las Escuelas Bosque es el de desarrollar los contenidos curriculares en y desde la naturaleza, con el fin de desarrollar y perfeccionar la psicomotricidad, concentración y capacidad de análisis de los niños. De allí que haga énfasis en el trabajo en equipo y colaborativo, a la vez que propicia actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza para que cada niño vaya mejorando su sistema inmune⁷.
- **Educación Interactiva o Recurrente:** en relación a este tipo de enfoque pedagógico, Faure (1973: 274) refiere que es un tipo de acción educativa que procura resolver la incompatibilidad que existe entre las escuelas institucionalizadas y las no institucionalizadas. El mecanismo para realizar la conciliación entre ellas, es a través de su integración, la cual debe realizarse de forma sistémica, permitiendo coherentemente su armonización y complementación. Asimismo, pretende anular la tradicional concepción que se le atribuye al proceso enseñanza-aprendizaje para que sea exclusivo en los períodos iniciales de la existencia del ser humano, es decir, que antes de llegar a la etapa de vida activa ya se haya alcanzado. La educación iterativa o recurrente, según Tunnerman (1995) “*no debe ser confundida con la educación permanente, ni con la evolución de los períodos escolares, ni “reciclaje o perfeccionamiento profesional”*” (p. 5).
- **Escuelas Comunitarias:** El National Center for Community Schools indica que no son un programa sino que constituyen una estrategia en sí misma, la cual reúne un conjunto de asociados que tienen como fin común, dirigir y organizar los recursos de la comunidad en pro del éxito de la actividad educativa. Su propósito es el de incluir al contenido académico aspectos relacionados con los servicios sociales y de salud junto con actividades extracurriculares. Esta estrategia permite el acceso de los miembros de la comunidad y busca como resultado el autoaprendizaje dentro de un ambiente conocido y con el apoyo de sus familiares. Dentro de las Escuelas Comunitarias existen diversos ejemplos, entre ellos: Escuelas Puente al Éxito, Escuela de la Comunidad de la Sociedad de Apoyo a la Niñez, La Comunidad en las Escuelas, Comienzo Saludable, Escuelas del Siglo XXI, las Escuelas Autogestionadas y Escuelas asistidas por las Universidades⁸.
- **Comunidades de Aprendizaje Virtual.** Este tipo de pedagogía alternativa corresponde al grupo de personas que se reúnen para construir el conocimiento de manera virtual, en línea u online. El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en el ciberespacio donde no es necesario conjugar el cuerpo, el tiempo y el espacio para establecer la interacción e intercambio de saberes entre los actores partícipes de dicho proceso. Para Faure (1973), existen dos grandes sistemas de innovación tecnológica, de una parte el transistor y la televisión y, de la otra, la cibernética. Ambas, son aptas para las actividades de aprendizaje, de educación y de formación consustanciada a las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel primordial en esta nueva forma de enseñar y de aprender. En este sentido, las comunidades virtuales de aprendizaje desarrollan un conjunto de interacciones que originan diversos vínculos, los cuales establecen la creación de intercomunidades que dependen de los intereses particulares de los individuos que la conforman, creando una nueva manera de enseñar y de aprender que incorpora cambios en el escenario educativo (Martínez: 2013).

El aprendizaje en estos entornos pasa a adquirir una dimensión más social y cultura, debido a la aparición de un nuevo escenario para el intercambio de recursos. Las comunidades virtuales de aprendizaje constituyen espacios donde se evidencia la interacción, el diálogo y la dimensión social. [...] constituyen nuevas realidades que suponen nuevas reglas, jerarquías y roles, donde el individuo adquiere significado en cuanto es un sujeto de interacción y el énfasis se coloca en la comunidad que aprende” (p. 44).

Por su parte Delors (1996; 71) manifiesta que las tecnologías de la información y de la comunicación podrían constituir un medio de apertura general a los campos de la educación no formal, transformándose en una de las principales líneas de una sociedad educativa. Esas tecnologías deberían coadyuvar a reconsiderar

el área y la función de los sistemas educativos. La comunicación y el intercambio de conocimientos serán un factor de la actuación personal elevada en el ámbito de una nueva modalidad de vida social.

- **Comunidades de Aprendizaje:** este modelo se basa en la elaboración de redes para el intercambio y reconocimiento de saberes que coadyuven al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las competencias, habilidades, destrezas y experiencias de cada uno de los integrantes de dichas redes, es decir, es un espacio de socialización de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, donde el aprendizaje se realiza conscientemente y de manera continua. Con ello, se evidencia la interdependencia del conocimiento y de la acción (Faure: 1973; 128). Al respecto, existe bibliografía que refleja en la práctica las experiencias de este tipo de pedagogías alternativas, como por ejemplo *“Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje”* (Bonàs, 2007).
- **Escuelas Integrales:** las Escuelas Integrales fueron creadas por el gobernador del estado Mérida, Jesús Rondón Nucete, de manera experimental, el año 1990, de la mano de Antonio L. Cardenas. Eran escuelas dependientes de la Dirección de Educación del estado y como parte del “Programa para el Mejoramiento de la Educación Preescolar y Básica del Estado”. Los objetivos generales eran el afianzamiento de la democracia y el desarrollo de la personalidad en un mundo más justo y equitativo. Así como, sustituir la escuela tradicional por una escuela activa, sin dogmatismos y más reflexiva, que fomente la imaginación, la iniciativa y la originalidad, desarrollando el pensamiento y la construcción de una sociedad transformadora. Debían atender a la población en estado de pobreza crítica clasificada como grupo V por FUNDACREDESA y al grupo IV que comprende la población de pobreza relativa y a todas las escuelas⁹.

Los objetivos de estas escuelas eran lograr la superación de la población, elevar su nivel cultural, proveer las bases para que pudieran realizar un trabajo productivo, participando del bienestar y la justicia social desde la educación inicial hasta el noveno año de educación básica. En estas escuelas se incorporan más horas de atención escolar, actividades complementarias y extracátedra, así como la atención en salud y alimentación entre otras. A partir de ellas, surgen las iniciativas para el desarrollo de proyectos de aprendizaje como estrategia de planificación del aprendizaje y de los proyectos de plantel, con lo que se fortalecía la participación socio-comunitaria y dimensionaba la visión transformadora de la escuela como organización y como garantes del desarrollo endógeno autosustentable. Blanco (2005) las llama **Escuelas Básicas Integrales**, expresando que contienen elementos de cambio significativo en su estructura curricular con respecto a las Escuelas Básicas no integrales. Para este autor las características más resaltantes de estas escuelas lo constituye el inicio de un proceso de transformación necesario en el sistema educativo.

- **Escuelas Bolivarianas:** llamadas “Escuelas Integrales Bolivarianas” (MECD, 2000) y, también, “Escuelas Comunitaria” (MECD, 2001) surgen como una política gubernamental a través del Proyecto Educativo Nacional y su creación es con carácter experimental. Se propone la creación de una escuela diferente a la tradicional, en donde se origina y presenta el compromiso de los participantes en la acción docente destacando el papel de la comunidad y la familia. El carácter de integralidad de la escuela favorece el desarrollo académico, deportivo y cultural, a partir de una concepción sistémica. Los fines educativos de estas escuelas es la profundización de la democracia a manos del Estado que debe velar y propiciar el bienestar de los miembros de la sociedad a partir de la educación. En lo social pretende ser una alternativa en el proceso de transformación social con la unión de voluntades de todos sus actores, educando-educador-comunidad.

Lo pedagógico de estas escuelas se expresa en la elaboración de lo humano a partir de la formación del trabajo en conjunto y la cultura. Los principios básicos que orientan el carácter de la educación diferenciada son: a) la integralidad manifiesta en los aspectos físico, social, psicológico e intelectual de la población infantil y juvenil en edad escolar, donde los componentes escolares son académicos, pedagógicos, sociales, artísticos, culturales, deportivos y recreativos; b) tiene una filosofía humanista; c) pretende ser de tipo popular y de alta calidad; d) la escuela es un lugar de coexistencia estable con el entorno, se forma la ciudadanía, crece la ética y moral del pueblo en una constante bidirección con la familia; e) tiene carácter de transformación social al plantearse la convergencia en las relaciones currículum-escuela y sociedad; f) al profundizar la democracia compromete una moderna gestión autónoma donde la participación empodera para gestionar soluciones en colectivo de sus problemas.

- **Clubes de Lectura (Mérida):** en julio de 1995 se organizaron 21 clubes de lectura para 21 planteles educativos del estado Mérida, promovidos por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) a través de la creación de la Comisión para la Orientación de la Enseñanza y Uso de la Lengua Materna (COEULM: 1999), según Resolución N° 552 que involucraba a otros estados del país. Estos clubes estaban orientados a fomentar prácticas de lectura y escritura que promuevan el crecimiento personal, que permita apreciar el lenguaje en general, que induzca a valorar el saber y el conocimiento por medio de la formación de comunidades de lectores y escritores y, con ello, alcanzar de manera autónoma el autodesarrollo.

Las actividades de los clubes, son en un entorno interactivo, no escolarizado y libre que favorezca la facultad de experimentar experiencias propias, con fines pedagógicos que fomentaran la creatividad y autonomía personal, así como la reflexión de su cotidianidad, su existencia, su conocimiento y sus saberes. Esta iniciativa, permitió fortalecer el desarrollo de personas en situación de vulnerabilidad y no escolarizados.

Conclusiones

Desde tiempos remotos, las Pedagogías Alternativas se han desarrollando como respuesta de cambio y atención a aquellas personas, que de una u otra manera, no tienen acceso ni posibilidades a la educación formal. Han surgido como iniciativas opcionales, muchas veces de la mano de organizaciones destinadas a proporcionar el bienestar socioafectivo y sociocognitivo de grupos más o menos vulnerables; permitiéndoles en la mayoría de los casos la facilidad de adquisición de conocimiento en espacios de mayor libertad y flexibilidad, atendiendo además a sus características, habilidades y destrezas.

Entendemos a la Pedagogías Alternativas como visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el desarrollo del ser humano desde el hacer y el convivir. Los fundamentos que las sustentan, conllevan a reflexionar sobre el replanteamiento didáctico y el de adquisición de conocimiento, hacia una perspectiva más constructivista y social. Lo que indiscutiblemente conduce a repensar el rol del docente y la visión de quien aprende o se instruye desde el ser y del saber.

A la luz de estas iniciativas, el Estado y sus gobiernos terminan adoptando tales mecanismos educativos, proporcionales el apoyo y convirtiendo a las Pedagogías Alternativas en proyectos y programas pedagógicos y psicopedagógicos integracionistas e inclusivos que con el transcurrir del tiempo se insertan en educación formal en los diferentes niveles educativos. Así pues, las Pedagogías Alternativas emergen como vías o caminos pensados para que todos y todas puedan transitar libre y reflexiblemente, rompiendo con esquemas educativos rígidos, reelaborados o muy estructurados. También, para reconceptualizar y contextualizar el hecho educativo, con miras a la autorrealización, el autoaprendizaje con propósito real, el desarrollo humano y las nuevas dimensiones del aprendizaje.

Queda entonces por dilucidar la dinámica de interacciones que se dan dentro de las Pedagogías Alternativas; así como su relación con la construcción del conocimiento, el desarrollo de niveles de aprendizaje para hacerse más competente en la ejecución de un oficio o el desarrollo experiencias para validar y valorar los saberes acumulados que son requeridos en el cambiante mercado laboral. ©

Ángel Alirio Pérez. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímamo CANIA. Gerencia de Gestión del Conocimiento, Coordinación de Educación.

Bethzaida Beatriz Africano Gelves. Centro de Atención Nutricional Infantil Antímamo CANIA. Gerencia de Gestión del Conocimiento, Coordinación de Educación.

María Alejandra Febres-Cordero Colmenárez. Economista (FACES-ULA, 2005). Magister Scientiae en Economía (FACES-ULA, 2008). Profesora Tiempo Convencional en la Facultad de Ingeniería-ULA. Publicaciones “Microeconomía: Un Análisis en el Corto Plazo” (2003), “Introducción a la Economía I en Teoría y Práctica” (1995), “Práctica de Introducción a la Economía I” (1994). Diseño de Material Instruccional “Ingeniería Económica”. (Universidad de Los Andes). Postgrado de Especialización en Ingeniería de Ambiente, Higiene y Seguridad, (2002). Facultad de Ingeniería, Departamento de Geomecánica, Núcleo la Hechicera.

Tulio Enrique Carrillo Ramírez. Lic. Educación, Máster en Gestión Educacional, Metodólogo, ha aperturado espacios de diálogo y comunicación de saberes y experiencias de formación colaborativa y autoaprendizaje, participado en eventos de índole nacional internacional. Es defensor de la instrucción pública, la acreditación de saberes y el acompañamiento formativo. Ha coordinado y dirigido organizaciones e instituciones educativas. Dentro de sus líneas de investigación destaca la didáctica y práctica docente, la gestión escolar, gerencia educación y desarrollo humano y, la Pedagogía alternativa. Actualmente, forma parte del equipo técnico del Programa de Estudios Abiertos de la UPTMKR.

Notas

1. Véase: https://eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela_nueva.pdf; <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticaesjim/Home/capitulo-iii-laformacion-docente-en-educación-informatica/cjgcjghcj>; así como también: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/cortez_guillermo/una_educación_progresista.htm.
2. <http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>.
3. <http://www.proyectopv.org/1-verdad/escuelaslibres.htm>.
4. <http://actualidadpedagogica.com/modelos-educativos-alternativos-iamaraberri-eskola-publikoa>.
5. <http://www.eldefinido.cl/actualidad/mundo/5297/Boom-de-educacion-alternativa-en-Espana-Las-9-opciones-que-hay-a-la-corriente-tradicional>.
6. http://www.tacoronte.es/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=140&Name=Value.
7. Confróntese: <http://bosquescuola.com/p1800/quienes-somos> y también <http://www.hola.com/ninos/2014022569910/escuelas-aire-libre>.
8. http://aplusnyc.org/wp-content/uploads/2013/12/FAQ-Spanish_Qu%C3%A9-Es-Una-Escuela-Comunitaria-Childrens-Aid-Society.pdf.
9. http://educacionalcardenasc.blogspot.com/2012/07/las-escuelas-integrales-de-merida_29.html.

Referencias

- Actualidad Pedagógica.com (2012). *Modelos educativos alternativos I: Amara Berri Eskola*. Recuperado de: <http://actualidadpedagogica.com/modelos-educativos-alternativos-i-amara-berri-eskola-publikoa>.
- Blanco Tovar, Miguel Ángel. (2005). *Funcionamiento de las Escuelas Básicas Integrales en la ciudad de Mérida*. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 10 (enero-diciembre, 185-194). Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24014/2/articulo9.pdf>.
- Bonàs, Meritxell; Estaban, Lúdia; Garmendia, Güell; Mira, Neus; Navarro, Montserrat; Trias, Isabel & de Yzaguirre, Agnès. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas Colménter, Antonio Luis. (2012). *Las escuelas integrales de Mérida*. Recuperado de: http://educacioncardenasc.blogspot.com/2012/07/las-escuelas-integrales-de-merida_29.html.
- Comisión para la orientación de la enseñanza y uso de la lengua materna (COEULM). (1999). *Transitando caminos*. Mérida: FUNDALECTURA-COEULM. Año 1, N° 1.
- Cortés Lutz, Guillermo. *Una Educación Progresista, como camino a la equidad social*. Espacio Latino.com. Grupo de Estudios de Atacama (GEA). Recuperado de: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/cortes_lutz_guillermo/una_educacion_progresista.htm.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Educación Social. Blog colaborativo para estudiantes y educadores (2008). *El movimiento de la Escuela Nueva*. Recuperado de: https://eduso.files.wordpress.com/2008/05/01-escuela_nueva.pdf.
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Arthur V; Rahnema, Majid & Champion Ward, Frederick. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/Unesco.
- Fundación Argentina María Montessori. *El método Montessori*. Recuperado de: <http://www.fundacionmontessori.org/Metodo-Montessori.htm>.
- Fundación Félix Rodríguez de la Fuente. *Bosquescuola. Learning in nature*. Recuperado en: <http://bosquescuola.com/p1800/quienes-somos>.
- Freire, Paulo. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, Davinia. *Madres de Día: educadoras en el hogar*. Excelentísimo Ayuntamiento de la ciudad de Tacoronte. Recuperado de: http://www.tacoronte.es/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=140&Name=Value.
- García González, Enrique. (2014). *Morín, Edgar: La nueva realidad de la enseñanza*. México: Trillas.
- Hola.com. (2014). *¿Qué es un `bosquescuola`?* Recuperado de: <http://www.hola.com/ninos/2014022569910/escuelas-aire-libre>.
- Laborde, Antonia. (2015). *Boom de educación alternativa en España: Las 9 opciones que hay a la corriente tradicional*. www.eldefinido.cl. Recuperado de: <http://www.eldefinido.cl/actualidad/mundo/5297/Boom-de-educacion-alternativa-en-Espana-Las-9-opciones-que-hay-a-la-corriente-tradicional>.
- La página de la vida. *Escuelas Libres*. Recuperado de: <http://www.proyectopv.org/1-verdad/escuelaslibres.htm>.
- Martínez, Ana Beatriz. (2013). *Conectados*. En: Martínez, Ana Beatriz. y Hernández, Nayesia. (Comp.). *Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Caracas: UCV.
- Martínez, Ana Beatriz. y Hernández, Nayesia. (Comp.). (2013). *Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Caracas: UCV.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD). (2000). *Escuelas integrales bolivarianas. Propuesta pedagógica*. Mérida: EDUCERE, vol. 4, núm. 10 (julio-septiembre, 117-125). ULA.

- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD). (2001). *Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Autor: Caracas.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES/UCV.
- National Center for Community Schools. *Escuelas Comunitarias. Preguntas Frecuentes*. Recuperado de: http://aplusnyc.org/wp-content/uploads/2013/12/FAQ-Spanish_Qu%C3%A9-Es-Una-Escuela-Comunitaria-Childrens-Aid-Society.pdf.
- Pedagogía y Didáctica. *Modelo pedagógico progresista*. Recuperado en: <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticaesjim/Home/capitulo-iii-laformacion-docente-en-educacion-informatica/cjgcjghcj>.
- Tünnermman Bernheim, Carlos. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. París: UNESCO.

La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad



Systematization of a teaching unit on environmental education: an approach from an experience on rural areas

Beatriz Cáceres Péfaur

caceres.beatriz@gmail.com

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

Kimara del Valle Carballo Pérez

usrkimara@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Núcleo El Vigía, estado Mérida, Venezuela

Jaime Eduardo Péfaur Vega

jaime.pefaur@gmail.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias
Mérida, estado Mérida, Venezuela



Artículo recibido: 16/05/2016

Aceptado para publicación: 22/07/2016

Resumen

En el presente artículo se propone la sistematización de la unidad didáctica como una variante a la modalidad tradicional utilizada en la educación formal, indicando su diseño y aplicación en el área de educación ambiental. La experiencia ejemplarizada se realizó en la escuela rural de Atacoso, ubicada en el Municipio Colón, estado Zulia, Venezuela. En el trabajo se detectó que la educación ambiental suele ser generalmente percibida de modo aislado y hasta cierto punto independiente y descontextualizada de otros aspectos que conforman la realidad social del entorno escolar. Los resultados reflejaron algunos vacíos en cuanto a contenidos curriculares y a la proyección comunitaria, es por ello que la sistematización de las unidades didácticas lograría una mayor integración comunitaria al incluir a sus miembros como participantes de la práctica educativa.

Palabras Clave: unidad didáctica, sistematización, educación ambiental, comunidad educativa rural.

Abstract

This article proposes the systematization of a Teaching Unit as a variation of the traditional methodology used in formal education, indicating its design and application in the environmental teaching area. The exemplified experience was carried at a rural school from Atacoso, located in the Municipio Colón, Zulia State, Venezuela. During this research it was found that environmental education is generally perceived in an isolated way and also independent and out of some other contexts that conform social reality and school environment. The results reflected some gaps on curricular contents and community projections, this is why the systematization of Teaching Units could accomplish the inclusion of the community as part of the educational practice.

Keywords: Teaching Unit, systematization, environmental education, rural education community.

Introducción

La unidad didáctica es una herramienta de planificación que permite considerar de manera integral todos los elementos que están implícitos en el proceso educativo, por lo que se convierte en una guía para el docente durante todas las fases o momentos del proceso educativo. A través de la unidad didáctica se planifica el trabajo cotidiano en el aula, tomando en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, facilitando la globalización de los conocimientos así como la contextualización de los mismos a partir de la realidad que rodea al estudiante. El uso de la unidad didáctica ha sido sugerido como herramienta de planificación dentro de la Educación Ambiental dado su carácter flexible, interdisciplinario e integrador, el cual puede considerarse un curso de acción en el que, a partir de los temas de interés que manifiestan los estudiantes, se organizan los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, estrategias, recursos, temporalización y evaluación). Esta herramienta, también, se circunscribe en los planteamientos de la complejidad ambiental porque busca trascender lo descriptivo e ir más allá de informar acerca de la crisis ambiental para buscar las causas y ensayar nuevas acciones.

En atención al nuevo enfoque de la Educación Ambiental, se plantea en la sociedad actual una educación para la acción, dotando al alumnado de experiencias de aprendizaje que permitan adquirir conocimientos y conciencia acerca de los impactos de la actividad humana sobre el medio, pero con el objetivo último de mejorar la capacidad para contribuir a la solución de los problemas. En tal sentido es necesario un marco educativo integral que conduzca a la inter y transdisciplinariedad sustentado en métodos activos y participativos.

En este trabajo se analiza la aplicación de una unidad didáctica en Educación Ambiental en una zona rural del Sur del Lago centrada en el tema de los ecosistemas. La evaluación de su desarrollo permitió detectar problemas y situaciones que requieren ser subsanados para lograr una mayor eficiencia y aprovechamiento de los propósitos que se fundamentaron en su diseño. Consecuentemente, se sugiere la sistematización de la unidad didáctica para darle un mayor alcance y cobertura, considerando que la Educación Ambiental debe promover la participación de la comunidad en el proceso educativo, pues la vinculación de ésta con la escuela constituye una condición indispensable para poner al sujeto que aprende en contacto con la realidad ambiental del entorno en el que está inserto, posibilitando una interacción permanente entre ambos para lograr la contextualización de las actividades escolares (Macedo y Salgado, 2007).

Para lograr lo antes expuesto, debe tomarse en cuenta las características del grupo al cual va dirigida la unidad didáctica, el contexto en la que se desarrolla, la participación de la familia, la comunidad y su inserción en el nivel y modalidad del programa educativo en la que se desarrolla. Otro aspecto a considerar es la acción de los medios de comunicación como transmisores de información relativa al ambiente y sus efectos en la población no estudiantil (Cáceres-Péfaur, 2000). La sistematización podría proporcionar criterios que puedan servir de pautas en situaciones similares a la del caso observado.

1. La unidad didáctica

1.1. Concepto y alcances en el modelo tradicional

En lo que se refiere a la unidad didáctica existe una coincidencia de pareceres que tienen que ver con la función que cumple dentro del proceso educativo. A ésta se le señala como herramienta de planificación educativa en el aula o como instrumento de programación que facilita el logro de los objetivos propuestos en el programa; para Tann (1990) es un instrumento de programación que permite una articulación entre las estrategias metodológicas en relación con los logros que se esperan obtener. Para ello, Tann (1990) expresa que una unidad didáctica es un instrumento de programación que, previendo las necesidades de formación

de los estudiantes, le permite al docente identificar el objetivo o propósito a lograr, el conocimiento que se pretende abordar y los conocimientos previos requeridos.

Por otra parte, Escamilla (1993:39) la define como: “Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en el eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significado”. En esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerarse la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular y recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que se pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que se trabajará y las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. Consecuentemente podría considerarse a la unidad didáctica como una herramienta de planificación educativa y de trabajo cotidiano en el aula, en la que se toma en cuenta todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente y se facilita la globalización de los conocimientos. Por lo tanto, la unidad didáctica se construye a partir de los conceptos inherentes a los estudiantes y a los docentes. De estas conceptualizaciones se desprende que la unidad didáctica debe partir de un elemento organizador o tema central que orienta la formulación de los otros elementos curriculares: objetivos, contenidos, estrategias, recursos, gestión en el aula, adaptaciones curriculares y evaluación.

1.2. Elementos que componen una unidad didáctica

El primer elemento a considerar para la elaboración de una unidad didáctica es el eje organizador o elección del tema en torno al cual se va a organizar. Existen varias alternativas para elegir ese eje, ya que este puede ser un tema, una actividad, un acontecimiento, una fiesta importante o adquisición de un hábito o habilidad. La elección del elemento organizador o tema central de la unidad didáctica debe partir del interés de los propios estudiantes. En el caso de elegirse un tema ambiental, es conveniente generar una conversación indagatoria acerca de las nociones que trae y posee el alumnado sobre el ambiente, así como las interrogantes que se plantean sobre la problemática ambiental de su entorno, de su país y del planeta en general.

A partir de esta etapa inicial, el programa general del curso quedará conformado por un conjunto de unidades didácticas secuenciadas que respondan al contexto y necesidades de los estudiantes. Posterior a la elección del eje organizador, las unidades didácticas están configuradas por una serie de componentes relativos al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Tales componentes o elementos son los siguientes: presentación, objetivos, contenidos, actividades, estrategias, temporalización, recursos y evaluación. Para la aplicación de la unidad didáctica, cada docente debe establecer el grado de complejidad de los temas a desarrollar ajustado al grupo con el que se va a trabajar, tomando como punto de partida los conocimientos o ideas previas que necesita el alumnado para abordar el nuevo tema. Es muy importante que exista una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas; esta secuencia no debe ser la mera suma de actividades sino un conjunto de estrategias que promuevan la participación, la problematización, la indagación y la toma de decisiones.

En primer lugar, la idea del ambiente como sistema ofrece una manera de verlo como un conjunto de componentes que interactúan entre sí, los cuales no se pueden analizar de manera aislada sino que es necesario entenderlo como un todo, donde el sistema es más que la suma de sus partes debido a que las relaciones entre sus componentes son muchas y muy variadas y son estas relaciones las que más influyen en el comportamiento y la forma de ser del sistema. Para Fermín (2000:46) “la naturaleza no es una aglomeración caprichosa de hechos o factores aislados, arbitrariamente alterables o superfluos. Todo está relacionado con todo. Los elementos de ese sistema adquieren significado como parte de un todo y el funcionamiento y equilibrio de ese todo, es el resultado del comportamiento de cada una de sus partes.” Por tanto, en esta propuesta, se entenderá al ambiente desde una concepción holística como el conjunto de factores biofísicos, sociales, culturales, económicos y tecnológicos que interactúan entre sí en un equilibrio dinámico, y donde una modificación de cualquiera de estos elementos tendrá efecto sobre el resto de los componentes y por tanto, todo el conjunto cambiará.

De manera que, la actividad educativa no puede circunscribirse a una mera repetición de contenidos sobre el ambiente; desde un enfoque sistémico deben formularse estrategias educativas que respondan a necesidades reales y capaces de mostrar holísticamente el hábitat estudiantil. Muy relacionada con la idea del ambiente como sistema se presenta el planteamiento de la complejidad; al respecto señala Arana (2007:32) que “el análisis del ambiente como sistema complejo permite reconocer las características comunes que comparten estos dos conceptos.” Por su parte, para Leff (2009:2) “la complejidad ambiental se va construyendo en una dialéctica de posiciones sociales antagónicas, pero también en el enlazamiento de reflexiones colectivas de valores comunes y acciones solidarias frente a la reapropiación de la naturaleza”. A partir de tomar estos elementos Moncada y Romero (2008: 205) señalan que: “Las unidades didácticas surgen como una herramienta valiosa para el desarrollo del curso de Educación Ambiental, ya que un curso como este, marcado por la interdisciplinariedad necesita de estrategias didácticas sustentadas en este enfoque y las unidades didácticas dan cabida a la interdisciplinariedad, pues están constituidas de distintas estrategias en las cuales convergen distintas disciplinas.”

1.3. Descripción de un ejemplo de unidad didáctica

La unidad didáctica está constituida por cinco elementos pedagógicos. El diseño del eje temático es el primer elemento, el cual funge como eje organizador alrededor del cual se articulan los demás elementos (objetivos, contenidos, actividades y estrategias como gestión del aula e indicadores de evaluación) de la unidad a fin de organizarlos coherentemente (Carballo, 2008; Péfaur, 1993; Péfaur et al., 2011).

1.4. Diseño de Unidad Didáctica Tradicional

Se presenta un ejemplo de unidad didáctica desarrollada en una escuela rural, en torno al eje temático “Los Ecosistemas”. Se concluye que la efectividad de una herramienta didáctica para lograr ciudadanos ambientalmente comprometidos depende de factores que interactúan en la construcción educativa de nuevos modos de pensar, sentir, ser y hacer en los estudiantes hacia un futuro sostenible.

Eje temático:

Los Ecosistemas

Guión Temático:

- ¿Qué es un ecosistema?
- ¿Cuáles son los componentes bióticos de un ecosistema?
- ¿Qué es una cadena alimentaria?
- ¿Cuáles son los factores abióticos del ecosistema?
- ¿Qué son interacciones ecológicas?
- ¿Qué función desempeñan los animales venenosos en un ecosistema?
- ¿Cómo mantener el equilibrio ecológico?

2. Objetivo General

El estudiante reflexionará acerca de la necesidad de actuar en armonía con el ambiente como condición esencial para la buena salud, la actividad física, el respeto por sí mismo y por los demás componentes de los ecosistemas; y por el equilibrio ecológico, mediante el uso de términos y elementos vinculados al lenguaje oral, escrito, matemático, científico, estético y corporal.

3. Objetivos Específicos

- Valorar su capacidad para el uso de la lengua oral y escrita como medio para su desarrollo personal y ciudadano a partir de la adquisición de valores y normas que le permitan enfrentar problemas del contexto socio natural y convivir en armonía con el medio ambiente.

- Tomar decisiones y promover medidas preventivas en su vida familiar, escolar y social al analizar situaciones ambientales a través de la elaboración e interpretación de tablas, gráficos y el uso de técnicas estadísticas con datos tomados de su entorno.
- Desarrollar y afianzar rasgos positivos de su personalidad, orientados hacia el desarrollo humano, conservación del ambiente y optimización del equilibrio ecológico mediante el desarrollo de actividades lúdicas.
- Desarrollar una actitud crítica como ente activo de la construcción de su aprendizaje, ante las interacciones ser humano-medio ambiente y las consecuencias de tipo económico, social y ambiental al producir material escrito para informar a sus familiares.
- Explorar el ambiente, materiales e instrumentos diversos en las artes plásticas y escénicas a fin de conocer y utilizar sus posibilidades expresivas para elaborar elementos de un ecosistema con fines comunicativos y lúdicos.
- Manifestar una actitud positiva hacia la actividad física a través de su participación individual y colectiva en actividades diversas que contribuyan a fomentar el sentido de constancia y perseverancia.
- Mejorar las relaciones humanas a través del trabajo en equipo como ventaja del trabajo colaborativo para reforzar aprendizajes.
- La planificación de la unidad didáctica supuso una articulación al diseño curricular vigente; en el que se deben precisar los objetivos y contenidos según las áreas y bloques de contenido contempladas en el currículo, las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las de evaluación, los recursos materiales, la organización del espacio y el tiempo y otras decisiones para ofrecer un efectivo desarrollo del proceso educativo. Para ello se llevó a cabo una investigación etnográfica y del conocimiento de la realidad en la comunidad educativa de una escuela rural del estado Zulia (Carballo, 2008), con producción de una unidad didáctica, para ser utilizada en los grados 5º y 6º de educación básica.

4. Aplicación en el ámbito rural

El proceso de planificación del Programa de Educación Ambiental se llevó a cabo a través de un elemento integrador, que en este caso fue el eje temático “Los ecosistemas”. Se tomaron en cuenta todos los elementos que participan en el proceso educativo, lo que aseguró una planificación articulada a las áreas y bloques de contenido del diseño curricular vigente para el nivel de 5º y 6º grado de Educación Básica. Es importante señalar que el tiempo real aprovechable en la jornada de trabajo de la escuela rural se convirtió en una limitante para desarrollar todos los contenidos planificados, por lo que se debió realizar algunos ajustes durante la implementación del programa.

Por otra parte es importante resaltar que la elaboración de la unidad didáctica se efectuó no sólo en función de dar a conocer y analizar una problemática ambiental con los alumnos, sino que consideró la formación integral del estudiante, al prestar atención a aspectos como ortografía, redacción, lectura y comprensión lectora, normas del buen hablante y del buen oyente, entre otras (Carballo, 2008). Finalmente debe señalarse que de acuerdo a las características de la unidad didáctica como herramienta de planificación, ésta da respuesta a las expectativas esbozadas en cuanto a las dimensiones y alcances de lo que se espera de la Educación Ambiental para formar ciudadanos ambientalmente responsables. Sin embargo ninguna herramienta didáctica, por si sola conlleva al logro de la flexibilidad, dinamismo e interdisciplinariedad que la educación ambiental requiere; la preparación del docente, sus modos de pensar, conocer y actuar son factores fundamentales que orientarán la construcción de nuevos modos de pensar, sentir, ser y hacer en los estudiantes hacia un futuro sostenible.

El diseño de la unidad didáctica fue orientado hacia los alumnos de 5to y 6to grado de la Escuela Rural de Atacoso ubicada en la zona del Sur del Lago de Maracaibo, en el Municipio Colón, estado Zulia. Se eligió esa escuela por las condiciones ambientales y socio culturales que presenta, pues la comunidad educativa está constituida por una población pequeña con relativo aislamiento y con proximidad a espacios en los que todavía se tiene contacto con la fauna silvestre. Es importante señalar que esta fauna produce accidentes se-

veros en los habitantes de la región, pues son especies venenosas, dentro de las que se puede citar serpientes, escorpiones, arañas, entre otras.

La unidad didáctica se organizó con la propuesta de cinco proyectos, los cuales permitirían apreciar todas las facetas del ecosistema del Sur del Lago. Los proyectos se titularon de la siguiente manera: 1) Conozco el Parque Nacional Ciénaga Juan Manuel, en este proyecto se organizaron cuatro actividades, 2) Aprendo con los animales y las plantas, en este proyecto se organizaron cuatro actividades, 3) Indago sobre los animales venenosos, en este proyecto se organizaron cuatro actividades, 4) Bailo y juego con los animales, en este proyecto se realizó una sola actividad y 5) Reutilizo desechos de la escuela y de mi casa, se realizaron cinco actividades. Es importante resaltar que las actividades y estrategias fueron pensadas en función de las características del contexto y de las limitantes que presentan los alumnos de esta escuela para realizar actividades en su hogar; por ello, en su mayoría éstas se desarrollaron en el aula (Carballo 2008).

Las actividades docentes, en su más amplia expresión, están fuertemente deprimidas en las escuelas rurales de la Región del Sur del Lago. Entre las dificultades percibidas, se tuvo en primer lugar, la irregular asistencia de los alumnos a clases, lo cual no permitió que siguieran una secuencia de las actividades programadas; generalmente los estudiantes se suman a las actividades agropecuarias desarrolladas por los padres dejando de lado las labores escolares. Otro problema detectado fue el bajo nivel de conocimientos y preparación de los niños y niñas, con fallas en lectura, escritura y comprensión lectora, lo cual hizo que algunos de los contenidos previstos no se desarrollaran; la asistencia irregular a clases, la deserción escolar por períodos prolongados y la ausencia de programas recuperativos determinan un desmedro en la tasa de conocimiento de los estudiantes rurales. Esto determinó que hubo que dar explicaciones extras para poder llevar adelante las actividades, lo que restó tiempo para cumplir con todas aquellas que se tenían pautadas. Por último otro problema experimentado fue la falta de materiales de apoyo didáctico para algunas de ellas; la baja asignación de presupuesto a las escuelas rurales determina la falta de ilustraciones, fotografías, libros, folletos y mapas que pudiera permitir un enfoque ambiental más enriquecedor.

La limitación que producía la inasistencia para el desarrollo de las actividades fue subsanando incluyendo, para algunos de los proyectos, a los alumnos de 4to y 3er grado. Igualmente participó la docente responsable y unos pocos representantes en algunos de los días de las actividades. Es importante señalar que las dificultades docentes para el desarrollo de los proyectos fueron diversas, pero todas enmarcadas en la condición de ruralidad de la Escuela de Atacoso. De los cinco proyectos programados, uno de ellos, que consistía en una sola actividad relativa a la presentación de una danza wayuu con alusiones a la fauna, no se pudo realizar debido a la ausencia de las personas responsables de su presentación. Otro proyecto tuvo un participante externo en las actividades, un funcionario del Instituto de Parques Nacionales (INPARQUES) quién acudió a dar una charla acerca del Parque Nacional Ciénagas de Juan Manuel. La presentación no estuvo adecuada para el nivel de comprensión de los alumnos de esta escuela, ya que se utilizó un lenguaje técnico poco apropiado para la audiencia.

El proyecto relacionado con el conocimiento de la fauna y en particular aquel sobre los animales venenosos causaron impacto y efectos emocionales al poder observar muestras en vivo de fauna silvestre y de serpientes venenosas. Es importante señalar que estos proyectos generaban una condición pasiva de parte de los alumnos, pues sólo escuchaban y observaban. Sin embargo, el proyecto relacionado con la utilización de desechos fue el que despertó mayor interés en los estudiantes, ya que se basaba en una experiencia directa de aprender haciendo, es decir, de una participación dinámica.

Otras dificultades percibidas se desprenden de una falta de acompañamiento administrativo y pedagógico efectivo por parte de las autoridades responsables de la educación en el medio rural. Esta falta de atención redundó en la calidad de lo que se muestra, docentes poco informados, ausencia de participación comunitaria y altas tasas de deserción escolar y de repetición. Los resultados reflejaron una desarticulación entre los contenidos curriculares propuestos en la unidad didáctica y lo que se observó en su aplicación efectiva en el aula, debido principalmente a la tasa de inasistencia estudiantil. Otro aspecto a considerar es el relativo a

la poca o nula relación de la escuela con la comunidad, lo que se evidencia en la ausencia de actividades de extensión e integración de la misma para proyectarse de modo incluyente hacia el entorno local/regional.

5. Sistematización de la Unidad Didáctica

La sistematización, como proceso organizativo de las modalidades educativas, representa una herramienta que permite articular diversos componentes del proceso educativo que suelen percibirse como fragmentos aislados de una realidad que debiera verse de modo integrado y participativo. Es a partir de estas consideraciones que se ha propuesto la sistematización de la unidad didáctica para hacerla más dinámica como medio de incorporar a los distintos actores sociales a través de las experiencias cotidianas que conforman el sustrato cultural de cualquier sociedad. Se añade a ello la existencia de un contexto de cambio hacia nuevas situaciones de índole local, regional y nacional, en el que se busca establecer nuevas relaciones, donde el respeto al medio ambiente sea una realidad. Esta posición incide en que se necesita una educación para el cambio hacia nuevas actitudes, otros enfoques y otra manera de percibir el entorno biosocial.

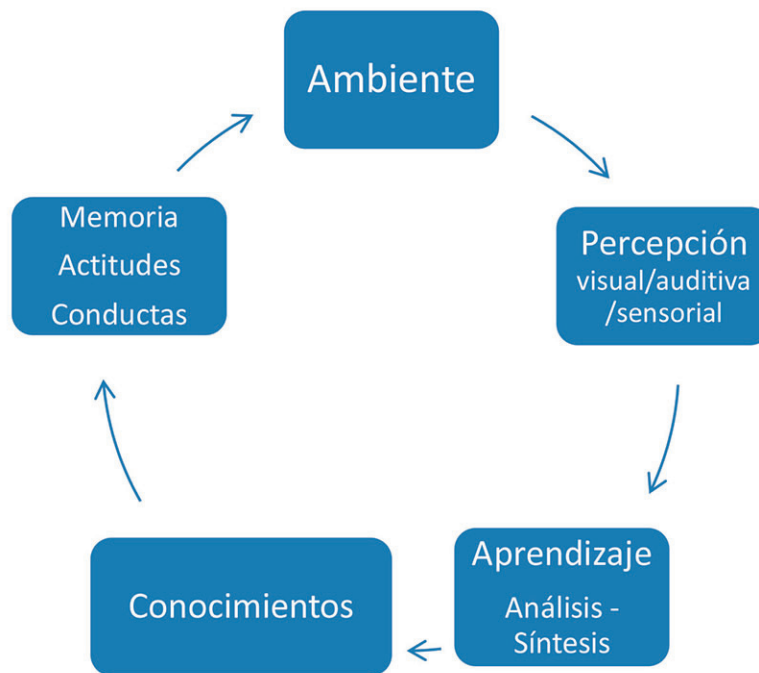
De esta manera, la sistematización se percibe como una integración entre la educación formal y la no formal, dado que la primera se considera fundamental por su carácter institucional, pero que, sin embargo, deja de lado una multiplicidad de aspectos colaterales y sustanciales de la realidad de un contexto social dado, lo cual deviene en presentar una visión fragmentada de la realidad en la cual se inserta.

5.1. Sistematización de la Unidad Educativa

Dentro del contexto socio ambiental se parte de las experiencias vividas y canalizadas hacia los objetivos de la unidad educativa, considerando la estructuración de las etapas a seguir, los procedimientos para cada una de ellas, los recursos a utilizar y los elementos a incluir para lograr la consecución de los fines propuestos para la misma. Al término de la experiencia en el aula o fuera de ella, se verifica las etapas cumplidas y las regularidades presentes. Se determinan las causas de los logros o de las dificultades encontradas en el transcurso del desarrollo de la unidad. Se requiere identificar lo que se debe repetir y lo que no se debería volver a hacer o programar.

La sistematización de las unidades educativas ha de conducir a la sistematización de todo el contexto educativo, permitiendo adquirir conocimientos con una actitud crítica a partir de las experiencias cotidianas. Igualmente conducirá a la integración e incorporación de todos los factores que forman parte de la realidad comunitaria. Todo ello implica asimismo procesos de interpretación y análisis que motiven cambios cuando se consideren pertinentes e igualmente proyecten los mismos hacia otras experiencias, lo que llevará a una interpretación crítica de la realidad para lograr su transformación.

En el caso de la educación ambiental, obviamente el ambiente es el foco central, inicio y término de un proceso cognitivo continuo que incorporará los conocimientos adquiridos durante la consecución de las etapas que lo componen. El primer contacto con el ambiente se inicia mediante la percepción visual, auditiva y sensorial, la cual se obtiene de una fuente primaria de información percibida y procesada por el entorno comunitario inmediato. Esto es lo que se asigna como conocimientos ancestrales, populares que la población transmite oralmente de generación en generación. Aunado a ello se encuentra los procesos educativos formales sustentados en la acción de la escuela, donde el aprendizaje mediante las unidades didácticas es conducido y sujeto a la aplicación de procedimientos de análisis y síntesis para generar conocimientos avalados en la aplicación de metodologías. Estos conocimientos acumulados a su vez se proyectarán en actitudes y conductas hacia el ambiente o entorno social, desde donde se volverá a iniciar el ciclo, lo cual puede representarse gráficamente como:



Conclusiones

La escuela, en especial en el ámbito rural, sigue siendo un centro aislado de la comunidad; su integración pudiera iniciarse a partir de los diseños de las unidades didácticas de modo sistematizado; de manera que haya una confluencia de intereses y se genere una participación que enriquezca el proceso educativo y no lo limite solamente a la formalidad de los que establecen las autoridades educacionales en los centros de decisión. En la unidad didáctica se observó un caso de diseño y aplicación centrado en el tema “Ecosistema” de acuerdo a los parámetros de la educación formal, siguiendo el transcurso de la experiencia con los aparentes logros manifiestos en algunas acciones dentro de las actividades planificadas, así como la detección de las dificultades.

En la experiencia se reflejan dos situaciones presentadas en la vinculación con elementos externos a la escuela, los contactos ocasionales para solicitar una participación que permita completar el tema de aula a partir de proponer la sistematización de la unidad educativa podrían aminorarse o resolverse algunas de las fallas presentadas en el caso revisado, sistematizando las unidades educativas a lo largo del año escolar podría lograrse una mejor y mayor integración con las comunidades. ©

Beatriz Cáceres Péfaur. Periodista. Universidad Santa María, Perú. Maestría en Comunicación Social, Universidad de Kansas, USA, Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes, Venezuela. Profesora Titular, Departamento de Historia del Arte, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes.

Kimara del Valle Carballo Pérez. Geógrafa, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Maestría en Planificación. Doctorado en Educación, Universidad de Los Andes. Profesora Titular en Educación, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Núcleo El Vigía, Mérida.

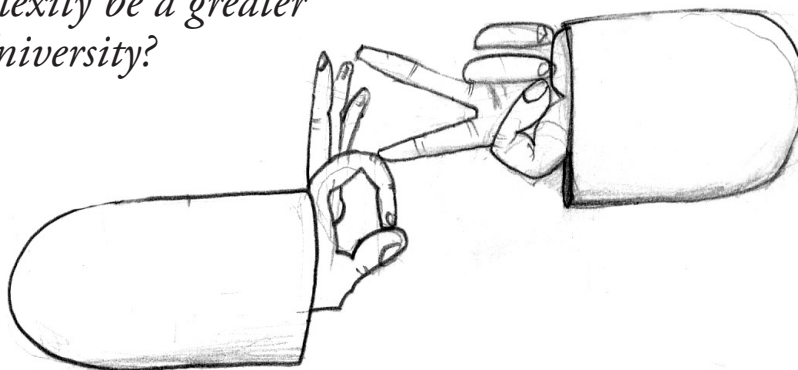
Jaime Eduardo Péfaur Vega. Médico Veterinario, Universidad de Chile. Maestría en Biología. Doctorado en Ecología, Universidad de Kansas, USA. Profesor Titular del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Los Andes.

Bibliografía

- Arana, Aracelis (2007). Entramados ambientales: un modelo didáctico integrador, EDUCERE, Mérida, Venezuela.11 (39): 727-739.
- Cáceres-Péfaur, Beatriz (2000). Conocimiento y comprensión de la terminología relativa al ambiente en una muestra de la población de Mérida, Venezuela. En Péfaur, J.E. (Ed.). 2000. Ecología Latinoamericana. Actas III Congreso. Latinoamericano de Ecología. Mérida: Universidad de los Andes, CDCHT. Pp: 465-468
- Carballo Pérez, Kimara (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos para un programa de educación ambiental a partir de las representaciones sociales de los animales venenosos, Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. 284 pp.
- Escamilla, Amparo (1993). Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula, Edel Vives, Zaragoza, España.
- Fernández González, José, Elortegui Escartin, Nicolás, Rodríguez García, José y Teodomiro Moreno Jiménez (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? Sevilla: Diada Editores. 256 pp.
- Fermín de Áñez, Argelis (2000). Dinámica del ambiente, en: Margarita García y Ninoska Rivas de Rojas. (Coords.). Educación ambiental. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Isla Guerra, Mariano Alberto (2011). La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa de las prácticas culturales. Ponencia. XV Conferencia científica Internacional. Instituto Superior de Arte. La Habana, Cuba.
- Jara Holliday, Oscar (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford University Press and Community Development Journal.
- Leff, Enrique (2009). La esperanza de un futuro sustentable: utopía de la educación ambiental, Conferencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente del Tuyú, Argentina.
- Macedo, Beatriz, y Salgado, Carol (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina, Revista Forum para la Sostenibilidad: Cátedra UNESCO, País Vasco. Pp. 29-37.
- Moncada José Ali y Nick Romero (2008). Los centros de interés en la enseñanza de la educación ambiental a nivel superior. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas e Instituto Pedagógico de Maracay. EDUCERE, Mérida, Venezuela.12 (41): 288-298.
- Morín, Edgar (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, Ediciones Facs/UCV, Caracas, Venezuela.
- Péfaur Vega, Jaime Eduardo (1993). Educación ambiental: anfibios, una herramienta pedagógica para detectar el deterioro ambiental. Educación Ambiental y Extensión Universitaria, Mérida, Venezuela, Boletín 1: 27-37.
- Péfaur Vega, Jaime Eduardo; Carballo Pérez, Kimara y Morón, José Gregorio (2011). Ecoepidemiología de la fauna venenosa: un modelo de acción para la educación ambiental, EDUCERE, Mérida, Venezuela. 15(52): 635-641.
- Tann, Sarah C. (1990). Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas en las Escuelas Primarias. Madrid: Morata.
- Varela, Ruh. (2005) Formando sistematizadores. Una guía para desarrollar competencia y generar conocimientos. Tegucigalpa: Arcas Associates Latinoamerica.
- Vega Marcote, Pedro y Álvarez Suárez, Paola (2005). Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 4(1):1-16.
- Zimmermann, Marcel 2005. Ecopedagogía para el nuevo milenio. Bogotá: Ecoé Ediciones.

¿Pueden la transdisciplina y complejidad ser un conocimiento mayor emergente en la universidad?

Can transdiscipline and complexity be a greater understanding emerging in University?



J. Loreto Salvador Benítez
sloreto79@yahoo.com

Sergio González López
gonzalezlop.sergio@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX)
Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU)
Toluca, Estado de México (México)

Artículo recibido: 27/09/2016
Aceptado para publicación: 26/11/2016

Resumen

La perspectiva científica dominante expresada en las disciplinas ha sido puesta a discusión al surgir otras propuestas metodológicas, epistémicas y teóricas en las nociones de <<complejidad>> y <<transdisciplina>> que, en los últimos años han ganado espacio en la docencia e investigación en los contextos universitario y mundial. Este trabajo muestra la base filosófica de la ciencia moderna en el pensamiento cartesiano y su paradigma del mecanismo –aún vigente–, para contrastar la emergencia de esas posturas que se le oponen y se identifican con las teorías de la complejidad y una práctica de investigación: la transdisciplinariedad, que podría constituirse en un conocimiento mayor emergente en nuestras universidades.

Palabras clave: ciencia clásica, complejidad, mecanicismo, pensamiento científico, transdisciplina, universidad.

Abstract

The mainstream scientific view expressed in the disciplines has been made to arise other methodological discussion, epistemic and theoretical perspectives on notions of <<complexity>> and <<transdiscipline>> in recent years have gained ground at the university level and global, teaching and research. This work shows the philosophical basis of modern science in the Cartesian thinking and paradigm-even force-mechanism to contrast the emergence of those positions that oppose it and identify with the theories of complexity and practical research: transdisciplinarity, that could be one greater knowledge emerging in our universities.

Keywords: classical science, complexity, mechanism, scientific thinking, transdiscipline, university.

Introducción

El conocimiento científico fluye en el tiempo y espacio socioculturales, entre sus propósitos, objetos y medios; influidos por el quehacer de las propias personas dedicadas a estas actividades como por las instituciones que las acogen y los ámbitos sociales que les otorgan sentido. Pero, este flujo no es continuo, sino que se soporta en diferentes paradigmas. Uno de ellos, que aún tiene una fuerte presencia es la denominada ciencia clásica o ciencia normal, que sienta sus bases desde el siglo XVI, teniendo como uno de sus principales representantes a René Descartes, quien establece reglas rigurosas para alcanzar el conocimiento científico, transminando de las ciencias naturales y exactas hacia las sociales y humanas. Potenciando la capacidad innovativa en la ciencia y la tecnología, pero también reduciendo lo científico a solo lo cuantificable y objetivo, privilegiando las disciplinas hiperespecializadas sobre conocimientos abarcativos e interrelacionados, con el consiguiente reduccionismo de lo que es humano y la responsabilidad social de las instituciones.

Ante ello, surgen nuevos planteamientos para comprender la realidad desde otros enfoques más integradores, como la complejidad y la transdisciplina que pueden constituirse en actitudes y medios que, sin suponer la eliminación de las disciplinas y el desconocimiento de los avances que han producido, sí construye puentes para volver a conjuntar la realidad como un todo. Esto, se considera en el artículo, podrá contribuir a que las instituciones universitarias propicien la emergencia de conocimientos superiores e integradores con base en el manejo de la complejidad y transdisciplinariedad en sus funciones de docencia e investigación.

Para tal fin, se inicia presentando las características básicas de la llamada ciencia normal o clásica; el surgimiento del pensamiento complejo y la transdisciplina como enfoques alternativos; la perspectiva social de la complejidad y la transdisciplina; y el papel que ellas podrían alcanzar en los espacios universitarios para posibilitar la emergencia de conocimientos de mayor alcance científico y social.

1. La herencia cartesiana y la Ciencia clásica

Si bien la ciencia moderna desde su experiencia y metodología desplegó una influencia y prácticas en todo el orbe, es claro que años después: “La ciencia dejó de ser un instrumento humano variable para explorar y cambiar el mundo y se transformó en un sólido bloque de <<conocimiento>>, impermeable a los sueños, deseos y expectativas humanas. Al mismo tiempo los científicos se hicieron más y más distantes <<serios>>, ansiosos de especial reconocimiento, e incapaces y carentes de la voluntad de expresarse de un modo que todos pudieran entender y del que todos pudieran gozar” (Feyerabend, 1993, p. 185; en Carrizo, 2004, p. 48).

Según Whitehead los temas abordados en la *res cogitans* y la *res extensa* son determinantes en el desarrollo de una filosofía moderna. Russell dirá de Descartes: <<es el primer pensador de alta capacidad filosófica cuya perspectiva está profundamente influida por la nueva física y la nueva astronomía.>> El pensamiento de René Descartes es determinante en el posterior desarrollo de la ciencia. Previamente otros científicos habían contribuido también con sus aportes al despliegue de la ciencia moderna; así, por ejemplo: “Kepler y Galileo estaban profundamente convencidos (convicción de orden metafísica) de que la estructura del mundo constituía una estructura de tipo esencialmente matemático...” Descartes al llevar esta idea a sus últimas consecuencias identifica a la matemática con la ciencia de la naturaleza. En el proyecto filosófico cartesiano están estrechamente vinculados y son sólidamente interfuncionales método, física y metafísica. Él afirma en sus *Principios de filosofía* que el saber en conjunto, esto es, <<toda la filosofía, es como un árbol cuyas raíces son la metafísica, el tronco es la física y las ramas que proceden del tronco son todas las demás ciencias>> (Reale y Antiseri, 1995, p. 308); que se reducen a tres principales: medicina, mecánica y moral. Así va tomando

cauce la ciencia que en el siglo XX. Kuhn distinguirá como <<normal>>¹ en tanto tiene una aceptación como práctica y procedimiento rigurosos.

Ahora, conviene tener presente ese método propuesto por Descartes, de donde derivan reglas a seguir, porque apuntalan las prácticas científicas. Veamos:

Primera regla, que es también la última, pues constituye el punto de llegada, no sólo de inicio: la EVIDENCIA. <<Nunca acoger nada como verdadero, si antes no se conoce que lo es con evidencia; por lo tanto, evitar la precipitación y la prevención, y no abarcar en mis juicios nada que esté más allá de lo que se presentaba ante mi inteligencia de una manera tan clara y distinta que excluía cualquier posibilidad de duda>> *Segunda regla*, <<**dividir todo problema** que se someta a estudio en tantas partes menores como sea posible y necesario para resolverlo mejor. >> Esto es, una defensa del método analítico. Se trata del análisis, precisamente. *Tercera regla*, la reducción de lo complejo a sus elementos simples no es suficiente; al **análisis debe seguir la síntesis**; <<conducir con orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, a través de escalones, hasta el conocimiento de los más complejos...>> Si la evidencia es necesaria para tener una intuición, para el acto deductivo se vuelve obligado el proceso desde lo simple hasta lo complejo.

Este proceder cartesiano sentó un precedente de grande influencia no sólo en la filosofía sino también en la ciencia; posteriormente, no obstante, se le cuestionará por un exceso, no del filósofo propiamente sino los hacedores de las ciencias, el excesivo reduccionismo que tiende a la <simplicidad>, dejando para después acaso, las complicadas proposiciones que surgen en la investigación. En su momento el aporte del pensamiento filosófico y matemático de Descartes fue invaluable; de ahí que convenga precisar un poco más sus razonamientos.

Descartes concluye que la existencia del mundo corpóreo, al profundizar en las ideas adventicias -aquellas que llegan de una realidad externa a la conciencia- no es su productora sino su depositaria. El intelecto es <<una cosa pensante o una substancia, cuya esencia o naturaleza sólo consiste en pensar>>. [Precisa que] <<En efecto, cualquier otra cosa que se pueda atribuir al cuerpo presupone la extensión y no es más que un modo de la cosa extensa; al igual que **todas las cosas que hallamos en la mente no son más que diversos modos de pensar**>>. Aplicando las reglas de la claridad y la distinción Descartes concluye que: la única propiedad esencial que se puede predicar del mundo material es la extensión, porque sólo ésta puede concebirse de un modo claro y con total distinción de las demás propiedades. El mundo espiritual es *res cogitans* y el mundo material es *res extensa* (Reale y Antiseri, 1995, p. 327).

De esta manera se fue configurando la ciencia moderna a través de los siglos: en el paradigma del mecanicismo y la posibilidad de medir y cuantificar –un mundo dinámico, en movimiento– por parte del sujeto que <<conoce>> atributos del objeto. Bien, tal ha sido la historia y la práctica científica a partir de modelos cuantitativos que han funcionado en las disciplinas, preferentemente, de las llamadas ciencias duras o naturales. Hasta que a fines del siglo XX comenzaron a emerger puntos de vista diferentes planteados en distintas hipótesis y teorías, que cuestionaban la aprehensión y comprensión <<simple>> de las cosas y los hechos, para mirarlas desde una conexión o vinculación en una <<trama>>, totalidad o sistema.

2. Pensamiento científico y Teorías de la complejidad

Derivado de toda una tradición de hacer ciencia a partir de presupuestos cuantitativos, objetivos y mecanicistas se configuró un pensar científico, con procedimientos y reglas claras y precisas, asumidas por quienes aspiran a <<hacer ciencia>> en el marco de un <<método>>, precedente regularmente de las ciencias naturales y, particularmente de la física. Tal es la herencia de la ciencia moderna de los tres últimos siglos. No obstante, con los aportes de hipótesis y teorías procedentes de distintas disciplinas científicas se ha venido configurando lo que suele llamarse “teorías de la complejidad”. Lo anterior comprende áreas con límites nada claros que comprende distintas formulaciones científicas que han sido denominadas, teorías de los sistemas complejos –en un contexto amplio– que involucra a los sistemas dinámicos, no lineales, adaptativos; las teorías del caos

y de fractales, entre muchas otras. La idea de <<complejidad>> en oposición o complementación –como se desee mirar– a la <<simplicidad>> del saber disciplinario, ha estado ausente como objeto de reflexión en los debates de la filosofía de la ciencia del siglo XX. La noción de complejidad aún no es del todo debatida y pensada como sí lo han sido la inducción, la razón, la verdad y los valores; ello obedece acaso, a que está en plena eferescencia a través de distintas teorías que dan cuenta de ella.

Entre dichas teorías cabe resaltar a la cibernética de Norbert Wiener, la teoría de la información de Shannon y Weaver, la epistemología genética de Jean Piaget, la teoría de la auto-organización de Ashby, la teoría general de los sistemas de Bertalanffy, la teoría de los autómatas celulares de Neumann; la termodinámica de los procesos irreversibles de Ilya Prigogine, la autopoiesis de Maturana y Varela, la geometría fractal de Mandelbrot, entre otras que han aportado en su momento, a la comprensión de los objetos de estudio, indiscutiblemente, poniendo a discusión, al menos, la manera tradicional o mecánica, cuantitativa y objetivista de mirar las cosas, la naturaleza, la vida y el universo incluso. Se puede hablar, entonces, de una <<complejidad organizada>> en tanto que: “totalidad compuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí de manera orgánica, [y que] remite a la noción de sistema. Así, el modo de abordaje sistémico que reclaman los problemas de complejidad organizada plantea la necesidad de articulación entre tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema” (Rodríguez y Aguirre, 2011, p. 3). La idea de sistema lleva al de conjunto, unidad o totalidad; Morin (2001, p. 124) propondrá relacionar la idea de *totalidad e interrelación* contenidas en el sistema, con la de *organización*; entendiendo por *sistema* la “unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos”, y la *organización* en tanto, “disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema”.

2.1 El complejo humano

Cabe recordar que durante más de tres siglos y aún ahora en muchos dominios, la ciencia moderna ha configurado de sentido a las cosas desde sus principios <<deterministas>> y de <<objetividad>> que, a decir de Morin (2006, p. 298) “impedían concebir un sujeto autónomo” [por lo que, consecuentemente]...a pesar y a causa de la evidencia de nuestra experiencia subjetiva, la ciencia determinista ve en la libertad la ilusión misma de la subjetividad”. La idea de sujeto –siguiendo a este autor– designa una autoafirmación de la autonomía individual. Esa autonomía físicamente es definida apenas hace medio siglo por N. Wiener, y “la autoorganización funda la noción de autonomía viviente”. Ahora, en este marco la posibilidad de libertad tiene fuertes impactos por los llamados imperios del medio y de los genes, la sociedad y las ideas mismas.

Respecto al medio (ambiente, exterior) digamos que impone condiciones a los seres vivos, particularmente. La <<autonomía viviente>> entonces, depende de su medio externo de donde extrae energía, organización y conocimiento. Eso que produce autonomía genera dependencia (una paradoja más); Morin observa que la dependencia en relación al ecosistema forma un bucle.

Al impacto del medio se suma la influencia de los genes; donde la idea de complejidad en el ser humano pasa por estos en su relación con la vida, y que se explica de alguna manera, en la noción <<programa>> en tanto información que es posible se despliegue.

Pero además de estos imperios de *Oikos* (medio) y *Genos* (gen) habrá que tener presente la influencia de la cultura y la sociedad, mediante su *imprinting* o impronta matricial que marca desde la infancia “el modo individual de conocer y comportarse”, que se ahonda con la instrucción familiar y después escolar. El *imprinting* “fija lo prescrito y lo prohibido, lo santificado y lo maldito, implanta las creencias, ideas, doctrinas que disponen de la fuerza imperativa de la verdad o de la evidencia. Enraíza en el interior de las mentes sus paradigmas, principios que mandan los esquemas y modelos explicativos, la utilización de la lógica, y ordenan las teorías, pensamientos, discursos” (Morin, 2006, p. 303). No obstante, ante esto, es posible que la autonomía innata <<hija de la herencia biológica>> resista al imperio del *imprinting* cultural, esto es, a la influencia de la sociedad. De tal manera que, considera el autor (2006, p. 306) de *El Método 5*: “El individuo no es eminentemente libre más que en la medida en que sea capaz de contestar a la sociedad. [...] Ciertos individuos

despliegan entonces sus aptitudes para imaginar y concebir y, transgrediendo las normas, se manifiestan como descubridores, teóricos, pensadores, creadores”. Una contradicción más: la cultura así como *sujeta* también *autonomiza*.

En este ámbito de determinaciones e influencias donde está implicado el ser humano, es posible ir más allá de un área, disciplina o variable para la comprensión del hecho o fenómeno. “La complejidad de la relación entre individuo, especie, sociedad², cultura, ideas es la condición de la libertad”. Donde, a mayores grados de complejidad, más es la autonomía del individuo y, por ende, las posibilidades de libertad. También: “Cuanto más rica e inventiva es la vida psíquica, menos programada está (en relación con los genes, a la sociedad, a la cultura), más campos de libertad abre. [...] De hecho, somos máquinas no triviales, porque nuestra autoafirmación de sujeto dispone de un cuasi polidispositivo lógico genético, cultural y egocéntrico” (Morin, 2006, pp. 310-311). Y el ser humano es una máquina no trivial porque, “lleva en sí un principio de incertidumbre que es su principio de libertad. [...] Siendo la libertad elección, y siendo aleatoria toda elección, tomamos nuestras libres decisiones en la incertidumbre y el riesgo. [...] El destino humano se conduce en zigzag, en una dialógica de azar, necesidad y autonomía” (Morin, 2006, p. 312). El autor precisará que somos manejados, manipulados como por un titiritero y que, en ocasiones escapamos de los hilos, movidos por “el amor, el odio, la locura”; y que es en la histeria como experimentamos “la intensidad de nuestra realidad y la inmensidad de nuestra ilusión”. No obstante, si todo individuo es como una marioneta manipulada desde lo anterior, del interior y del exterior, simultáneamente, se trata de “un ser que se autoafirma en su calidad de sujeto”. Tal es la caracterización moriniana de *El complejo humano*. Conviene tener presente esta argumentación dado que se estima pertinente en la vinculación que se establece con la práctica docente y de investigación en las universidades, donde cada vez ganan espacio en el análisis, la discusión y en la iniciativa de estudios y propuestas de formación profesional.

2.2 Complejidad y transdisciplina en la perspectiva social

Necesariamente hay que partir de la denominada <<ciencia moderna>> en la contextualización de las ideas de “complejidad” y “transdisciplina” que hoy en día, cuestionan, discuten e intentan ir más allá de una manera de hacer investigación. Cabe recordar que dicha ciencia moderna se funda “sobre la idea sorprendente y revolucionaria, para la época, de una separación total entre el sujeto que conoce y la Realidad, que se supone completamente *independiente* del sujeto que la observa. [Dicha ciencia postula] 1. La existencia de leyes universales, de carácter matemático. 2. El descubrimiento de estas leyes por medio de la experiencia científica. 3. La reproductividad perfecta de los datos experimentales” (Nicolescu, 1996, p. 16). Ésta ciencia tendrá un despliegue vertiginoso representado en la física clásica que se fundamenta en la noción de *continuidad, causalidad local* y en las matemáticas; en esta lógica las leyes físicas son deterministas. “Es claro que la simpleza como la belleza estética de estos conceptos –continuidad, causalidad, determinismo– tan operativos en la naturaleza, hayan fascinado a los más grandes espíritus de los últimos cuatro siglos, incluyendo el nuestro” (Nicolescu, 1996, p. 17).

Contraria a esta interpretación: “La Transdisciplinariedad es una perspectiva relativamente nueva en la historia del conocimiento humano: surgió siete siglos después que la disciplinariedad, debido al genio del filósofo y psicólogo suizo, Jean Piaget (1896-1980). La palabra aparece en Francia en 1970 durante las pláticas entre Piaget, Erich Jantsch y André Lichnerowicz, en el taller internacional “Interdisciplinariedad-Problemas de la Enseñanza e Investigación en las Universidades”, auspiciado por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Universidad de Niza. Ahí Piaget expuso que: “esperamos ver que la etapa de las relaciones interdisciplinarias pase a un nivel superior que debiera ser la ‘transdisciplinariedad’, el cual no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas” (Nicolescu, 2006). Cabe precisar que la transdisciplina no es, propiamente, una nueva disciplina y/o super-disciplina; en todo caso habrá coincidencia en que puede configurarse como una ciencia que, como observa Thompson (2004, p. 32), posibilita “descubrir puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento”.

Y sobre el particular, hay acuerdo en torno al carácter dinámico y multidimensional del conocimiento; donde ocurren desencuentros y distanciamientos es en los procedimientos, las discusiones y perspectivas epistémicas de <<eso>> que se afirma como saber científico. En este escenario se cuestiona la posibilidad de extrapolar un modelo explicativo para otros ámbitos de la vida, como en su momento han sido los esquemas mecánico y evolucionista que, “lejos de esclarecer nuevas realidades, oscurece la comprensión de lo ya conocido, como una especie de impostura científica” (Espina Prieto, 2004, 9). Entonces, a la tradición científica moderna cuyos logros –indiscutibles– radican en las disciplinas y sus productos diversos, emerge una postura que ha venido ganado su lugar y que se le puede denominar “Teoría de la complejidad”, si bien, paradójicamente, sus hallazgos proceden de las ciencias exactas y técnicas. Lo que hay que destacar son las implicaciones epistemológicas, en tanto relación sujeto-objeto, que superan las fronteras de las disciplinas, para instalarse –como precisa esta autora– en el espacio multidimensional de la realidad, del acto de conocerla y producir un saber.

La manera de acercarse y de aprehender desde la experimentación, que muestra la ciencia moderna a los objetos de estudio, es lo que se vino configurando como un método de las disciplinas; esto con la intención de validar el conocimiento en tanto que descubre leyes, principios y patrones en los fenómenos que indaga; con una capacidad –derivada de esa experiencia– para describir, cuantificar, medir, explicar, manejar e, incluso, predecir su posterior y probable ocurrencia. Todo ello distinto y distante a la mera reflexión especulativa, que adolece de una práctica empírica de constatación y verificabilidad. Este modo o modelo de ciencia empírica cuya fortaleza está en la física, y de la que se extiende a todas las demás, particularmente las naturales y, posteriormente a las humanas y sociales; “habían alcanzado ese estatuto de conocimiento superior, lo que condujo a adoptar la lógica y la racionalidad clásicas y el ideal de simplicidad que estas ciencias habían construido bajo la impronta del paradigma de cientificidad newtoniano-cartesiano” (Espina Prieto, 2004, p. 9). Toda ciencia se instala en este contexto, y propiamente el <<ideal de simplicidad>> puede ser descrito, de acuerdo a esta autora como:

un estilo de conocimiento que enfatiza operaciones de reducción como forma de aprehender el todo, de explicarlo y manipularlo, y se sustenta en varios supuestos básicos: consideración del universo como totalidad única acabada y omnicomprensiva; la totalidad como conjunto que puede ser descompuesto en unidades-partes y recompuesto a través de la sumatoria de estas (...) la existencia de un encadenamiento universal a través de relaciones causales lineales, donde los efectos son proporcionales a las causas y se constituyen en invariantes explicativas...” [...] “...como correlato, lo simple como cualidad deseable; carácter subalterno y no esencial del azar y lo indeterminado; la historia como cambio progresivo universal que marca una ruta ascensional que es posible recorrer por todas las culturas o pueblos; determinación estructural de los cambios; predictibilidad; relación de oposición entre orden y cambio; separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y mundo externo al sujeto (Espina Prieto, 2004, p. 13).

Ahora, con la presencia argumentativa y discursiva en las ciencias de las nociones de <<complejidad>> y, simultáneamente de la <<transdisciplina>>, la vertiente simplificadora, objetivista, universalista y lineal continúa vigente hasta estos días, pues nada fácil resulta pasar de una práctica, que se ha asentado durante centurias, en este caso el método científico y su manera de comprender y explicar el mundo, a otra que se le opone y aspira, de alguna manera a convertirse en nuevo paradigma. De hecho este proceso lleva lustros y décadas³; lo que muestra que en el caso de las ideas, su emergencia, aceptación y asentamiento ocurre regularmente a largo plazo, dado que se trata de un proceder lento y paulatino en lo que Morin ha llamado la *Noosfera*,⁴ la esfera de los pensamientos, la cultura y las subjetividades.

Resulta claro que la tradición objetivista, lineal, universalista y usualmente llamada “simplificadora” continúa vigente hoy en día y, simultáneamente, gana espacio esta otra perspectiva epistemológica, metodológica y teórica representada en las ideas de la complejidad y la transdisciplinariedad. La visión transdisciplinaria

elimina la homogeneización, y reemplaza la reducción con un nuevo principio de realidad que emerge de la coexistencia de una pluralidad compleja y una unidad abierta. En lugar de una simple transferencia del modelo desde una rama del conocimiento a otra, la trans-

disciplinaria toma en cuenta el flujo de información circulando entre varias ramas de conocimiento (Thompson, 2004, p. 32).

Este enfoque transdisciplinar, mirado como “diálogo disciplinar, como apertura, corrimiento, permeabilidad entre fronteras disciplinares, es consustancial a la perspectiva de la complejidad” (Espina Prieto 2004, p. 17). Ocurre, no obstante, que implica un tiempo considerable la movilización de esquemas y prácticas del pensamiento; se vive y experimenta ese movimiento en muchos sentidos e instancias institucionales y sociales.

Ahora, aclarando un poco más la complejidad, es precisa la distinción moriniana respecto a la <<complicación>> y la <<complejidad>>; la primera refiere a un número grande de interacciones y variables, de ahí su aspecto cuantitativo, en tanto que la segunda es una “noción lógica-cualitativa” que se vincula a una “complejidad organizada” (Morin 1990, p. 2006). Derivado de esto hay quien incluso distingue una complejidad general de otra restringida; la primera enmarcada en el <<pensamiento complejo>> de Morin ha tenido cierto desarrollo en el universo franco-latino; e incluso puede ser identificado como “una epistemología transdisciplinaria”, una filosofía ético-política de la complejidad; un marco epistemológico hacia la configuración de un paradigma de lo complejo. En este orden de ideas la civilización se basa en un desarrollo ético donde forma parte la naturaleza y la biósfera terrestre (Morin y Kern, 1993). La complejidad restringida, basada en las ciencias de la complejidad o de los sistemas complejos, es “una perspectiva desarrollada notablemente en el mundo anglosajón. ... puede entenderse como un abordaje fundamentalmente metodológico, técnico y procedimental... basado en el uso de lenguajes formales y modelos matemáticos y la simulación computacional” (Axelrod, Gell-Mann, Gilbert, Holland en Rodríguez y Leónidas, 2011, p. 7).

Y, bueno, las ideas representadas en los conceptos, palabras y términos, de muy obvias o simples pasan a tomar grados de complejidad y profundidad, dependiendo del lugar de emergencia y uso eventual o formal. Así ocurre por ejemplo con los conceptos que aquí se exponen: complejidad y transdisciplina. Su manejo recurrente, aunque no del todo aceptado, pues están en plena discusión y efervescencia, viene teniendo lugar en el ámbito de la educación superior y la investigación. De ello hay muchos casos y ejemplos que se pueden observar en cátedras, patrocinadas incluso por la UNESCO, y ofertas de programas de pre y posgrados.

3. La transdisciplinaria en la Universidad

Ahora será pertinente preguntar cómo han impactado estas nociones en las universidades; o más específico en la educación. Si bien hay una enorme tradición en la educación terciaria basada en los conocimientos científicos de las diversas disciplinas: “Es posible trabajar en el sentido de crear cátedras universitarias de contenido transdisciplinario, que incorporen una visión que contextualice y anticipe, que generen metodologías de investigación transdisciplinaria, que construyan a la vez una nueva visión de la producción de conocimiento y de la ética del conocimiento” (Carrizo, 2004, p. 63). En este sentido se puede hablar, incluso, según este autor, de “un desarrollo del pensamiento transdisciplinario” en el contexto de la formación científica, como en acciones concretas para alentar el debate colectivo sobre la transdisciplina. Este autor también remite a las experiencias del Observatorio Internacional de Reformas Universitarias y al Programa Arquímedes de la Université des Sciences et Technologie de Lille. Respecto al Observatorio, se tiene el propósito de efectuar un seguimiento mundial de reformas universitarias, desde una perspectiva transdisciplinaria y compleja de la organización y la producción de conocimiento, con el propósito de: a) Promover los debates acerca de la reforma de la universidad y b) Contribuir a generar enlaces entre experiencias a nivel local, regional e internacional que promuevan reformas en el dominio de la universidad⁵. Y desde ahí contribuir a la elaboración de propuestas alternativas para la organización y producción de conocimiento.

Entonces, en la Educación superior sobre todo, por la formación profesional y de investigación que tienen lugar a partir de la enseñanza de diversos conocimientos, su recreación, crítica y generación, es posible alentar el desarrollo de la <<actitud transdisciplinaria>> a la que se hace referencia. En distintas universidades y espacios de investigación ya ocurren esfuerzos valiosos vinculados a reformas en la formación, que alientan el despliegue de un pensamiento transdisciplinar. No obstante, a este nivel de educación terciaria, “los obstáculos son

importantes por la fuerte tradición de departamentos y sectores estructurados en torno a disciplinas” (Carrizo 2004, p.61) Estas trabas o nudos son del orden cultural, epistémico, institucional, económico, organizacional y psicosocial; refieren estos últimos a crisis y transformaciones de las identidades profesionales. Interesa este aspecto porque se pueden identificar incluso, resistencias del orden anímico-personal al trabajo colaborativo, en grupo y equipo, como lo demanda la tarea académica y de investigación transdisciplinar.

Hace un par de décadas que se estableció⁶ que:

la capacidad para la interdisciplinariedad debe ser desarrollada en instituciones de aprendizaje e investigación, tanto en relación al conocimiento sobre la disciplinariedad como para la capacitación en interdisciplinariedad. Es necesario que la capacitación en estos dos puntos sea reconocida y recompensada en instituciones de aprendizaje y en el mercado. [...] Se deben crear instituciones que promuevan servicios de capacitación e investigación que cultiven activamente la apreciación mutua y el reconocimiento de las distintas disciplinas (Kapila 1995 en Carrizo 2004, p. 62).

La transdisciplinariedad incumbe ahora a la educación superior en tanto que, “puede hacer referencia tanto a los fundamentos y métodos del conocimiento científico como a la propia estructura y modo de proceder de la razón. Dichas características las podemos ver en: la apertura, la complejidad técnica y humana, la flexibilidad, la imprevisibilidad de requerimientos, la emergencia de planteamientos y procesos” (Salvador, 2014, p. 72). Así entonces, la perspectiva transdisciplinar es capaz de replantear necesidades educativas y vincularlas a aspectos –demandados pero desatendidos–, a cuestiones apremiantes y a retos que trasciendan la noción de competencia. A su vez, desde una perspectiva de la complejidad y una conciencia mayor, identifica anhelos de ser más para ser mejores personas desde y para la evolución humana (Martínez M. en Salvador 2014, p. 72). Desde la formación disciplinar es posible desplegar técnicas de enseñanza transdisciplinares, como los estudio de caso, el aprendizaje en base a problemas, proyectos, etc. La transdisciplina es susceptible de aplicación a la enseñanza y a la investigación; tiende a lograr su fuente –el conocimiento– y, desde ahí, alcanzar a todas sus expresiones y producciones. Si de conocimiento se habla, la transdisciplina está implícita, y puede acceder a una metodología polivalente –investigativa, didáctica, profesional, social, etcétera– y esperanzadora.

La educación transdisciplinaria confirma la creciente necesidad actual de una educación permanente; por su propia naturaleza debe realizarse no sólo en instituciones educativas –del preescolar a la universidad– sino también durante toda la vida y en todos los espacios de la misma. La visión transdisciplinaria es transcultural, y conduce en el plano social a un cambio radical en cuanto a la perspectiva y la actitud (Salvador 2014, p. 79).

Corresponde a los propios universitarios en tanto agentes en los procesos educativos y de investigación, asumir, cuestionar y vincular contenidos y prácticas que se desprenden de las nociones “complejidad” y “transdisciplinariedad”. Porque se puede identificar que, en tanto se establecen, en el marco de “políticas educativas” líneas de trabajo a seguir como un mandato, es pertinente precaución y medida. ¿Quién determina prioridades o tendencias en la educación? En principio, un compromiso y responsabilidad recae en quienes damos forma y sentido a las comunidades universitarias desde la docencia e investigación.

4. ¿Puede la transdisciplina ser un conocimiento mayor emergente?

El argumento de la complejidad y la transdisciplina alientan y se dirigen hacia un diálogo entre las culturas de las disciplinas científicas. Siguiendo a Morin, quien propone la estructura del pensamiento complejo a partir de: una *distinción*, una *conjugación* y una *implicación*, es posible hacer frente a las lógicas dominantes de la ciencia actual caracterizadas por la *reducción* y la *disyunción*. Desde aquí se puede resaltar la *actitud* transdisciplinaria que posibilita mirar, es cierto, a partir de la disciplina, pero desde un trabajo interdisciplinario y un saber extra, más allá de la disciplina científica; entonces tal actitud demanda un diálogo horizontal y multidimensional. Para Nicolescu (1998, p. 77) dicha actitud transdisciplinaria implica: “pensamiento y experiencia interior, ciencia y conciencia, efectividad y afectividad. [Dado que] el espacio exterior y el espacio interior son dos facetas de un solo y mismo mundo”

En un intento más por conceptualizar la Transdisciplinariedad, Martínez Miguélez (2007) concluye que: “En el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino algo debido a las limitaciones de nuestra mente”. Por lo que, tomar conciencia de este hecho implica una auténtica transdisciplinariedad o metadisciplinariedad, “donde las distintas disciplinas están gestálticamente relacionadas unas con otras y trascendidas, en cuanto la *gestalt* resultante es una cualidad emergente, superior a la suma de sus partes”.

Se coincide y comparte la apreciación de Miguélez en el sentido que cada disciplina debe hacer una revisión, una redefinición de sus estructuras lógicas individuales que, en su momento, fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes. Esto es lo que viene pidiendo la UNESCO, hace más de 15 años, a nuestras universidades para que no sean sólo perpetuadoras de anacronismos.

También precisa que las distintas disciplinas deben buscar y seguir los principios de inteligibilidad derivados de una racionalidad respetuosa de la diversidad del pensamiento humano, una racionalidad múltiple que -cree- es engendrada por un paradigma de la complejidad. Así, propone definir la transdisciplinariedad como: “un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas” (Martínez Miguélez, 2007).

Sin embargo, habrá que asumir cuidado para no incorporar a la complejidad y transdisciplina acríticamente como un paradigma más; pues esa transdisciplinariedad como interacción de conocimientos se basa en un cuerpo teórico –en construcción– una metodología y una epistemología en cuanto a la generación de saberes científicos; y lo importante es su vinculación con los procesos educativos en el nivel superior, donde están presentes en el discurso y la acción, al abordar problemáticas desde marcos inter, multi, transdisciplinares como la bioética, la cuestión ecológico- ambiental, la ingeniería genética y la inteligencia artificial entre muchas otras. Luego entonces, la transdisciplinariedad puede comprenderse pragmáticamente, como “una necesidad en la formación profesional dada la posibilidad de atravesar las barreras y cotos de las disciplinas, que resultan insuficientes para conocer lo Real” (Salvador y González, 2015, p. 116). En dicho trabajo hemos planteado que “las universidades constituyen espacios en que las comunidades humanas pueden converger para analizar y criticar las ideas, hipótesis y problemática social en toda su amplitud, siendo así una especie de *campo de batalla* para la libertad de opiniones y la construcción de consensos de la ciencia con responsabilidad social; así, “cuando se hace referencia al *ethos* universitario, es en el sentido de cómo se experimentan y viven distintos momentos dialógicos entre los agentes (docente, investigador, estudiante, cuerpo académico, red de investigadores) con una cultura científica <<normal>> e insuficiente que precisa de otros métodos y epistemologías; y esa es la apuesta y oferta transdisciplinaria que, no obstante, topa con añejas culturas de organización institucionalizadas disciplinariamente; de ahí que incluso, tal propuesta impacte al ámbito administrativo de las universidades por cuanto al diseño de planes y programas educativos” (Salvador y González, 2015, 116). Las universidades son organismos sociales que tienen al conocimiento en su complejidad como una de sus funciones distintivas y obliga, en consecuencia repensarse a profundidad.

Ahora, la crítica que se formula es en el sentido que:

<<lo transdisciplinario>>, se convierta en un programa de acción que, como tal, brinda distintas aristas susceptibles al debate y la polémica. Lo mismo podría extenderse al caso del proyecto moriniano del <<pensamiento complejo>>. Cuando una idea trata de imponerse como novedosa y la <<mejor>>, en principio cabe la cautela y el escepticismo. Sin embargo, es muy clara la presencia de estos conceptos en los discursos científicos y universitarios, a través de distintas iniciativas y proyectos que los asumen como objetos de estudio, metodológica y epistemológicamente (Salvador 2014, p. 85).

La perspectiva científica dominante expresada en las disciplinas ha sido puesta a discusión al surgir otras perspectivas metodológicas, epistémicas y teóricas, en las nociones de <<complejidad>> y <<transdisciplina>> que en los últimos años han ganado espacio en el ámbito universitario y mundial, en la docencia e investigación.

Conclusiones

Ante el dominio que aún conservan perspectivas científicas que se expresan en la separación del conocimiento como parcelas disciplinarias que, si bien ha producido avances científicos y tecnológicos, también han propiciado la fragmentación del conocimiento de realidades complejas que no pueden ser comprendidas sólo desde perspectivas particulares; han surgido otras perspectivas metodológicas, epistémicas y teóricas, en las cuales, nociones de <<complejidad>> y <<transdisciplina>> están ganando espacios en multiplicidad de ámbitos, entre los cuales, el universitario es estratégico para ofrecer una nueva visión del mundo, al replantear la función de la docencia e investigación. En este, después de hacer un recorrido sobre la base filosófica de la ciencia moderna que sustenta al pensamiento cartesiano y su paradigma del mecanismo, lo contrastamos con teorías que se identifican con nociones de la complejidad y la transdisciplinariedad.

Así, ratificamos que incluso, la práctica transdisciplinar implica un componente filosófico y de ahí la importancia de su emergencia en las universidades, particularmente en Latinoamérica; porque establece un estilo o manera de pensar y actuar científicamente, si bien desde la unidad de una disciplina, para arribar a la comprensión de un conjunto, sistema o totalidad donde se circunscribe un determinado fenómeno o problema a abordar. Tanto la complejidad como la transdisciplina colocan en la discusión académica y de investigación actual, la paradoja de la unidad en la totalidad; tanto la célula, como el hombre y la sociedad representan unidades pero su existencia y sentido radica, procede de un todo o sistema. Como principios son pertinentes y sus aportes indiscutibles en el sentido de una mejora de la educación superior. Por ahora están en plena efervescencia, dinámica de discusión y acción; a mediano y largos plazos se podrán ir ponderando sus aportes, contribuciones y hallazgos más específicos a las comunidades universitarias y sociedades del mundo. ©

J. Loreto Salvador Benítez. Doctor en Humanidades: Ética por la Universidad Autónoma del Estado de México y profesor de tiempo completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) de la misma universidad. Investigador Nacional Nivel I por el Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología. Sus principales líneas de investigación son teorías sobre la complejidad, transdisciplina, ética, epistemología.

Sergio González López. Doctor en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor de tiempo completo del Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México. Sus principales líneas de investigación son transdisciplina, ética profesional y responsabilidad socioambiental.

Notas

1. Por ciencia normal Thomas S. Kuhn (2004, p. 38) irá describiendo aquella actividad en que la mayoría de los científicos ocupan su tiempo, se asienta en el presupuesto de que la comunidad científica <<sabe cómo es el mundo>>; en esta lógica la ciencia normal “suprime novedades fundamentales porque necesariamente son subversivas”. Otro término que se vincula a esta ciencia normal es el de paradigma que Kuhn asocia a la aceptación de leyes, teorías que suministran modelos de los que emergen tradiciones particulares y coherentes de la investigación científica, que se comprometen con normas y reglas de la práctica científica. Tal es el caso del propio mecanicismo y/o la teoría de la evolución, que siguen predominando en el abordaje de muchos objetos de investigación.
2. A esto llama Morin la “trinidad humana”. Y critica que la ciencia clásica no haya podido ver en los humanos más que “objetos o máquinas”; por ejemplo el pangenetismo ve en ellos “autómatas programados”.
3. Por ejemplo las primeras discusiones sobre la necesidad de una interdisciplinariedad en las ciencias las plantea Jean Piaget en la década de los 70’s; posteriormente, hasta 1994 tiene lugar el Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad (Convento de Arrábida, Portugal), de donde surge la Carta de Transdisciplinariedad, que establece como características de ésta práctica, metodología y/o discurso: “rigor, apertura y tolerancia... de la actitud y visión transdisciplinaria” (Art 14).
4. Se trata de un término que da a conocer Teilhard de Chardin que refiere al mundo de las ideas, dioses, espíritus en tanto entidades producidas por las mentes humanas en el contexto de las culturas. Ver El Método 4. Las Ideas, pp. 116-120.
5. Ver: <http://www.o EUA-int.org> También: <http://www.d-p-h.info/spip.php?site19&lang=es>
6. En el Documento Base de Sunita Kapila que abrió el Coloquio “Conocimiento sin barreras” (Unbroken Knowledge) Seminario Regional sobre Interdisciplinariedad; auspiciado por la International Development Research Center, IDRC, Ottawa, Canada; también (CIID) Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, que tuvo lugar en Montevideo, 1995.

Bibliografía

- Carrizo, Luis (2004) El investigador y la actitud transdisciplinaria. Condiciones, implicancias, limitaciones. En Luis Carrizo, Mayra Espina Prieto y Julie Thompson Klein (Eds.) *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social; Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST)* (pp. 46-65). Francia. UNESCO. Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/most>
- Espina Prieto, Mayra (2004). Complejidad y pensamiento social. En Luis Carrizo, Mayra Espina Prieto y Julie Thompson Klein (Eds.) *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social; Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST)* (pp. 9-29). Francia. UNESCO. Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/most>
- Klein, Julie Thompson (2004). Transdisciplinariedad: Discurso, Integración e Evaluación. En Luis Carrizo, Mayra Espina Prieto y Julie Thompson Klein (Eds.) *Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social; Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST)* (pp. 30-45). Francia. UNESCO. Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/most>
- Kuhn, Thomas S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Miguélez, Miguel (2007). Conceptualización de la Transdisciplinariedad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 6(16), pp. 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501606>
- Martínez Miguélez, Miguel, (2014). Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm>.

- Morin, Edgar (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra. Morin, Edgar (2006). *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, Edgar y Kern, B. (1993). *Tierra-Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nicolescu, Basarab (1998). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Nicolescu, Basarab (2006). Transdisciplinariedad: Pasado y presente y futuro. *Visión docente Con-ciencia*, 5(31). Recuperado de http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm
- Rodríguez Zoya, Leonardo y Aguirre, Julio L. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2011.2). Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/30/rdzzoya_aguirre.pdf
- Salvador Benítez J. L y Saavedra Gabriel (2014). *Medio ambiente, sustentabilidad y educación. Las ciencias ambientales en la transdisciplinariedad*. Great Britain: Editorial Académica Española.
- Salvador Benítez, J. Loreto (2014). Transdisciplinariedad, complejidad y educación. En Guerra González, Ma.del Rosario (Coord.), *Debates éticos con metodología transdisciplinaria*. México: Plaza y Valdés. (pp. 61-87).
- Salvador Benítez, J. Loreto y González López, Sergio (2015). La inter-transdisciplina como *ethos* de la Universidad en la era global. *Revista Iberoamericana de Ciencias II* (2), 105-117. Recuperado de www.reibci.org/marzo-15.html

El enfoque comunicativo en la enseñanza del Álgebra: una experiencia didáctica

*Algebra and communicative approach:
a pedagogical experience*

Clara Cristina Catarina Eccius Wellmann

ceccius@up.edu.mx

Universidad Panamericana campus Guadalajara
Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales
Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México

Antonio Lara-Barragán Gómez

alara@up.edu.mx

Universidad Panamericana campus Guadalajara
Facultad de Ingeniería
Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México

Josefina Santana Villegas

jsantana@up.edu.mx

Universidad Panamericana campus Guadalajara
Centro de Lenguas
Ciudad Granja, Zapopan, Jalisco. México

Artículo recibido: 20/01/2016

Aceptado para publicación: 10/03/2016

Resumen

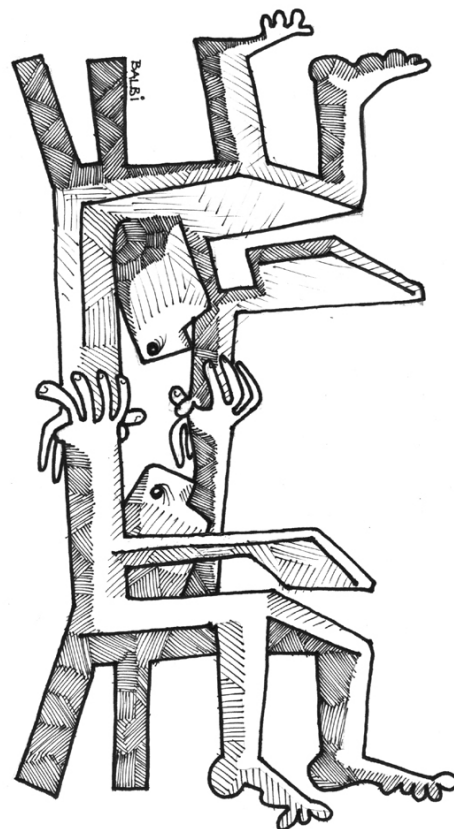
En el presente trabajo partimos de la idea de que la matemática es un lenguaje en sí mismo y, en consecuencia, puede enseñarse usando la misma didáctica empleada para la enseñanza de un segundo idioma. En el trabajo se discute brevemente por qué la matemática es un lenguaje y se describe la enseñanza de un segundo idioma desde el enfoque comunicativo, sus principios y sus prácticas. Tales principios y prácticas se aplicaron para desarrollar una didáctica comunicativa para la enseñanza del álgebra, la cual se aplicó a un curso de licenciatura. En el trabajo se muestran las secuencias didácticas desarrolladas con base en el enfoque comunicativo y algunos resultados cuantitativos de la aplicación de estas secuencias.

Palabras clave: Enseñanza de matemáticas, Enfoque Comunicativo, rendimiento académico, didácticas especiales.

Abstract

This research starts from the fact that maths are considered to be a language by themselves and, as a consequence can be taught using the same methodology applied in the teaching of Second Languages. In this paper it is briefly discussed why maths are considered to be a language and it is described the teaching of a second language from a communicative approach, as well as their principles and practices. Such principles and practices were applied to develop a communicative pedagogy for teaching algebra, which was carried out in degree courses. It is also shown the sequence of didactic units developed and based on a communicative approach and some quantitative results product of the application of these sequences.

Keywords: math teaching, communicative approach, academic performance, special didactics.



Introducción

Parece ser un hecho que, a partir de las últimas décadas, el *Enfoque Comunicativo* (EC) en el aula es uno de los más utilizados por docentes en el ámbito de los idiomas como segundas lenguas (Segade, 2012). El EC fue desarrollado en Inglaterra y partir de éste se desarrolló, a su vez, la llamada Enseñanza Comunicativa de Lenguas (CLT, por sus siglas en inglés) que se comenzó a utilizar en aquella nación en la década de 1960 como método de enseñanza del inglés como segunda lengua (Demirezen, 2011). A partir de entonces, el EC y la CLT se difundieron rápidamente, primero entre países angloparlantes, por toda Europa y, finalmente, por todo el mundo y se ha posicionado como una de las técnicas de mayor impacto para la creación de nuevos enfoques, teorías y métodos para la enseñanza del inglés.

Por otro lado, la enseñanza de las matemáticas ha pasado por diversas etapas en cuanto a su desarrollo (de Guzmán, 2007). Sin embargo, y a pesar de la gran cantidad de esfuerzos, los procesos de enseñanza de las matemáticas continúan sin ofrecer respuestas completamente adecuadas para un aprendizaje efectivo. Creemos que, una buena parte de este problema está dado por la situación de estrés inducido por la llamada Ansiedad Matemática (Legg y Locker, 2009; Leppävirta, 2011; Eccius y Lara-Barragán, 2016), la que a su vez puede generarse por técnicas inapropiadas de enseñanza. Así, si la Matemática se considera como una lengua, una alternativa más amigable de enseñanza puede ser, también, enfocarla de acuerdo con el EC. Nuestro propósito es presentar una experiencia didáctica obtenida de esta alternativa.

1. Planteamiento del problema

Como discutiremos brevemente en la siguiente sección, existe un criterio acerca de que las matemáticas no sólo tienen un lenguaje propio, sino que son en sí mismas un lenguaje, puesto que contienen, entre otras cosas, un conjunto de símbolos semióticos universalmente aceptados para las representaciones conceptuales, cuya semántica es, asimismo, de aceptación generalizada. A su vez, el uso de tales símbolos se rige por una serie de reglas gramaticales de uso igualmente aceptado, por lo que puede concluirse que las matemáticas constituyen un lenguaje formal en el mismo sentido que son lenguajes formales el español y el inglés.

Por otro lado, es evidente que la enseñanza de las matemáticas no ha rendido los frutos esperados por los discursos educativos oficiales en nuestro país. Los resultados de los estudiantes mexicanos en las pruebas del PISA, disponibles en los sitios web de la OCDE, son altamente elocuentes. Una consecuencia de ello es el hecho de que los estudiantes que llegan a nuestra universidad a las áreas de Ingenierías y de Empresariales muestran deficiencias en su formación matemática. Asimismo hemos observado que, entre el profesorado, los métodos de enseñanza van desde lo más tradicional, repetición mimética y memorización sin razonamiento, hasta lo más avanzado en didáctica, constructivismo y métodos de aprendizaje cooperativo, entre otros, los cuales no siempre dan los resultados esperados por nuestras autoridades educativas.

De lo anterior planteamos nuestro problema como una hipótesis de trabajo en los siguientes términos:

Dado que consideramos que las matemáticas son un lenguaje en sí mismas, una forma alternativa de enseñanza que conduce a resultados satisfactorios es a través de estrategias didácticas análogas a las utilizadas para la enseñanza de los idiomas.

De aquí, los objetivos del trabajo son:

Caracterizar detalladamente una de las estrategias didácticas más utilizadas en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Desarrollar estrategias didácticas para las matemáticas con base en las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés.

Llevar a cabo un estudio cuasiexperimental para probar la eficacia de las estrategias didácticas desarrolladas a nivel piloto.

2. Marco teórico

2.1. La Matemática como lenguaje

Podemos afirmar que Galileo Galilei fue el primer científico que reconoció el carácter de lenguaje de las matemáticas al expresar su memorable aseveración consignada en su obra publicada en 1623, *El Ensayador*: “La filosofía está escrita en ese grandísimo libro que tenemos abierto ante los ojos, quiero decir, el universo, pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua, a conocer los caracteres con que está escrito. Está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin las cuales es imposible entender ni una palabra; sin ellos es como girar vanamente en un oscuro laberinto” (Galilei, 1981: 62-63; Arana, 2000: 44).

Que la matemática es un lenguaje ha sido reconocido por diversos autores, como lo muestra una profunda revisión encontrada en Ospitaletche-Borgmann y Martínez Luaces (2012), en la que se mencionan autores como David Peat, quien afirma que “la matemática ha aislado y refinado varios de los elementos abstractos que son esenciales a todos los lenguajes humanos” (p. 7), mientras que otros autores hacen precisiones sobre este concepto. Tal es el caso de Bogomolny que asegura que “el lenguaje matemático es mucho más exacto que cualquier otro que uno pueda pensar” (p. 8). Por otro lado, Ospitaletche-Borgmann y Martínez Luaces citan a Frank B. Allen, con cuya postura concordamos cabalmente en nuestro trabajo: “el antídoto para la miopía de ciertas demandas pragmáticas de utilidad inmediata es la comprensión de la naturaleza (de la matemática) que puede ser impartida por el enfoque lingüístico” (p. 8)

Finalmente, en la revisión de Ospitaletche-Borgmann y Martínez Luaces se mencionan dos autores considerados de gran importancia en el campo de la enseñanza de las matemáticas como lenguaje, Hermann Maier y Fritz Schweiger, quienes plantean “el método de enseñar el lenguaje de las matemáticas a través de la realización de diálogos e interacciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor como guía, buscando de esta forma en conjunto –utilizando el razonamiento y la formalización– la solución de los problemas expuestos por el profesor, o eventualmente por el programa de la materia.” (p. 9)

En nuestra concepción, comenzamos con la caracterización del concepto de lenguaje. Para ello, ha de reconocerse, en primer lugar, que todo lenguaje se compone de un conjunto de elementos discretos con el que es posible desarrollarlo; tal conjunto es lo que conocemos como *vocabulario*. Con respecto a esta característica sabemos que el vocabulario de la Matemática utiliza términos y vocablos tomados del lenguaje cotidiano. Sin embargo, los significados que se les dan en matemáticas poseen un carácter unívoco. Por ejemplo, radio, función, e integral (Maier, 2004).

En segundo lugar, los elementos se relacionan entre sí por medio de reglas de sintaxis, de manera que las secuencias de ellos tengan un significado o alcance semántico. Es claro que los lenguajes como el español y el inglés tienen estas características; de hecho es de ellos de donde se infiere la existencia de ambas características. Por otro lado, también está claro que en estos lenguajes existe la posibilidad de construir aseveraciones falsas como, por ejemplo, “la historia antigua indica que los romanos inventaron el cero”. En matemáticas esta clase de constructos no pueden ser posibles; los conjuntos de proposiciones, los axiomas y los teoremas son todos ellos verdaderos.

Una tercera característica no mencionada al inicio de esta discusión es la semiótica. Es indiscutible que la Matemática posee símbolos, muchas veces icónicos, para representar ideas, conceptos y palabras. Por ejemplo, los muy conocidos tres puntos, \dots , para indicar la serie de palabras *por lo tanto*, y el símbolo “ \neq ” para la secuencia

diferente de. El carácter de lenguaje de las matemáticas se evidencia, así, en que el uso de toda la simbología matemática se rige por reglas sintácticas incuestionables.

Finalmente, así como los lenguajes tienen un carácter utilitario, la Matemática también es utilitaria, dado que ella constituye el lenguaje con el que las ciencias se formalizan y adquieren una representación precisa y unívoca.

Es por esto que, al considerar que las matemáticas son un lenguaje, hemos pensado en el desarrollo de un modelo educativo basado en una didáctica de segunda lengua para su aplicación a la enseñanza del álgebra. A continuación presentamos el desarrollo de tal modelo.

2.2. El Modelo Educativo

A partir de 1960 el modelo educativo predominante para la enseñanza de los idiomas se conoce como *Enfoque Comunicativo* (EC), cuyo énfasis está en el “estudio de los significados, de su expresión, comprensión y negociación” (Luzón y Soria, 1999: 42) durante las interacciones realizadas entre los actores del proceso educativo. La metodología del EC se fundamenta en una metodología particularmente pragmática pues reconoce “las relaciones que existen entre los elementos lingüísticos de un idioma objeto y todos los contextos de la vida real en los que tales elementos se utilizan apropiadamente” (Parish, 1987: 385). De aquí que el EC se centre en el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, las cuales se reúnen en las llamadas *competencias comunicativas*.

La premisa fundamental del EC expresa que *existe una predisposición genética para el aprendizaje de los idiomas*. El sustento de esta premisa se basa en que diversos estudios sugieren que la predisposición al aprendizaje de los idiomas es genética (Por ejemplo, los trabajos de Trzaskowski y colaboradores, 2013, y los de Dale, Harlaar y Plomin, 2012). Junto con esta premisa, el EC tiene los siguientes principios metodológicos:

- a. Se aprende más y mejor en etapas tempranas de la vida (OECD-CERI, 2009; Muñoz, 2008).
- b. El objetivo de la enseñanza de los idiomas es el desarrollo de *Competencias Comunicativas*, las cuáles se clasifican en: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Luzón y Soria, 1999). La *competencia gramatical* implica dominar el código lingüístico, es decir, la gramática, sistema fonológico y el léxico. La *competencia sociolingüística* se relaciona con el conocimiento de las propiedades de los enunciados en relación con el contexto social y la situación de comunicación en los que se producen (como en la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción, etc.). La *competencia discursiva* alude al conocimiento de las relaciones entre los diferentes elementos de un mensaje y al dominio de las normas de combinación de dichos elementos de acuerdo con los diferentes tipos de textos. La *competencia estratégica* hace referencia al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para controlar la comunicación, para reforzar la eficacia de la misma o para compensar el insuficiente dominio de otras competencias.
- c. Se tienen en cuenta contextos y la vida cotidiana.
- d. Se busca desarrollar actividades que promuevan la comunicación, con conceptos claros sobre la realización de tareas y la investigación de significados.
- e. Se busca desarrollar cuatro destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.
- f. El rol del profesor cambia, de ser un instructor, a ser un *facilitador* y proveedor de recursos de aprendizaje.
- g. Se da un nuevo significado al *error*.

Para este trabajo el último principio es de singular importancia, ya que en nuestro medio cometer errores, y con ello tener la expectativa del fracaso, se considera una catástrofe. Sobre este aspecto se han realizado innumerables trabajos de investigación y en ellos encontramos diversos enfoques para utilizar los errores como oportunidades de aprendizaje (Austin y Logrip, 2004). Aquí se proporciona una forma de encarar los errores en lo que denominamos un Círculo de Retroalimentación, en el que cada momento está mediado o dirigido

por el docente (fig. 1). Los momentos del círculo comienzan con dos principios de aceptación: (a) aceptar que todos podemos cometer errores, por lo que no es lícito en el aula hacer bromas, burlas o comentarios sarcásticos, y (b) que los errores son oportunidades de aprendizaje. Estos principios constituyen la idea central sobre la que se fundamentan los cuatro momentos que integran el círculo propiamente dicho. Una vez que se ha iniciado un cambio de actitud ante los errores, se siguen los cuatro momentos del círculo: 1. aceptar haber cometido un error; 2. entender, exactamente, cuál es el error y sus posibles causas; 3. qué va a hacer el estudiante para corregir el error; y 4. corregir el error.



Fig. 1. Círculo de Retroalimentación

2.3. Una didáctica para las matemáticas basada en el Enfoque Comunicativo

De lo discutido en la sección 2, es evidente que nuestro sistema educativo presenta fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Estamos seguros de que una de las formas en las que podría intervenir para superar los inconvenientes actuales del aprendizaje de las matemáticas es la aceptación de dos premisas fundamentales que derivamos de los principios metodológicos del EC y de la discusión de la sección 2.1.:

2.3.1. *El cerebro humano está genéticamente acondicionado para aprender matemáticas* (Trzaskowski y colaboradores, 2013; Radford, y André, 2009; Geary, 2007).

2.3.2. *Dado que las matemáticas son un lenguaje en sí mismas, enfocar su enseñanza de manera análoga a como se hace con la enseñanza de los idiomas puede conducir a resultados satisfactorios en el aprendizaje.*

A partir de la primera se podrían desterrar los atavismos que se traducen en obstáculos sin sentido para el aprendizaje. Las frases repetitivas como: “las matemáticas son difíciles, sólo para genios”, pueden tener una influencia dramática en las futuras actitudes y desempeño de los estudiantes ante la perspectiva de tener que cursar matemáticas. A partir de la segunda premisa, podrían diseñarse diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de esta posibilidad es la *Didáctica Comunicativa*, la cual desarrollamos con base en el EC (fig. 2).

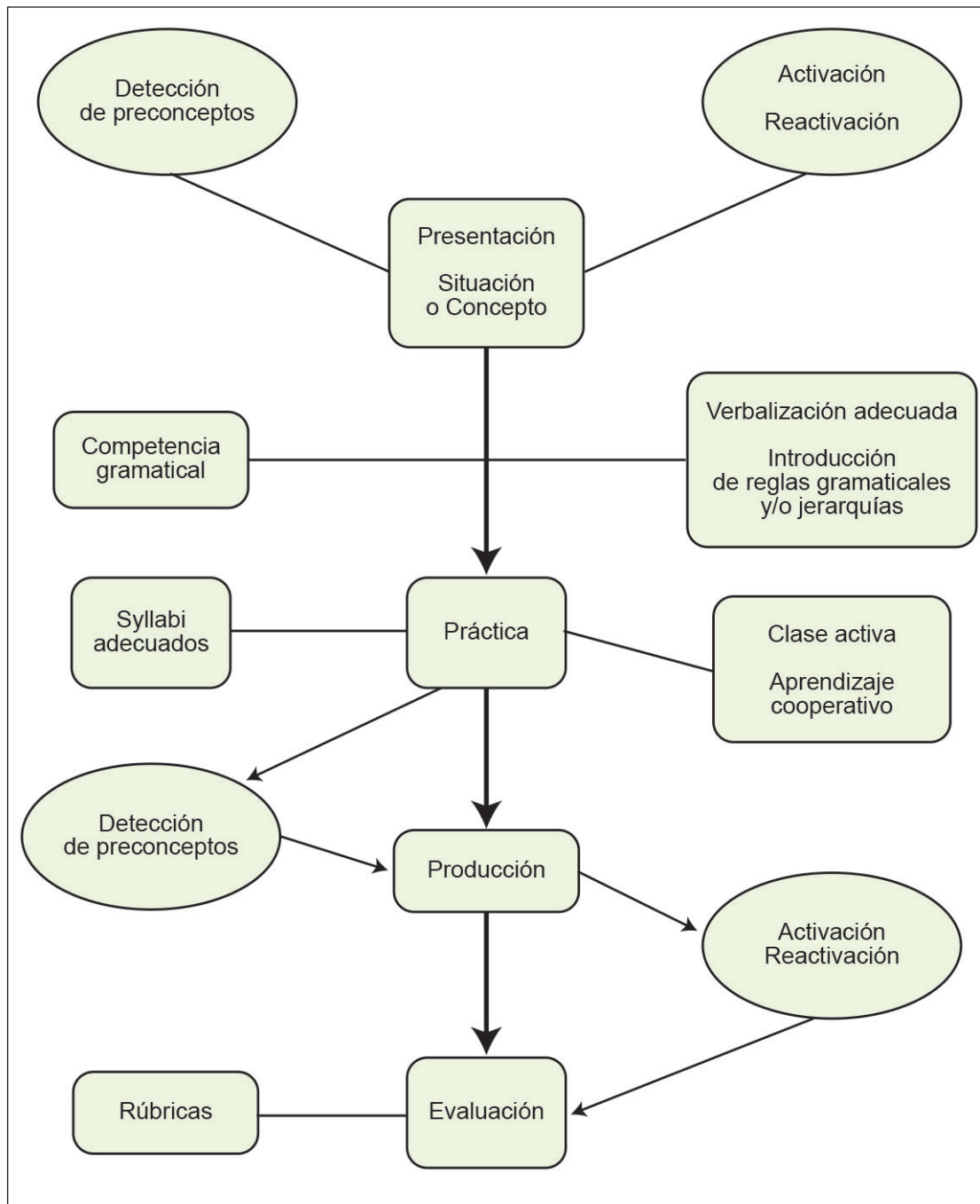


Fig. 2. Didáctica Comunicativa para las Matemáticas

La puesta en práctica de la Didáctica Comunicativa requiere del desarrollo de secuencias didácticas. A continuación presentamos un ejemplo de ellas para el tema de *leyes de exponentes* de expresiones algebraicas con radicales.

Desarrollo de una secuencia

Leyes de exponentes: radicales y su transformación a exponentes fraccionarios

Detección de preconcepciones; activación y reactivación

La técnica podría ser una lluvia de ideas, las cuales concentrarán las ideas más relevantes y adecuadas para el estudio de monomios y su simplificación.

¿Qué es una raíz?

¿Qué significa \sqrt{A} ?

¿Cuál es el resultado de $\sqrt{16}$?

Si $\sqrt{16} = 4$, ¿Qué característica debe tener el 4?

¿Qué imagen se puede asociar a $\sqrt{16}$?

¿Qué es el índice de un radical?

¿Qué significado tiene el índice de un radical? ¿Cuál es y dónde se especifica el índice del radical?

¿Cómo se interpreta $\sqrt[4]{16}$?

¿Puede escribirse \sqrt{A} y $\sqrt[5]{x}$ de otra forma?

Confrontación

Confrontar verbalizaciones incorrectas e inapropiadas con significados ambiguos, por ejemplo: es común que el alumno no verbalice adecuadamente el concepto de raíz, ya sea cuadrada o cúbica o de índice mayor. Por ejemplo: en $\sqrt[4]{16}$, el alumno puede verbalizar raíz de 16 ignorando el índice del radical propuesto, esto lo lleva a una concepción equivocada de la n-ésima raíz que habría que calcular. Confrontar al alumno con una inspección adecuada de la expresión que involucra un radical y su índice, llevará al alumno a evaluar o a manipular mejor los radicales.

Presentación

Situaciones o contextos en los cuales será importante conocer los radicales y los exponentes fraccionarios para su aplicación.

Calcular el lado de un cuadrado o un cubo, conociendo su área o su volumen, respectivamente.

Cálculo del interés que se requiere para duplicar una inversión con intereses compuestos, sabiendo el tiempo que se desea dejar la inversión.

$P = P_0(1 + i)^t$, donde t es el tiempo en años.

$$2P_0 = P_0(1 + i)^t$$

$$2 = (1 + i)^t$$

$$1 + i = \sqrt[t]{2}$$

$$i = \sqrt[t]{2} - 1$$

Las leyes de exponentes se pueden aplicar a exponentes positivos, negativos y fraccionarios, sólo es necesario conocer la transformación de una expresión con un radical a exponentes fraccionarios, cuidando la jerarquía matemática.

Descubrimiento o explicitación de reglas gramaticales o jerarquías:

Competencia gramatical, uso apropiado del lenguaje

Por inducción y ejemplos guiados llegar a descubrir el método de aplicación para la transformación de la raíz de una expresión a la expresión elevada a un exponente fraccionario, basándose en los preconcepciones estudiados.

Comprobar la veracidad en un ejemplo sencillo, de uso común:

$$\text{Ejemplo: } \sqrt{x} \cdot \sqrt{x} = x^{\frac{1}{2}} \cdot x^{\frac{1}{2}} = x^{\frac{1}{2} + \frac{1}{2}} = x^1 = x$$

Si se tiene un cuadrado con un área de x, cada lado debe ser de \sqrt{x} , y el área se calcularía por la multiplicación de $\sqrt{x} \cdot \sqrt{x}$.

Si un cubo tiene el volumen de 27, su arista mide (un número que multiplicado por sí mismo 3 veces sea, precisamente 27). Este contexto se puede expresar de la forma: $\sqrt[3]{27}$

La transformación: $\sqrt[n]{A^m} = (\sqrt[n]{A})^m = A^{\frac{m}{n}}$.

Competencia gramatical y uso apropiado del lenguaje

Aunque esta transformación puede realizarse por inspección, es importante hacer notar a los alumnos que es una radicación de una expresión potenciada.

$$\sqrt[n]{A^m} = (A^m)^{\frac{1}{n}} = A^{\frac{m}{n}}$$

$$(\sqrt[n]{A})^m = \left(A^{\frac{1}{n}}\right)^m = A^{\frac{m}{n}}$$

La expresión transformada final se obtiene multiplicando los exponentes y conservando la base (A). El uso adecuado del lenguaje y el análisis de las características generales y específicas juegan un papel primordial en el entendimiento de las expresiones potenciadas que se vuelven a potenciar.

La diferenciación de, para su posterior aplicación, entre:

$$\sqrt[5]{x} \cdot \sqrt[4]{x} = x^{\frac{1}{5}} \cdot x^{\frac{1}{4}} = x^{\frac{1}{5} + \frac{1}{4}} = x^{\frac{9}{20}} = \sqrt[20]{x^9} \text{ y}$$

$$\sqrt[5]{\sqrt[4]{x}} = \sqrt[5]{x^{\frac{1}{4}}} = \left(x^{\frac{1}{4}}\right)^{\frac{1}{5}} = x^{\frac{1}{4} \cdot \frac{1}{5}} = x^{\frac{1}{20}} = \sqrt[20]{x}$$

A partir de este conocimiento, las leyes de exponentes son aplicables indistintamente a exponentes enteros positivos, fraccionarios, positivos y negativos.

Práctica

Una técnica efectiva es la yo-tú-nosotros, que significa que primero el alumno trata de resolver o resuelve el ejercicio por sí sólo, luego lo compara con un compañero y posteriormente se discute en la clase con el apoyo del profesor.

Es importante poner ejercicios que abarquen todas las posibilidades incluyendo algunos en los que no sean aplicables las leyes de exponentes, para que el alumno por inspección de las características generales y específicas pueda llegar a la conclusión de que una cierta ley de exponentes no sería aplicable en un caso dado. Hay que hacer hincapié que los alumnos realmente traten de transformar las expresiones por sí solos, para darse cuenta dónde tuvieron dificultades que pueden ser resueltas por el profesor.

Seguir con la técnica de verbalización de las leyes que se aplicaron es de suma importancia. Pueden a la hora de tratar de verbalizar la ley que aplicaron, darse cuenta de que las condiciones del ejercicio no les permite la aplicación.

Producción

En esta fase el alumno tendrá que buscar por sí mismo el método y las leyes de exponentes más apropiados para los ejercicios.

Si el alumno sabe cuándo es aplicable una ley y cuándo no, habrá realizado un proceso metacognitivo sobre las leyes de exponentes. Para ello hay que enfrentar al alumno a muy diversos ejercicios, empezando por los más sencillos para complicarlos posteriormente:

$$\sqrt[4]{9^3} \times \sqrt[4]{9} = \sqrt{x^{-3}} \cdot \sqrt[3]{x^5} = \frac{\sqrt[4]{y^5}}{\sqrt[4]{y}} = \frac{\sqrt[3]{(x+3)^4}}{\sqrt[3]{(x+3)^5}} = , \text{ etc.}$$

En seguida se pueden poner ejercicios de leyes de exponentes combinadas.

$$\frac{\sqrt[3]{(a+b)^{2m}}}{\left(\sqrt[3]{(a+b)^{m-3}}\right)^2} = \frac{(\sqrt[4]{a})^5 \cdot (\sqrt{a})^{-2}}{\sqrt[4]{a^{-3}} \cdot \sqrt[3]{a^5}} = , \text{ etc.}$$

Como siguiente paso se intercalarán algunos ejercicios en los cuales (directamente) no serán aplicables las leyes de exponentes, como por ejemplo:

$$\sqrt[3]{x^4} \cdot y^{\frac{1}{6}} = \sqrt[3]{a^4} + \sqrt[3]{a^4} =$$

En esta parte es indispensable que los alumnos justifiquen por qué no pueden aplicar las leyes de exponentes, para propiciar la metacognición, en términos establecidos anteriormente.

También se puede confrontar al alumno con ejercicios muy parecidos, para que noten las diferencias que son importantes para que una ley de exponentes no sea aplicable.

$$\sqrt{x^2 y^2} \quad y \quad \sqrt{x^2 + y^2}$$

Evaluación

La misma tarea de producción lleva a la rúbrica de evaluación propuesta.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Transformar radicales en exponentes fraccionarios. Verbaliza la forma en que se procede.	Aplicación de las leyes de exponentes con exponentes fraccionarios en ejercicios que sí se pueden aplicar las leyes	Aplicación de leyes de exponentes con exponentes fraccionarios combinadas	Bases y exponentes literales y fraccionarios	Confrontación con la no aplicabilidad de una ley de exponentes
Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No

3. Metodología

Siguiendo a Cohen y Manion (1990), el estudio da lugar a una metodología cuasi experimental en la que se sigue el esquema $O_i - X - O_f$, donde O_i representa la observación inicial (pretest), X la aplicación de las secuencias didácticas desarrolladas con base en la propuesta de enseñanza aprendizaje a la que se refiere este trabajo y O_f la observación final (postest). Para las observaciones se eligieron dos grupos experimentales y dos grupos de control. En los primeros se aplica la propuesta, mientras que con los grupos de control se sigue un esquema de enseñanza tradicional. En los esquemas anteriores, lo que se denomina observación consiste en un examen de siete ejercicios algebraicos que ejemplifican otros tantos temas esenciales del curso de Álgebra. El cálculo de las medias en las respuestas correctas se realiza por medio de la distribución binomial (Walpole, Myers y Myers, 1998). La aplicación de las fórmulas se realiza de la siguiente manera: Para la media se tiene , mientras que para la desviación estándar se calcula por la relación , donde p es la probabilidad favorable (o éxito), q la probabilidad desfavorable (o fracaso), tal que $q=1-p$, y n el número de pruebas repetidas. En este caso, n representa el número total de reactivos del examen, esto es, $n=7$. La probabilidad p , se calcula dividiendo el número total de respuestas correctas –la que a su vez no es más que la suma de todas las respuestas correctas para un grupo dado- entre el número total de preguntas contestadas por ese grupo, que se calcula multiplicando n por el número de estudiantes menos el número total de respuestas no contestadas por grupo.

Para evaluar los resultados generales de la aplicación del examen se utilizó el factor de Hake (Redish y Steinberg., 1999), el cual mide la *ganancia* en el aprendizaje. Resultados generales obtenidos en diversos estudios muestran que los grupos con enseñanza tradicional obtienen valores de alrededor de 0.16 para el factor de Hake, mientras que los basados en cursos con métodos de enseñanza producto de investigación educativa, muestran factores de Hake que oscilan entre 0.35 y de 0.41, dependiendo de los métodos de enseñanza utilizados. El factor de Hake expresado en porcentajes, es:

$$h = \frac{\text{postest} (\%) - \text{pretest} (\%)}{100 - \text{pretest} (\%)}$$

La aplicación de la propuesta se llevó a cabo durante el semestre que corre de enero a mayo de 2015. El curso **Álgebra** comprende 10 grandes temas: Aritmética (manejo de fracciones, radicales y jerarquía matemática) y álgebra básica (leyes de exponentes, manejo de operaciones de monomios y polinomios, factorización, simplificación de fracciones algebraicas, resolución de ecuaciones lineales, resolución de ecuaciones cuadráticas, resolución de un sistema de ecuaciones en dos variables, gráfica de una recta y el desglose de impuestos). El pre test se aplicó al inicio del curso, mientras que el pos test al finalizar el semestre. El número de estudiantes por grupo es: Grupo Experimental 1 (GE1), 12; Grupo Experimental 2 (GE2), 14; Grupo de Control 1 (GC1), 12; Grupo de Control 2 (GC2), 14.

Los grupos anteriores están compuestos por estudiantes que toman la materia por primera vez y por estudiantes que la llevan por segunda o por tercera vez. Los porcentajes de estudiantes repetidores y de nuevo ingreso (a la asignatura) de cada grupo se resumen en la tabla 1 siguiente.

Tabla 1. Porcentajes de alumnos repetidores y de nuevo ingreso por grupo

Composición inicial de los grupos	Porcentaje de alumnos que toman la materia por primera vez	Porcentaje de alumnos que están repitiendo la materia
GC1	28%	72%
GC2	78%	22%
GE1	0%	100%
GE2	64%	36%

Fuente: Elaboración propia

La composición de los grupos resumida en la tabla 1 muestra un cierto grado de heterogeneidad entre ellos dada la combinación de estudiantes repetidores y estudiantes que cursa por primera vez la asignatura Álgebra. Es de notarse que el GC1 y el GE1 contienen altos porcentajes de alumnos repetidores; de hecho, el GE1 es un grupo de repetidores en su totalidad. Como se discute en la siguiente sección, esto tiene repercusiones significativas sobre los resultados del pretest.

4. Resultados

De acuerdo con lo mencionado en la metodología, en la tabla 2 se resumen los valores de las medias (μ) y sus desviaciones estándar (σ) para el pre-test y post-test aplicados a los grupos experimentales y de control.

Tabla 2. Concentración de datos de p , μ y σ , del pre test y pos test, de los grupos de control y los grupos experimentales

Grupos de control	p-pre test	μ -pre test	σ -pre test	p-pos test	μ -pos test	σ -pos test
GC1	0.190476	1.333333	1.038925	0.351351	2.246913	1.235185
GC2	0.010204	0.071429	0.265894	0.347826	1.887640	1.174144
Grupos experimentales	p-pre test	μ -pre test	σ -pre test	p-pos test	μ -pos test	σ -pos test
GE1	0.142857	1	0.92582	0.320988	2.459459	1.263062
GE2	0.030612	0.214286	0.455770	0.269663	2.434783	1.260120

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 pareciera que las medias de respuestas correctas de los pretests de los grupos GC1 y GE1 son mayores que los correspondientes grupos 2. Esto se debe a que, como lo muestra la tabla 1, en ellos existe el mayor número de estudiantes repetidores.

En la tabla 3 se reportan los valores del factor Hake de los grupos de control y experimentales.

Tabla 3. Valores del factor Hake para los grupos de control y los grupos experimentales

Grupos de control	Factor de Hake
GC1	0.161
GC2	0.262
Grupos experimentales	Factor de Hake
GE1	0.243
GE2	0.327

Fuente: Elaboración propia

Reacomodando, para una mejor interpretación de los resultados, en los grupos que tienen mayor número de repetidores y los que tienen primordialmente alumnos que cursan la materia por primera vez, se tiene:

Tabla 4. Valores del factor Hake para los grupos de control y los grupos experimentales

Grupo	GC1	GE1	GC2	GE2
Índice de Hake	0.161	0.243	0.262	0.327

Fuente: Elaboración propia

Los valores del factor de Hake de la tabla 4 muestran que los grupos experimentales tuvieron una mayor ganancia en el aprendizaje que los grupos de control con respecto a la composición de repetidores (GC1 vs. GE1; GC2 vs. GE2). Llamamos la atención los casos del GC1 y del GE1 que mostraron una mayor media de respuestas correctas en el pretest, pues la ganancia del GC1 fue la más baja de los cuatro grupos. Sin embargo, el GC2 obtuvo una ganancia superior al GE1, la cual también puede explicarse en términos de la composición de ambos grupos. El GE1 fue un grupo totalmente de repetidores, mientras que GC2 solamente tuvo 22% de alumnos repetidores. Podríamos aducir que los alumnos repetidores tienen una actitud más negativa ante el curso que los estudiantes que la llevan por primera vez, de manera que, aunque el resultado no fue completamente satisfactorio, al compararlo con la ganancia para GC1, se observa una mejoría notable. El grupo GE2 fue el que tuvo, con un 36% de repetidores, la mayor ganancia.

Conclusiones

Como una primera conclusión tenemos que los resultados presentados sugieren que la aplicación de la Didáctica Comunicativa para las Matemáticas desarrollada en este trabajo produce efectos positivos en el aprendizaje, con lo cual probamos nuestra hipótesis de trabajo.

Lo esencial de nuestro trabajo, el desarrollo y puesta en marcha de la Didáctica Comunicativa, así como de las secuencias didácticas que la acompañan, basa sus resultados positivos en tres pilares que han de considerarse para estudios posteriores: que el cerebro humano está genéticamente acondicionado para aprender matemáticas, que existe una predisposición genética para el aprendizaje de los idiomas y que la retroalimentación juega un papel preponderante en la formación académica de los estudiantes.

Respecto al cumplimiento de los objetivos, puede apreciarse su realización a lo largo del documento. Vemos entonces que, al considerar a la Matemática como un lenguaje, es posible enfocar su enseñanza desde la óptica de la didáctica de los idiomas, en particular del inglés, de acuerdo con los principios del Enfoque Comunicativo y obtener aprendizajes significativos en el estudiantado. ©

Clara Cristina Catarina Eccius Wellmann. Es profesora de Matemáticas en la Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Panamericana campus Guadalajara. Sus líneas de investigación son la Enseñanza de las Matemáticas y los Errores Algebraicos.

Antonio Lara-Barragán Gómez. Es profesor de Física en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Panamericana campus Guadalajara. Sus líneas de investigación son Enseñanza de las Ciencias y Evaluación de los Aprendizajes.

Josefina Santana Villegas. Es profesora de Inglés del Centro de Lenguas de la Universidad Panamericana campus Guadalajara. Su línea de investigación es la Didáctica de los Idiomas.

Bibliografía

- Arana, Juan. (2000). ¿Es la Naturaleza un libro escrito en caracteres matemáticos? *Anuario Filosófico*. Navarra. España, 33, 43-66.
- Austin, Suzanne y Logrip, Eleanor. (2004). Join the conversation dealing with student errors: A post-examination report on student learning. *Learning Assistance Review (TLAR)*. Chicago. USA, 9 (2), 41-55.
- Cohen, Louis y Manion, Lawrence. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid-España: Editorial La Muralla.
- Dale, Phillip. S., Harlaar, Nicole y Plomin, Robert. (2012). Nature y nurture in school-based second language achievement. *Language Learning*. Michigan. USA, 62: Suppl. 2. 28-48.
- De Guzman, Miguel. (2007). Cátedra Miguel de Guzmán, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 11 de Noviembre de 2015 en: <http://www.mat.ucm.es/catedramdeguzman/drupal/inicio>
- Demirezen, Mehmet. (2011). The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Turkey, 7, 57-71.
- Eccius-Wellmann, Cristina y Lara-Barragán, Antonio. (2016). Hacia un perfil de ansiedad matemática en **estudiantes de nivel superior**. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Ciudad de México, 8(18), en prensa.
- Galilei, Galileo. (1981). *El Ensayador*. Buenos Aires-Argentina: Aguilar.
- Geary, David C. (2007). An evolutionary perspective on learning disability in Mathematics. *Developmental Neuropsychology*. Austin, TX. USA, 32 (1) 471-519.
- Legg, Angela y Locker, Lawrence. (2009). Math Performance and Its Relationship to Math Anxiety and Metacognition. *North American Journal of Psychology*. Florida, USA, 11(3), 471-486.
- Leppävirta, Johanna. (2011). The Impact of Mathematics Anxiety on the Performance of Students of Electromagnetics. *Journal of Engineering Education*. Washington, D.C. USA, 100(3), 24-43.
- Luzón Encabo, José María y Soria Pastor, Inés. (1999). El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. La Loja, España, 2 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.2.2077>

- Maier, Hermann. (2004). Zu fachsprachlicher Hyper- und Hypotrophie im Fach Mathematik oder wie viel Fachsprache brauchen Schüler im Mathematikunterricht? *Journal für Mathematik-Didaktik*. Alemania, 2, 153-166.
- Muñoz, Carmen. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Boston, USA, 46, 197-220. DOI 10-1515/IRAL.2008.009
- OECD-CERI. (2009). *La Comprensión del Cerebro. El nacimiento de una ciencia del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH, Primera Edición.
- Ospitaletche-Borgmann, Elisabeth y Martínez Luaces, Víctor. (2012). La Matemática como idioma y su importancia en la enseñanza y aprendizaje del Cálculo. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*. Tenerife, 79, 7-16
- Parish, Charles. (1987). Communicative methodology and learner-centered approaches in language teaching. *Papers on Language y Literature*. Illinois, USA, 23 (3), 383-394.
- Radford, Luis y André, Mélanie. (2009). Cerebro, cognición y matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Ciudad de México, 12 (2), 215-250.
- Redish, Edward F. y Steinberg, Richard N. (1999). Teaching physics: figuring out what works. *Physics Today*. Maryland, USA, 52 (1), 24-30.
- Segade Alonso, Carlos Emilio. (2012). Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista. *Didáctica, Lengua y Literatura*. Madrid, España, 24, pp. 473-487. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39935
- Trzaskowski, Maciej, Davies, Oliver, S.P., DeFries, John. C.; Yang, Jun.; Visscher, Peter M. y Plomin, Robert. (2013). Behavior Genetics, DNA Evidence for Strong Genome-Wide Pleiotropy of Cognitive and Learning Abilities. *Behavior Genetics*. 43: 267-273. DOI 10.1007/s10519-013-9594-x
- Walpole, Ronald E., Myers, Raymond H. y Myers, Sharon L. (1998). *Probability and Statistics for Engineers and Scientists*. San Francisco: John Wiley and Sons.

Transformación y autonomía universitaria en cambios de época

Investigación
arbitrada

University transformation and autonomy during a time of change

Yamila Aurora Gascón Mujica

ygascon@udo.edu.ve

yamilagascon@gmail.com

Universidad de Oriente

Núcleo Monagas

Escuela de Ingeniería de Ciencias Aplicadas (EICA)

Departamento de Ingeniería de Sistemas

Maturín, Estado Monagas.. Venezuela

José Jesús Guevara Fernández

guevara_45@yahoo.es

Universidad de Oriente

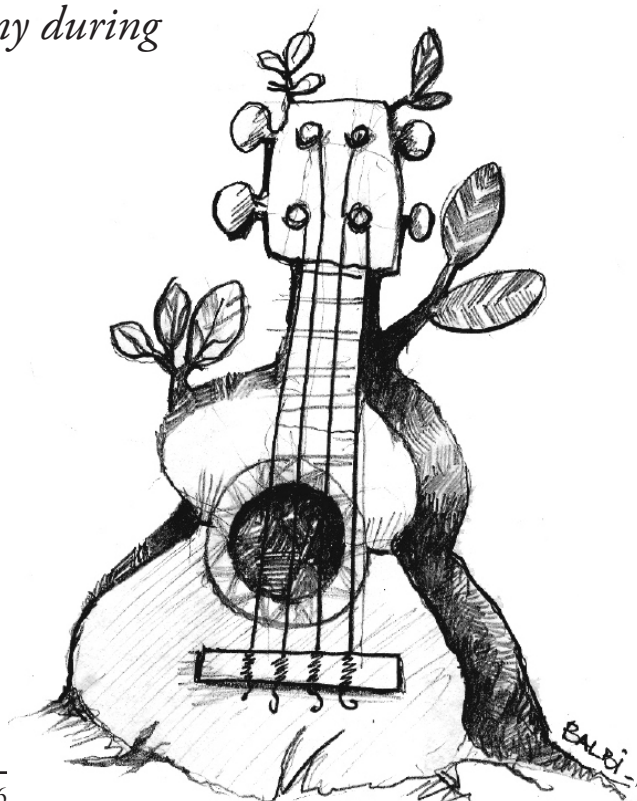
Núcleo Monagas

Centro de Atención Nutricional Infantil Antímamo

Unidad de Cursos Básicos

Departamento de Ciencias

Maturín, Estado Monagas.. Venezuela



Artículo recibido: 25/03/2016

Aceptado para publicación: 27/04/2016

Resumen

En el marco del siglo XXI, la presente investigación tiene como objetivo realizar una reflexión sobre la transformación y autonomía universitaria en cambios de época en las universidades públicas venezolanas. Esta investigación se llevó a cabo a través del modo teórico – deductivo, guiado por la lógica situacional y el análisis crítico con prospectiva jurídica. A través de la revisión bibliográfica y la aplicación de un instrumento se dio respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué implica la transformación universitaria en el marco de la autonomía en Venezuela? y ¿Es posible la transformación universitaria en un cambio de época?

Palabras Clave: Universidad, Autonomía Universitaria, Transformación Universitaria.

Abstract

Given the current times we live in, this research is aimed to reflect on university transformation and autonomy that Venezuelan public universities are facing during this period of changes. This study was conducted under a theoretical-deductive method, led by a situational and critical analysis with legal assumptions. Due to the reviewing of literature and the application of the research tools, the following questions came up such as: How is it possible university transformation facing the issue of autonomy in Venezuela? and, is it possible during a time of change?

Keywords: university, university autonomy, university transformation.

Introducción

Las sociedades han evolucionado a partir de crisis que se han generado a lo largo de la historia de la humanidad, las cuales se visualizan en todas las épocas, sin excepción; al respecto García (2008) expresa lo siguiente:

... es que sin antagonismo social no habrían transformaciones sociales o éstas ocurrirían en forma excesivamente lentas [...] El progreso social, con frecuencia aparejado a la idea de cambio, es, no pocas veces, un efecto de las luchas sociales...

Las universidades, a partir de lo que se pudiese denominar la revolución de Córdoba – Argentina (1918 - 1930), fundan los estatutos de la autonomía universitaria como esa independencia político-administrativa de la que gozan las universidades públicas respecto a ciertos agentes externos. En otras palabras, la autonomía nace a raíz de un conflicto generado por los estudiantes con el objeto de mejorar la calidad docente, el desempeño administrativo y frenar el poder ejercido en las universidades por las clases medievales a través del Estado. Al respecto Calles (2011) indica lo siguiente:

... En la provincia de Córdoba–Argentina surge un movimiento reformista, universitario autónomo que elaboró un manifiesto que insurge contra la naturaleza elitista y el carácter aristocrático de la universidad hispanoamericana [...] Dentro de los objetivos fundamentales de este movimiento político académico se señalan principalmente: vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación, libertad de pensamiento y de cátedra, autonomía del gobierno universitario, donde participen estudiantes, profesores y egresados ... (p.p. 28- 37)

Iniciar un tema tan álgido como la autonomía universitaria sin citar a Ernesto Ché Guevara es como hablar de revolución menospreciando a los revolucionarios; se parte, entonces, de la premisa que el movimiento político académico fue una revolución, por lo tanto se citará desde la perspectiva de éste autor qué significó para él la autonomía universitaria:

Pero si hoy significara autonomía que un gobierno universitario desligado de las grandes líneas del Gobierno Central —es decir: un pequeño Estado dentro del Estado— ha de tomar los presupuestos que el Gobierno le dé y ha de trabajar sobre ellos, ordenarlos y distribuirlos en la forma que mejor le parezca, nosotros consideramos que es una actitud falsa. Es una actitud falsa precisamente porque la Universidad se está desligando de la vida entera del país, porque se está enclaustrando y convirtiéndose en una especie de castillo de marfil alejado de las realizaciones prácticas de la Revolución.

Actualmente las universidades son consideradas aún centros del saber y organizaciones llamadas a generar cambios ante las altas exigencias que demanda la sociedad del conocimiento, pero ¿cuál es la visión que tiene la sociedad intra y extra muro de esos recintos venezolanos?, ¿no hemos convertido las universidades autónomas venezolanas en castillos de marfil?

Con la presente investigación se busca dar una visión crítica de la autonomía universitaria venezolana en estos cambios de épocas, todo ello apoyándonos en el modo teórico-deductivo y guiados por la lógica situacional de Popper. Al respecto, Ballester (1999) se refiere a la lógica situacional de Popper (1973) cuando expresa que:

[...] es el ser objetiva en el sentido de que todo en ella es, en principio, contrastable. Los modelos de lógica de la situación parecen tener, por tanto, la ventaja de que son susceptibles de contrastación empírica y por ello puede decirse que son objetivables.

El modo teórico-deductivo permitirá a través del razonamiento lógico formular un juicio a partir de premisas como:

Es un proceso mental o de razonamiento que va de lo universal o general a lo particular. Consiste en partir de una o varias premisas para llegar a una conclusión. Es usado, tanto en el proceso cotidiano de conocer, como en la investigación científica (Hurtado y Toro, 1998, p. 56).

De lo anterior se desprende la convicción de generar una reflexión crítica en la que se trata de dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué implica la transformación universitaria en el marco de la autonomía en Venezuela?, y ¿Es posible la transformación universitaria en un cambio de época?

La transformación universitaria en el marco de la autonomía en Venezuela

Inmerso en una sociedad que plantea nuevos horizontes frente a fenómenos como la globalización que obliga a cualquier institución a mantenerse en la vanguardia, sobre todo ante el desafío de un cúmulo de información que, para tener un valor o ser un capital, necesariamente debe transformarse en conocimiento, un reto que se manifiesta en la necesaria transformación que deberían estar sufriendo nuestras universidades; en función de este hecho nos planteamos como propósito responder a preguntas como: ¿en qué se ha convertido la autonomía universitaria en las universidades públicas venezolanas?, ¿realmente se está dando esa transformación necesaria del siglo XXI en nuestras universidades? o es, lo que desde las ciencias políticas se denomina cambiar todo para que nada cambie. En este sentido, Fuenmayor (2008) indica que:

[...] la autonomía universitaria, tal y como la conocemos en Venezuela y en otros países de Latinoamérica, no existe en el resto del mundo. En los países sajones, incluyendo por supuesto a Estados Unidos, las autoridades universitarias son designadas, no existe el cogobierno estudiantil, la estabilidad profesoral está restringida al máximo nivel jerárquico y las líneas de producción de conocimientos se deciden por la vía de lo que financian las grandes empresas y los fondos gubernamentales, según las necesidades de los Estados de competir favorablemente en la producción de bienes y servicios y en el mantenimiento de sus posiciones de poder en el mundo.

Para abordar este tópico en Venezuela es menester referirnos al texto constitucional que en su artículo 109 reza así:

El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

La autonomía universitaria está consagrada como principio en la constitución, en ella se reconoce como principales actores a los estudiantes y a los egresados de su comunidad, quienes a través de la investigación realizan la búsqueda del conocimiento.

En sentencia 1478-16-AP42 de Sala Contencioso Administrativo, Expediente Número AP42-N-2008-000105 de fecha 2011 indica, sobre la autonomía universitaria, que el sector universitario incluye todas las Universidades Nacionales autónomas, experimentales y las privadas. Las universidades nacionales autónomas se rigen por la Ley de Universidades y las experimentales de carácter nacional funcionan mediante un régimen de excepción que la propia ley autoriza. Este régimen se aplica, según los reglamentos de cada una de estas universidades.

De esta manera, las universidades disponen, por un lado, de autonomía organizativa para dictar sus normas internas y, por otro, de autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docencia y de extensión que la propia institución considere necesario para el cumplimiento de sus

finés; poseen además autonomía administrativa para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo y también autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

De hecho, la Ley de Universidades regula el funcionamiento de la educación a nivel superior, ratificando la dispositiva expresada en el texto fundamental de la siguiente manera:

Artículo 9.- Las Universidades son autónomas. Dentro de las previsiones de la presente Ley y de su Reglamento, disponen de:

1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas.
2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines.
3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo.
4. Autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio.

Ante lo anterior, cabe preguntarse, ¿Pero en la realidad en qué se ha convertido la autonomía universitaria en las universidades públicas venezolanas?, ¿se está o no transformando la universidad?

Para dar respuesta a éstas preguntas partimos de lo expuesto por Lanz (2005) quien expresa que “la universidad no se está transformando”, y en ella se instituye “la impotencia del discurso universitario para pensarse a sí mismo”, éste se refiere a Edgar Morín con un pensamiento acorde a nuestra inquietud en el que afirma que “Sin reforma de pensamiento no hay reforma de la universidad”.

Con respecto a la autonomía universitaria existen aspectos a considerar en la actualidad para tratar de dilucidar su estatus, entre estos aspectos se encuentran las elecciones de las autoridades, el Sistema Nacional de Ingreso (S.N.I.) a las diferentes carreras y la línea de producción del conocimiento.

En cuanto a la materia electoral, las elecciones en las universidades autónomas venezolanas han estado paralizadas desde hace alrededor de cinco (5) años. Para abordar éste punto haremos un análisis crítico con perspectiva jurídica sobre las sentencias que consideramos de mayor relevancia y se han pronunciado sobre la materia.

Las sentencias de la Sala Electoral del Tribunal Supremo de Justicia, las cuales datan de 2011 y 2012, 18-23311 y 54-29312, respectivamente, coinciden en que en diferentes casas de estudios autónomas o experimentales, en su momento, se ejercieron por las partes que se consideraron afectadas, recursos contenciosos electorales con solicitud de suspensión de efectos contra las decisiones de las comisiones electorales de cada universidad por “omitir en la publicación del padrón electoral a profesores instructores y jubilados en el proceso...” u “omitir deliberadamente en la publicación del registro electoral, tanto al personal administrativo, obrero, egresados y profesores instructores ...”, esto se referente a quienes pueden ser los electores, lo cual constituye una violación flagrante al Artículo 34, numeral 3, de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el cuál reza:

En aquellas instituciones de educación universitaria que les sea aplicable el principio de autonomía reconocido por el Estado se materializa mediante el ejercicio de la libertad intelectual, la actividad teórico-práctica y la investigación científica, humanística y tecnológica, con el fin de crear y desarrollar el conocimiento y los valores culturales. La autonomía se ejercerá mediante las siguientes funciones: (...)

3. Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa, protagónica y de mandato revocable, para el ejercicio pleno y *en igualdad de condiciones de los derechos políticos de los y las integrantes de la comunidad universitaria, profesores y profesoras, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y los egresados y las egresadas* de acuerdo al Reglamento. Se elegirá un consejo contralor conformado por los y las integrantes de la comunidad universitaria”.

Aunado a lo anterior, es necesario citar la convención americana sobre derechos humanos (Pacto de San José) en su artículo 23, sobre los derechos políticos:

1. Todos los ciudadanos deben gozar de los siguientes derechos y oportunidades:
 - a. de participar en la dirección de los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes libremente elegidos.
 - b. *de votar y ser elegidos en elecciones periódicas auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores.*
 - c. de tener acceso, en condiciones generales de igualdad, a las funciones públicas de su país.

En sentencias más recientes (2012) 136-7812-2012-AA70 y 137-7812-2012-AA70 se puede constatar que ya los electores para el proceso de elecciones de las autoridades rectorales y decanales en la Universidad Experimental del Táchira (UNET) corresponden a todos los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, personal administrativo, personal obrero y egresado) , tal como consagra el Artículo 34, numeral 3, de la Ley Orgánica de Educación (LOE), pero que la calificación y cuantificación con respecto al derecho al voto, aún sigue siendo desigual.

El Consejo Universitario de la referida institución modificó el Reglamento Electoral en sesión extraordinaria No. 03/2012 de fecha 7 de febrero de 2012 reconociendo la extensión del derecho al voto a todos los miembros de la comunidad universitaria, sin exclusión”, pero manifiestan los afectados que:

... en forma desconsiderada, muy libre, arbitraria y polémica, que la comunidad universitaria se debe dividir o separar por sectores, tomando en cuenta sus funciones, (...) con muy extraña y ‘enrevesada’ cuantificación porcentual diferenciada del total de votos de cada sector, pero tomando en cada caso la relación proporcional del sector con la votación obtenida del sector académico, de manera que, por compleja y difícil interpretación lingüística y matemática del artículo 30 del reglamento electoral, el total de los votos de los docentes debe corresponder al 40% del total del número de votantes de la comunidad y el total de los votos emitidos por el personal administrativo juntos a los del sector obrero debe corresponder al 20% del total del personal académico y el total de voto de los egresados, ponderado en una forma de difícil comprensión con el 10% de los votos del personal académico...

Se evidencia con lo anterior que, tratando de mantener la paridad de votos que elimina al llamado claustro profesoral al dar la oportunidad a TODA la comunidad universitaria, de ejercer el voto uno a uno, aún no se ha llegado a un consenso, de hecho las salas electoral y constitucional han coincidido reiteradamente en que, ante las medidas de desaplicación normativa sobre “Reglamento Electoral” para las elecciones, las partes afectadas no han dado un planteamiento de fondo:

Sin embargo, advierte este órgano jurisdiccional que, aun cuando los recurrentes fundamentaron su pretensión cautelar en el dispositivo legal enmarcado en el aludido numeral 3 del artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación, no obstante, si bien la sala ha declarado que el voto de la comunidad universitaria en los términos reconocidos en el mencionado artículo 34.3 debe “...garantizar su participación ‘plena’ y en ‘igualdad de condiciones’...” (Vid. sentencia de esta Sala Electoral N° 120 del 11 de agosto de 2010, caso: Pedro Rosas y otros contra la UCLA), no es menos cierto que aún en ninguno de los fallos que han sido dictados, tanto por la Sala Electoral, como por la Sala Constitucional de este Alto Tribunal, los órganos judiciales involucrados han conocido de un planteamiento de fondo como el que nos ocupa.

En función de lo expuesto en las normativas anteriores y por recursos interpuestos por las partes afectadas respecto al derecho al voto y ante la inexistencia de información de sí todas las universidades entregaron o no el Reglamento Electoral que contemple el cumplimiento de los derechos políticos que tenemos todos los miembros de la comunidad universitaria venezolana, se dejan estas preguntas en el contexto: ¿quiénes están interesados en que no se den las elecciones en los recintos universitarios?, ¿ha existido pasividad por parte de las autoridades rectorales en hacer cumplir la normativa electoral vigente?, ¿es que no hay plazos para entregar los reglamentos electorales de cada universidad y su respectiva devolución por observaciones?

En cuanto al ingreso a las carreras a través del Sistema Nacional de Ingreso (S.N.I.), la rectora de la Universidad de Carabobo (UC, en entrevista a Unión Radio, fue referenciada en las noticias del 22 de mayo de 2015, en el Portal Entorno Inteligente por afirmar que:

el Sistema Nacional de Ingreso (SNI) que aplicó el Ejecutivo para asignar cupos en las casas de estudios públicas constituye una violación la Ley de Universidades y a la autonomía de las instituciones ... recalcó que son las universidades quienes deciden sus propios mecanismos de ingreso, ya sea a través de pruebas de admisión, selección, méritos estudiantiles y convenios.

La Asociación Venezolana de Rectores Universitarios (AVERU), sostiene que los cupos en las universidades deben ser competencia de los consejos universitarios, todo esto en función de que cada casa de estudio conoce su realidad y sus limitaciones, además de considerar tal sistema una flagrante violación del artículo 109 de la Constitución Nacional, del artículo 20 de la Ley de Universidades y al acuerdo porcentual del año 2008.

Este sector ha sido reiterativo en su preocupación por las características y nivel de conocimiento adquirido por el estudiante de instituciones públicas, la capacidad real de cada universidad para atender a un mayor número de aspirantes, los compromisos en materia contractual y la propia injerencia gubernamental. El rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Raúl López, insiste en que “la universidad nunca querrá excluir a nadie, lo que buscamos es garantizar que una vez que se hace el ingreso exista la prosecución y el egreso. No hacemos nada con ingresar una masa numérica muy grande si no consideramos eso” (22/05/15). El déficit presupuestario sería otro elemento a considerar, que según la Asociación alcanza únicamente para la cancelación de la nómina docente y los gastos operativos, establecidos como prioridades, pero que irían en detrimento de la actualización de equipos y mantenimiento de la infraestructura. [Noticia en línea, Portal 365].

De esa medida tomada por el Estado Venezolano, a través de lo que han denominado la democratización del ingreso a las universidades, desde el discurso oficial, a través de un sistema automatizado llamado como Sistema Nacional de Ingreso (S.N.I.), surgen otros elementos que aparentemente se le escapa al gobierno, como es la limitante de espacio físico, la reducción significativa del presupuesto universitario, lo que ha incidido en que merme la calidad educativa y cumpliendo a tras pies las tres funciones básicas de nuestras casas de estudio, docencia, investigación y extensión.

De lo expuesto surge la inquietud de la fundamentación legal del S.N.I. expuesta en la Resolución N° 2990, de fecha 11/02/2008, la cual plantea un modelo multivariable que toma en cuenta como criterios: 50% el índice académico, 30% las condiciones socio económicas, 15% la territorialización y 5% la participación en procesos de ingresos anteriores y en actividades extracurriculares.

De igual forma, la resolución indica que las pruebas internas de admisión deben ser eliminadas en las casas de estudio, respetando los demás convenios de ingresos de estudiantes, para ello el Consejo Nacional de Universidades (CNU) instó a las autoridades rectorales a “consignar en el mes de enero la totalidad de los cupos disponibles para el año 2015” [Información tomada del Portal S.N.I.].

Así pues, para cumplir el con el principio de transparencia, el Estado Venezolano pone a disposición del ciudadano la tabla de índices, cupos y demandas otorgados por cada institución de educación universitaria en cada carrera o PNF, la misma se actualiza cada 6 horas, ésta información fue generada el 10-06-2015 a las 01:37:59 AM:

Cómo se puede constatar, la Universidad de Los Andes (ULA), la Universidad de Carabobo (UC) y la Universidad Central de Venezuela (UCV) no aparecen, se desconocen los motivos, así como también se desconoce el porqué las universidades que suministraron información (UDO y LUZ), no indican todos sus núcleos y carreras.

Tabla 1. Índices y cupos otorgados por las instituciones de educación universitaria oficial (Autónomas)

Institución: Universidad de Oriente (UDO) Núcleo: Sucre - Cumaná		
Carrera	Código	Cupo
Educación Mención Física	12329	9
Educación Mención Matemática	10657	20
Educación Mención Química	10659	3
Institución: Universidad del Zulia (LUZ) Núcleo: Maracaibo		
Carrera	Código	Cupo
Educación Mención Matemática y Física	10484	33
Educación Mención Química	10854	116
Institución: Universidad del Zulia (LUZ) Núcleo: Cabimas		
Carrera	Código	Cupo
Educación Industrial Mención Electricidad	10858	86
Educación Industrial Mención Mecánica	10857	94

Fuente: Autores (2015)

En función de lo anterior, se procedió a revisar cuántas de las veinte (20) universidades experimentales oficiales del país consignaron información de cupos disponibles; se constató que sólo diez (10) suministraron información de los cupos disponibles, pero no se visualizan todos sus núcleos y carreras, las mismas se listan a continuación: la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos (UNERG), Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum (UNESUR), y Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE).

No se logró visualizar información de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Latinoamericana del Caribe, Universidad Nacional Abierta (UNA), Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), Universidad Experimental en Yaracuy (UNEY), Universidad Nacional Experimental de Táchira (UNET), Universidad Experimental de la Seguridad (UNES), Universidad Simón Bolívar, Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe (UMC), Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” (UNEXPO), se desconocen los motivos del porqué.

Con respecto a la línea de producción del conocimiento, se hace necesario citar en este punto al Ché Guevara en cuanto al papel del Estado en las directrices de la producción del conocimiento, la formación del recurso humano y el número de profesionales a requerir en cada especialidad:

el único que puede, en este momento, precisar con alguna certeza cuál va a ser el número de estudiantes necesarios y cómo van a ser dirigidos esos estudiantes de las distintas carreras de la Universidad, es el Estado. Nadie más que él lo puede hacer; por cualquier organismo, por cualquier instituto que sea, pero tiene que ser un instituto que domine completamente todas las diferentes líneas de la producción y esté al tanto también de las proyecciones de

la planificación del Gobierno Revolucionario. ... la autonomía universitaria, el derecho sagrado de un grupo de personas a decidir sobre asuntos fundamentales de la Nación, aun contra los intereses mismos de la Nación ...

En éste punto la inquietud sería si aún sigue siendo el Estado quien maneje ésta información. De allí que se revisó y constató que el Estado Venezolano a través del Plan de la Patria (2013 – 2019) ha instaurado Cinco (5) objetivos fundamentales, de los que se desprenden las diferentes áreas estratégicas que tienen prioridad para impulsar el aparato económico-productivo del país, dentro de esos objetivos resalta “Convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la gran potencia naciente de América Latina y el Caribe, que garanticen la conformación de una zona de paz en nuestra América”, y es aquí donde las universidades son actores fundamentales para lograr el cumplimiento de dicho objetivo.

fue asociada no solamente al componente económico y productivo, sino además a la dimensión social, *tanto como una potencia sustentada en el componente educativo transformador*, como en función de una visión de relación entre los humanos y la naturaleza en la cual esta última es considerada como sujeto y no como mero objeto mercantizable.

El Estado, a través de los diferentes planes, en principio “Simón Bolívar”, posteriormente el “Plan de la Patria” ha tratado de impulsar la investigación, dentro y fuera de las casas de estudio, Gascón (2013) ha indicado al respecto:

En Venezuela, el Estado ha tratado de generar vías alternativas que promuevan la consolidación del conocimiento dentro de las universidades venezolanas, impulsando diversas estrategias plasmadas en el Plan Nacional “Simón Bolívar”, tales como el Premio de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII), Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), entre otros...

Desde nuestra perspectiva ha sido positivo, ya que Estado-Universidades-Ciudadano, se han tenido que involucrar para que a través de proyectos financiados por el primero, se den soluciones y alternativas para desarrollarnos como país. Consideramos que estos son esfuerzos importantes, pero aún falta un gran trecho por recorrer.

Sobre este punto no se encontraron fuentes que indicasen si consideran o no tales iniciativas del Gobierno Bolivariano una violación a la autonomía universitaria, recordando la cita realizada en páginas anteriores de Fuenmayor, en el que resalta que en otros países son las grandes empresas las que deciden las líneas a seguir en cuanto a producción de conocimiento se refiere, caso contrario ocurre en Venezuela, ya que los planes nacen del consenso de las comunidades y las universidades con el Estado.

Pero de todo lo anterior se desprende como premisa: “las revoluciones se instauran en base a rehacer lo que existía”, de allí que observamos el paralelismo estructural y funcional en lo concerniente a las universidades públicas en Venezuela, tenemos entonces por ejemplo a AVERU (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios) y ARBOL (Asociación de Rectores Bolivarianos), las primeras acogen a los rectores de las universidades autónomas, las segundas a todas las universidades creadas en la revolución bolivariana, incluyendo las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) que no gozan de autonomía, desde la perspectiva de algunos actores, ya el Estado asigna los cupos aparentemente, ¿qué más sigue ahora ?.

Ante todo lo expuesto en párrafos anteriores ¿es posible la transformación universitaria en un cambio de época?, para tratar de dar respuesta se partirá de la postura del discurso oficial y de las autoridades universitarias venezolanas, tomando en cuenta en principio lo expuesto por Muro (2005), compendio del seminario postdoctoral “La universidad se reforma, mito o realidad” del Dr. Lanz, lo cual se plasma en la siguiente tabla:

Tabla 2. Transformación universitaria desde la postura del discurso oficial y de las autoridades universitarias venezolanas

Discurso oficial	Discurso de las autoridades universitarias venezolanas
Actores	
<p>La transformación universitaria sólo será posible a través de sus actores: “son los actores que hacen vida en las instituciones, quienes deben orientar y asumir el cambio como una vía para lograr la calidad y pertinencia del servicio universitario”.</p>	<p>Los actores o sujetos inmersos en la transformación universitaria no son sólo los universitarios, estos son diversos y pueden agruparse en dos grupos, visto desde los stakeholder como internos y externos, en los primeros destacan las autoridades universitarias, empleados, docentes, estudiantes, obreros, y sus diferentes gremios y “otros movimientos académicos a favor o no de la reforma”, en los segundos se encuentran “el Estado, el mundo cultural, el comercio e industria y otros actores vinculados a distintos sectores de la sociedad”.</p>
Perspectiva legal	
<p>El Estado, en el marco legal, promulgó la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras – LOTT - (2012), la Ley Orgánica de Educación (2009), estando aún en mora con la Ley de Universidades que data de 1970, ya que a pesar de aprobarse la Ley de Educación Universitaria (LEU) en el 23/12/2009 por parte de la Asamblea Nacional, la misma fue vetada por el Presidente Chávez en el 2012 por considerarla inaplicable y que lesionaba la Autonomía Universitaria, todo esto en medio de diversas manifestaciones y protestas.</p> <p>El estar en la discusión la segunda Convención Colectiva Universitaria (CCU) donde han participado TODOS los sectores que hacen vida en la universidad con sus diferentes gremios y/o asociaciones, es una muestra de que sí se pueden generar las transformaciones.</p>	<p>Las autoridades dan relevancia a todo lo relacionado con el marco regulatorio de la vida universitaria, como son, la ley de universidades, ley del trabajo, actas y convenios.</p> <p>Consideran el papel de los sindicatos y algunas asociaciones como entes y actores inhibidores de posibles cambios.</p>
Perspectiva política	
<p>El mayor problema radica en la concentración de poder que se da en los Consejos Universitarios, o su equivalente en otras universidades:</p> <p>... estos cuerpos de dirección tienen por ley atribuciones reglamentarias y normativas, de elaboración de políticas, de aprobación de planes de estudio y diseños curriculares, de establecimiento de aranceles y subvenciones, de evaluación de las funciones esenciales universitarias, de la autorización para la suscripción de contratos y convenios, la aceptación de herencias y donaciones, la adquisición y enajenación de bienes, la determinación de los programas de concurso y ascensos, la designación de los jurados, la aprobación presupuestaria y la creación de carreras, programas, facultades, centros, institutos y demás dependencias. (Fuenmayor, 2001, p.23)</p>	<p>Ausencia de un proyecto de país es una de las premisas expuestas por éste sector, donde las posiciones de corte político – partidista están presentes, sobre todo por esa Universidad militante que pareciera predominar en nuestras casas de estudio, según Arocena, R y Sutz J (2000):</p> <p>La universidad militante, significada por la subordinación de las tareas y finalidades académicas de la universidad y el privilegio concedido a la misión política y social de la institución. Los criterios de competencia académica son sustituidos por los de racionalidad política; se acentúan las luchas internas y la exigencia de la identidad institucional frente al adversario externo de una causa común. Disminuye el pluralismo. Se moviliza sistemáticamente a maestros y estudiantes. Se subordina la universidad al partido o al Estado y se pone en juego su existencia. Sea por la acción de procesos y fuerzas internas, o por la acción externa, la universidad se hace militante y activa. (p. 270)</p>

Fuente: Adaptación de lo expuesto por Muro (2005)

El sector universitario venezolano, a través de sus diferentes actores, ha manifestado de una u otra forma que requiere mejorar sus mecanismos o vías que actualmente implementan y los que apoyan la corriente de repensar a las universidades, coinciden en que es una tarea propia de cada recinto universitario, siendo necesario referenciar a Morín (1999)

La falta de reflexividad de sus autoridades, docentes y demás actores, sobre los problemas globales y contextuales, ha impedido a la universidad pensarse a sí misma y por ende pensar los problemas sociales y humanos que le son propios. El inmediatez, la simplicidad, el pragmatismo conspiran para que opere la necesaria reforma del pensamiento, vale decir, la reforma universitaria, conducida paradójicamente por inteligencias que hay que reformar.

En éste contexto, se trató de ubicar el marco jurídico que impulsa la transformación universitaria, resaltando la Resolución del Consejo Nacional de Universidades (01/06/2007), donde se reúnen los diferentes planteamiento de los rectores de las universidades públicas de la época (si no han habido elecciones, se presumen que siguen siendo los mismos) para la transformación universitaria, donde se destacan los siguientes ítems:

... Declarar como una inaplazable necesidad nacional el proceso de transformación universitaria... El proceso de transformación debe considerar los impactos estructurales... Orientar la transformación hacia el fortalecimiento de la democracia. Desarrollar el proceso dentro de la autonomía universitaria y la legalidad establecida...

Hasta la fecha se puede afirmar que muy poco se ha avanzado en la materia, la transformación universitaria resulta ser un proceso lleno de complejidad, contradicción e incertidumbre, donde se vislumbran diferentes mecanismos impulsados por actores que se resisten al cambio, pero la sociedad exige de nuestras universidades un cambio de época, los autores de ésta investigación observan del discurso oficial que actualmente el Estado busca financiar actividades científico–tecnológicas alineadas a las necesidades de la población y enmarcadas en las áreas prioritarias de la misma, dejando de ser un gasto y convirtiéndose en una inversión social, de igual forma, en su gran mayoría, dentro de sus estrategias la privatización ha dejado de ser la panacea para la solución de los males que aquejan a la sociedad, pero del discurso de las autoridades muy poco se puede decir.

Muro (2005) indica sobre el tema:

Esta debe ser liderada por actores institucionales comprometidos, con capacidades individuales y colectivas, así como por estrategias claves. Autoridades capaces de dar dirección, significado y valor a los procesos de cambio, mediante la construcción de espacios para la reflexión, sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana, sean los que privilegien, como forma legítima de dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿cómo humanizar las universidades? (p. 49)

Al respecto, Fergusson y Lanz (2011), en su esfuerzo por “Observatorio Internacional de Reformas Universitaria de Venezuela” (ORUS-VE) exponen sobre el estudio de la complejidad de la condición humana:

como una de las vocaciones esenciales de la educación... conducirá a la toma de conocimientos, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra.

Ante una evidente crisis universitaria por una carencia de un modelo epistemológico, pedagógico y organizacional, se hace imperioso el cambiar de paradigmas, ya la simplicidad, el inmediatez y el pragmatismo, si dieron respuesta en un momento, hoy día no, de allí que se hace necesario observar las cinco tesis sobre las conexiones entre la universidad, las lógicas sociales-culturales-políticas expuestas por Fergusson y Lanz:

Tabla 3. Tesis sobre las conexiones entre la universidad, las lógicas sociales-culturales-políticas

<p>TESIS I. Universidad y Sociedad</p>	<p>Las condiciones socio culturales de la actual sociedad de la información y conocimiento parecen impregnarse de las ideologías políticas de cada región, en este caso, Venezuela, el modelo socialista exige el humanismo como corriente, el cual, si bien es cierto forma parte de los cimientos de nuestras universidades, no contempla a la misma velocidad lo que ocurre en el mundo actual, por ejemplo, los modos de producción (han cambiado) y la visión del trabajador (se necesitan aptitudes orientadas a la gestión del conocimiento), lo que “interpela de una manera insoslayable el modelo educativo en el que se fundó la universidad que hemos heredado y para el cual sigue operando”, de allí que dentro de las características más resaltantes de ésta tesis resultan ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los intentos de modernización de nuestras universidades resultan infructuosos, siendo las viejas estructuras inadaptables a la nueva época. - La posible deslegitimación social producto de la desconexión de sus prácticas y finalidades institucionales con la dinámica del conjunto de la sociedad emergente. - Los modelos universitarios tradicionales no pueden ya sostenerse en el tiempo. - La reforma universitaria es vista desde la redefinición de la pertinencia (vinculación universidad–entorno), donde la “arrogancia de la academia que sabe frente al pueblo ignorante” está colapsado, por lo que se requiere de una conexión inteligente entre lo social y el mundo académico, esto “no se decreta, no surge de la inercia... mucho menos de una burocracia insensible e ignorante”.
<p>TESIS II. La Universidad y el mundo</p>	<p>El mundo de la globalización predomina en esta tesis, en la que la “circulación de información y conocimientos es, no sólo un fenómeno de proporciones incalculables, sino un factor clave de remodelación de prácticas, hábitos y mentalidades”, el poder económico imperante visualiza a las universidades como negocios, donde se da la monopolización de títulos universitarios, en palabras de José Bobadilla, una fábrica de salchichas, somos formados para ser empleados, pero no emprendedores, eso es impensable en éste sistema burocrático.</p> <p>Otra tendencia inmersa en ésta tesis es la de mundialización que trae consigo otras implicaciones teóricas–políticas, manteniendo una postura crítica contra la hegemonía, el neocolonialismo, el libre mercado y contra todo intento de convertir la educación en una mercancía, por lo que dentro de sus principales características se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversidad cultural, reconociendo en los saberes populares alternativas, los patrimonios científicos-tecnológicos, los sistemas de educación superior y los campos tradicionales de la cultura. - Desarrollar las prácticas culturales en condiciones de equidad y justicia social.
<p>TESIS III. La Universidad y la Reforma</p>	<p>Dentro de ésta tesis, la reforma universitaria no representa un plan de acción, pero sí una posibilidad en el imaginario de la voluntad de los demás actores, dentro de las características se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el orden curricular se han dado intentos para reformar planes de estudio, los cuales se reducen a mejoras funcionales en la gestión académica. - Los cambios administrativos no surten efectos para la transformación a través de los decretos emitidos de las máximas autoridades, bien por la complejidad socio–política, poca credibilidad del sistema de gobierno o resistencia al cambio.
<p>TESIS IV. La Universidad y el Estado</p>	<p>Desde la perspectiva de esta teoría, el marco jurídico se presenta como un obstáculo para las innovaciones y procesos de reforma, el Estado ya no es una figura inexistente en el desarrollo del sistema universitario y las universidades autónomas “históricamente han sido refractarios de la incidencia de políticas o decisiones provenientes del ámbito gubernamental”, por lo que la articulación Estado–Gobierno–Universidad se ha visto fortalecida desde la Constitución de 1999, y se han vislumbrado a partir de allí intentos de generar estrategias que permitan fortalecer tales vínculos, tales como la reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), el Programa de Estímulo al Investigador e Innovador (PEII), entre otros.</p>
<p>TESIS V. La Universidad y la coyuntura</p>	<p>Desde ésta perspectiva se vislumbra un cierto imaginario que plantea una agenda en la reforma universitaria más comprometida con “el entorno epistemológico, más determinada a la visión de la academia, la educación, la ciencia, la tecnología, los saberes populares y la sociedad misma”, dentro de los elementos se destacan la pertinencia social, la democracia, la equidad, la calidad e innovación, la autonomía responsable, el ejercicio del pensamiento crítico, la formación integral, la educación humanística y ética, la educación a lo largo de la vida.</p>

Fuente: Análisis de los expuesto por Fergusson y Lanz (2011).

Para concluir ésta sección, se plasma en la figura 1 el ordenamiento jurídico involucrado en la transformación universitaria en el marco de la autonomía en Venezuela, la cual se desglosa en párrafos anteriores como un aporte a próximas investigaciones en el tema.

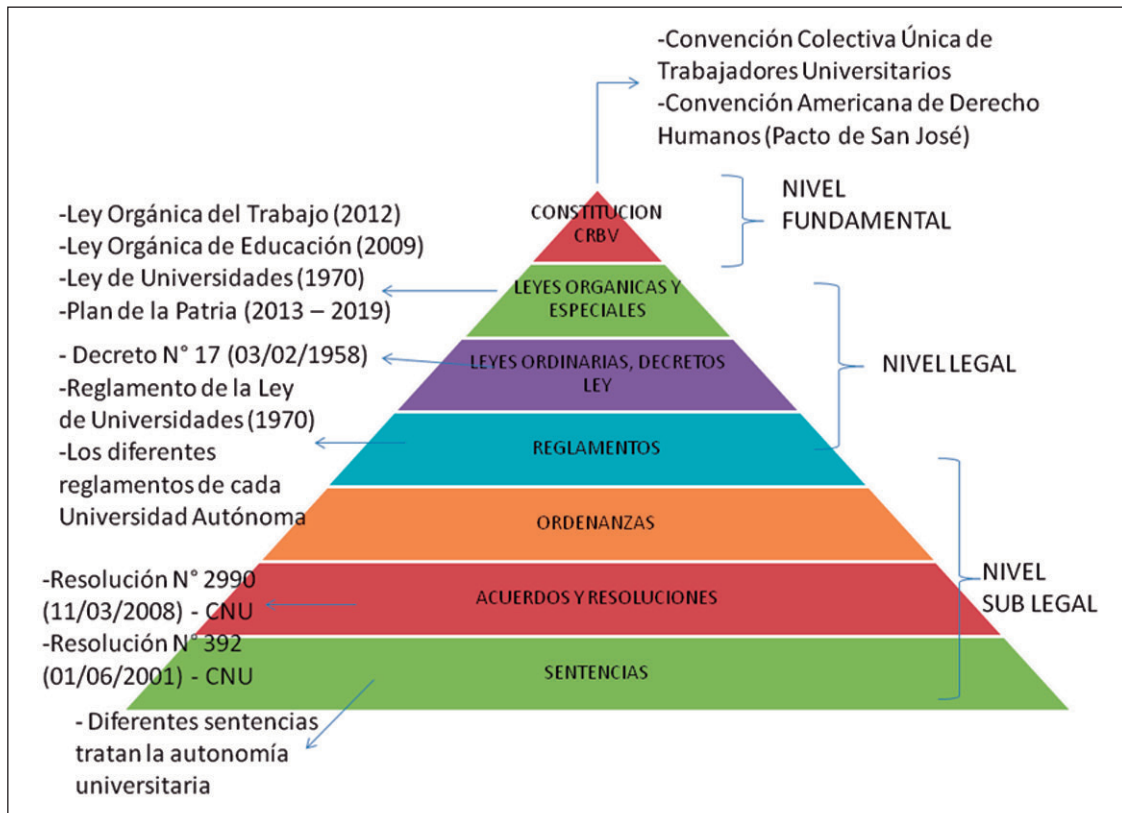


Fig. 1. Pirámide de Kelsen. Adaptación para el ordenamiento jurídico involucrado en la transformación universitaria en el marco de la autonomía en Venezuela.

Fuente: Autores (2015).

Conclusiones

La universidad venezolana, al igual que otras universidades latinoamericanas, atraviesa por una de sus crisis más latentes, los cambios generados a raíz de la revolución de Córdoba–Argentina han sido más adaptándose a los gobiernos de turno, los cambios científicos–tecnológicos que a una verdadera transformación desde lo académico, administrativo, estructural y funcional.

Por lo que, la autonomía universitaria se ha centrado más en sus actividades intramuros, descuidando la vinculación con la sociedad, la comunidad, el sector productivo, deslegitimándose día a día.

De allí que desde la premisa planteada desde las ciencias políticas que se denomina “cambiar todo para que nada cambie”, ha quedado derrumbada, la comunidad en general requiere y exige de las universidades públicas venezolanas que se transformen, para así dar realmente respuesta a las exigencias que nuestras sociedades solicitan.

Es por ello que se desprende la imperiosa necesidad de repensarnos a través del cambio de paradigmas, más conectados a la complejidad, transdisciplinariedad, que aborde el humanismo como principal corriente filosófica, para así cumplir con los requerimientos en un cambio de época. ©

Yamila Aurora Gascón Mujica. Ingeniero de Sistemas. Abogada. Especialista en Educación Superior. Especialista en Derecho Procesal Civil. Magíster en Computación. Magíster en Gerencia General. Magíster en E-learning. Doctorado en Gerencia (Fase de Tesis). Idiomas: Inglés a nivel avanzado en lectura, escritura y conversacional, y Francés a nivel básico (A1) en lectura, escritura. Profesora Ordinaria, con categoría Asociado, de la Universidad de Oriente.

José Jesús Guevara Fernández. Ingeniero Agrónomo. Magíster en Educación. Doctor en Educación. Profesor Ordinario, con categoría Asociado, de la Universidad de Oriente.

Bibliografía

- Arocena Linn, Rodrigo y Sutz Judith (2000). **La Universidad Latinoamericana Del Futuro. Tendencias - Escenarios – Alternativas.** Colección UDUAL. México.
- Ballester Brage, Lluís (1999). **La lógica situacional de Karl Popper y la metodología de la investigación social y educativa.** RELIEVE, vol. 5, n. 2. [Artículo en línea]. Disponible: www.uv.es/RELIEVE/v5n2/RELIEVEv5n2_1.htm. [Consulta: 2015, Junio 09].
- Calle, E. (2011). **Autonomía y Transformación Universitaria.** Fondo Editorial Tropykos. Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, Marzo 24, 2000.
- Convención americana sobre derechos humanos (Pacto de San José) (1979). [Documento en línea]. Disponible: http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm. [Consulta: 2015, Junio 10].
- Fergusson Alex, Rigoberto Lanz (2011). **La transformación universitaria y la relación Universidad-Estado-Mundo.** Disponible: http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Home-Images/noticias/alex%20fergusson,%20rigoberto%20lanz.pdf. [Consulta: 2014, noviembre 16].
- Fuenmayor Toro, Luis (2008). **Autonomía Universitaria y Reforma Constitucional.** [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n40/art15.pdf>. [Consulta: 2014, septiembre 07].
- Fuenmayor Toro, Luis (2001). **Proposiciones para la Nueva Ley de Universidades en Debate Abierto.** Ensayo. Venezuela.
- Silva García, Germán (2008). **La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario.** Prolegómenos. Derechos y Valores, vol. XI, núm. 22, julio-diciembre, [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>. [Consulta: 2015, junio 01].
- Gascón Mujica, Yamila Aurora (2013). **Modelo de Gestión del Conocimiento para la Universidad de Oriente y el Sector Industrial.** Trabajo de Maestría no publicado, Universidad de Los Andes, Venezuela.
- Guevara, Ernesto (1959). **Reforma universitaria y revolución.** [Documento en línea]. Disponible: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/411/194/>. [Consulta: 2015, Junio 09].
- Guevara, Joaquín (2005). **Formación del Ingeniero Agrónomo en el Tránsito de lo rural a lo urbano. Caso Campo Universitario de Jusepín – Udo Monagas.** Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maturín. Maturín, Venezuela.
- Hurtado León, Iván y Toro Garrido Josefina. (1998). **Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempo de cambio.** Segunda edición. Editorial Episteme Consultores Asociados. Venezuela.

- Lanz, R. (2005). **Seminario Postdoctoral “La universidad se reforma mito o realidad”**. UNEG: Venezuela. Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 1.429, Septiembre 08, 1970. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, Agosto 15, 2009.
- Morín, Edgar (1999). **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento**. Ediciones Buena Visión. Argentina.
- Plan de la Patria (2013 – 2019). [Documento en línea]. Disponible: http://www.asambleanacional.gob.ve/uploads/botones/bot_90998c61a54764da3be94c3715079a7e74416eba.pdf. [Consulta: 2015, Junio 10].
- Portal 365. **Sistema Nacional de Ingreso 2015**. [Noticia en línea]. Disponible: <http://www.noticias365.net/opinion-sni-inclusion-vs-autonomia/>. [Consulta: 2015, Junio 13].
- Portal Entorno Inteligente. **VENEZUELA: Divo: SNI es una violación a la autonomía universitaria**. [Noticia en línea]. Disponible: <http://www.entornointeligente.com/articulo/5997278/VENEZUELA-Divo-SNI-es-una-violacion-a-la-autonomia-universitaria-22052015>. [Consulta: 2015, Junio 01].
- Portal Sistema Nacional de Ingreso (S.N.I.). [Portal en línea]. Disponible: <http://ingreso.opsu.gob.ve/>. [Consulta: 2015, Junio 03].
- Portal Sistema Nacional de Ingreso (S.N.I.). **Tabla de índices, cupo y demandas otorgados por cada institución de educación Universitaria oficial en cada carrera o PNF**. [Documento en línea]. Disponible: <http://ingreso.opsu.gob.ve/descargas/demanda.pdf>. [Consulta: 2015, Junio 11].
- Sentencia 136-7812-2012-AA70. Sala Electoral. Expediente Número AA70-E-2012-000042. Fecha 07/08/2012. [Documento en línea]. Disponible: <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/selec/Agosto/136-7812-2012-AA70-E-2012-000042.html>. [Consulta: 10/06/2015].
- Sentencia 137-7812-2012-AA70. Sala Electoral. Expediente Número AA70-E-2012-000050. Fecha 07/08/2012. [Documento en línea]. Disponible: <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/selec/Agosto/137-7812-2012-AA70-E-2012-000050.html>. [Consulta: 10/06/2015].
- Sentencia 1478-16-AP42. Sala Contencioso Administrativo. Expediente Número AP42-N-2008-000105. Fecha 12/03/2011. [Documento en línea]. Disponible: http://historico.tsj.gob.ve/tsj_regiones/decisiones/2011/marzo/1478-16-AP42-N-2008-000105-2011-0387.html. [Consulta: 09/06/2015].
- Sentencia 18-23311. Sala Electoral. Expedientes Números AA70-E-2010-000069 y AA70-E-2010-000074. Fecha 22/03/2011. [Documento en línea]. Disponible: <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/selec/marzo/18-23311-2011-2010-000069.html>. [Consulta: 09/06/2015].
- Sentencia 236-5413. Sala Constitucional. Expediente Número 12-0895. Fecha 05/04/2013. [Documento en línea]. Disponible: <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/scon/abril/236-5413-2013-12-0895.HTML>. [Consulta: 09/06/2015].
- Sentencia 54-29312. Sala Electoral. Expediente Número AA70-E-2010-000069/000074. Fecha 28/03/2012. [Documento en línea]. Disponible: <http://historico.tsj.gob.ve/decisiones/selec/Marzo/54-29312-2012-AA70-E-2010-069.html>. [Consulta: 09/06/2015].

Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA

Investigación
arbitrada

Reading strengthening through family interaction: a PROLECS-UNA programme

Teresa Molina Gutiérrez
teresaj.molina@gmail.com

Bileide del Valle Rendón
brendon.una.edu.ve@gmail.com
Universidad Nacional Abierta
Centro Local Mérida
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 15/04/2016
Aceptado para publicación: 25/05/2016



Resumen

El presente artículo describe la incidencia del Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) en el desarrollo de las competencias lectoras. El método usado fue la resolución de problemas, los informantes clave fueron 21 estudiantes, 2 facilitadores y 17 padres y representantes. Los datos se recolectaron mediante una prueba diagnóstica, lecturas y prueba final para medir comprensión lectora. Los resultados indican que si bien el avance de los participantes en las habilidades lectoras no alcanzó niveles óptimos, quedó evidenciada la importancia del PROLECS como innovación que ofrece una metodología acertada para desarrollar la lectura e incorporar a la familia como acompañantes efectivos.

Palabras Clave: PROLECS, lectura, niveles de comprensión lectora, interacción familia-institución educativa.

Abstract

This article describes the impact of the Reading and Writing Distance Education Programme aimed for children of the Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) regarding the development of reading skills. The method used was the Problem-solving method, the sample consisted of 21 students, 2 facilitators and 17 parents. The data was collected through a diagnostic test, readings and a final test to evaluate reading comprehension. Results show that even when the performance of the participants when it came to reading skills was no ideal, it highlighted the importance of PROLECS as an innovative programme that provides a proper methodology to develop reading skills by the inclusion of the family as a valuable asset.

Keywords: PROLECS, reading, reading comprehension levels, family-institution interaction.

Introducción

La sociedad moderna es incidida abiertamente por la cultura mediática, ello obliga a los ciudadanos a buscar destrezas para enfrentar con éxito el manejo básico de las claves de la comunicación, lo que les garantiza un desempeño competente. Esta dinámica ha conducido a una revalorización social de la lectura y escritura, ya que ambos procesos tienen una importante repercusión en la formación académica, ello justifica ampliamente la inversión de esfuerzos para desarrollar metodologías que permitan mejorar su enseñanza y aprendizaje.

Una de esas iniciativas es el programa de lectura y escritura de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS-UNA) que tiene como propósito fundamental el desarrollo de una serie de actividades bajo la modalidad a distancia para así estimular y favorecer la lectura y la escritura en los niños, las niñas y los jóvenes participantes, a partir de la interacción con el grupo familiar. Se entiende la lectura, no como un proceso de decodificación, sino de comprensión, así como la puerta fundamental hacia el conocimiento y además un medio para la recreación.

El contexto referido permite precisar que la finalidad de este estudio es analizar las repercusiones del PROLECS en el desarrollo de las competencias lectoras en un grupo de niños y jóvenes participantes del Centro Local Mérida. Para lograr esa meta la investigación se estructura en: introducción, descripción del problema, sustentos teóricos, metodología, resultados, conclusiones y referencias.

Descripción del Problema

Son múltiples las razones que sostienen la relevancia de los procesos de lectura y escritura, lo que justifica una especial atención a su enseñanza, uno de las más importantes para nuestros intereses es que en ambos procesos se asientan los principios educativos y en estos, a su vez, se cultivan valores, conductas y posturas que delimitan la sociedad que se quiere construir. En resumen, se desarrollan capacidades y habilidades esenciales para el crecimiento personal, social y profesional.

La lectura y escritura no son sólo técnicas de decodificación, sino medios de comunicación en sí mismos que suponen una gran complejidad, por lo que un camino prometedor para consolidar las competencias lectoras y escritoras es implementar una pedagogía que abarque los diversos códigos y formatos que vehiculizan la comunicación humana en la época actual. Ser un escritor competente es una tarea fundamental en la vida académica y de acuerdo con Bolívar y Beke (2011), tanto la lectura, como la escritura son prácticas sociales y modos de interacción social que tienen una repercusión determinante en los procesos de formación académica.

Investigadores como Arnaez (2009), Del Valle (2007), Martínez (2002) han ahondado sobre la importancia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y en la necesidad de renovar las propuestas pedagógicas; han concebido a la primera como la capacidad para comprender significados y a la segunda como una habilidad basada en procesos. En el mismo sentido, Hernández (2005) da relevancia a los estudios sistemáticos sobre los aportes de corrientes teóricas como la psicolingüística, el análisis del discurso y el constructivismo. Estos enfoques han aclarado significativamente el rol del sujeto que aprende, los subprocesos y estrategias involucradas en los procesos de lectura y escritura, así como también han contribuido con propuestas para mejorar la enseñanza en el entorno escolar.

Es obvia la importancia del rol que cumple la institución educativa en garantizar el logro de las habilidades escritoras y lectoras, ello determina la necesidad de ganar complementariedad y cohesión con todos los colaboradores de su función formadora y uno de los más importantes es la familia. Es por ello que las instituciones

educativas, en sus planes de estudio, siempre deben contemplar actividades académicas sistemáticas en las que se involucre la familia.

Es muy cierto que los cambios experimentados en las estructuras sociales han influido en reestructurar el rol que cumplen los padres en la educación de sus hijos. Al respecto, el entorno familiar es decisivo para fomentar los valores culturales y sociales, por lo tanto, es el mejor aliado para apoyar las actividades que incentiven los hábitos lectores y escritores.

En lo que respecta a los aportes teóricos sobre la necesidad de desarrollar un enfoque integral en el cual la escuela y la familia se propongan objetivos comunes y se articulen para apoyar las actividades escolares y especialmente las que fomentan la lectura y escritura, son relevantes los estudios de Navarro, Vaccari y Canales (2001). Para ellos es básico que los padres puedan ser capacitados para que ofrezcan ambientes de aprendizajes agradables, entretenidos, sin obligaciones y sin imposiciones. Entonces, es importante que los integrantes del grupo familiar se involucren en las actividades lectoras y escritoras de manera espontánea y divertida.

Convencidos de la importancia de comprometer el binomio familia-institución educativa con el desarrollo de la lectura y la escritura, bajo la modalidad a distancia, la Universidad Nacional Abierta (UNA), a través del Rectorado, implementa el Programa de Lectura y Escritura a Distancia para los Niños de la UNA (PROLECS-UNA). Éste es del tipo innovaciones de resolución de problemas y contempla cuatro fases que permiten su consolidación como innovación educativa: sensibilización, aplicación, expansión e institucionalización. Su finalidad es “fortalecer la relación entre la familia y la lengua escrita” (Estéfano, Guía y Martín, 2006), para lo cual se ofrecen, atendiendo a las edades, escolaridad e intereses de los participantes, un conjunto de experiencias recreativas y lúdicas a distancia para desarrollar competencias lectoras y escritoras. El programa se apoya en la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1979), se efectúan algunas actividades presenciales, con el predominio de la modalidad a distancia y se inician dependiendo de los resultados de la evaluación diagnóstica del desempeño individual. Como elemento fundamental hay una interacción importante entre el niño y el adulto que le apoya, pues éste es concebido como un mediador “entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación por parte del niño” (Estéfano, Guía y Martín, 2006, p.15)

Luego de cumplir las fases preliminares de aplicación del programa, se siguió con la etapa de expansión, la cual permitió hacerlo llegar a algunos Centros Locales distribuidos en el ámbito nacional, es por ello que este estudio tiene por finalidad dar a conocer los resultados obtenidos, producto de su implementación en el Centro Local Mérida, para el año 2011.

Objetivo General

Describir la incidencia del programa PROLECS-UNA en el desarrollo de las competencias lectoras, en un grupo de niños y jóvenes del Centro Local Mérida

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los participantes del programa.
2. Implementar estrategias, con el acompañamiento del adulto, para desarrollar las competencias lectoras.
3. Evaluar la repercusión del PROLECS en la consolidación de las habilidades lectoras.

Sustentos Teóricos

Estudiosos del aprendizaje de la lectura como Braslavsky, (1996); Solé, (1992); entre otros, han concluido que este proceso cognitivo se relaciona con cada aprendiz y con el mundo que lo rodea, con sus experiencias; en él intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico; es un proceso individual, pero no solitario. En el mismo sentido, autores como Smith, (1997); Cassany, Luna y Sanz, (2002); Lomas, (2006); Sánchez (2007) estudian el proceso de la comunicación y sus implicaciones en el aprendizaje de la lectura

y la escritura coincidiendo en que la lectura es algo más que una decodificación en la que autor y lector se reclaman y ambos participan en una práctica social compleja.

Estas concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo en el que el nuevo modelo de lectura supone la interrelación de tres factores: el lector, el texto y el contexto. La relación entre estos tres factores influye en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades en y fuera del aula. Por esta razón se torna indispensable indagar y encontrar, por un lado, conocimientos y, por otro, procedimientos de valoración que permitan obtener una visión más estratégica de las dificultades que aparecen al evaluar la comprensión de la lectura.

Tal como lo ha señalado Vieytes y López (1992), la comprensión lectora es un proceso que implica cubrir satisfactoriamente varios niveles, pasando por la identificación de grafemas hasta la comprensión del texto como una totalidad. También coinciden en ratificar que en la comprensión de la lectura intervienen los siguientes niveles, que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje:

- El primer nivel “comprensión literal” se refiere a las ideas e informaciones que se extraen directamente del texto (explicitadas por el autor).
- Nivel de reorganización de la comprensión literal: se desarrolla cuando el lector reseña el texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través de una serie de secuencias.
- Nivel inferencial: se concreta cuando el lector imagina aspectos que no están en el texto, pero que son coherentes con él.
- Nivel de evaluación: en este nivel se emiten juicios evaluativos, de acuerdo con valores y criterios objetivos, brindados por la experiencia o conocimiento del lector.
- Nivel de apreciación: va a la respuesta emocional y estética del lector, a su valoración subjetiva referida, determina si el texto fue o no de su agrado, si se identificó con los personajes, con cuál de ellos.
- Nivel de comprensión creadora: se consolida cuando existe la capacidad para inventar historias, tomando personajes de otro cuento o al crear historias con el mismo nudo temático de otra narración, pero con personajes diferentes.

Los aportes de Smith (1997), Goodman (1996), Solé (1994), entre otros, coinciden en la importancia de ser efectivo en cada nivel para alcanzar la comprensión global, ésta implica recolectar información, interpretar, reflexionar acerca del contenido y sobre su tipo de estructura textual. Finalmente, estos niveles se reencuentran cuando el docente formula preguntas en torno al texto. Por ejemplo, en el marco de un texto narrativo, es relativamente fácil para un alumno responder a preguntas que apuntan a la relación de los acontecimientos. Detectar hechos, enumerar acontecimientos, decir “lo que ocurre”, cuál es la “historia”, está al alcance del alumno en la inmediatez de su lectura. De allí que el estudiante es capaz de recorrer los niveles de lectura con un adulto o con sus pares que lo ayudan en la comprensión del texto.

En palabras de Pérez (2005), la lectura también se considera un comportamiento complejo que amerita el empleo de estrategias de razonamiento y de autorregulación. En lo que a las de razonamiento se refiere posibilitan elaborar un modelo de significado del texto a partir de las claves textuales, en este proceso juega un papel esencial los esquemas y estructuras de conocimiento del lector, así como las claves semánticas, sociales y gráficas que suministra el autor. Las estrategias referidas permiten que el lector se valga de las claves aportadas por el autor y que haga uso de sus conocimientos previos para inferir la significación.

Por otro lado, las estrategias de autorregulación tienen que ver con la capacidad del lector de auto-controlar sus avances en el proceso de elaboración del significado, ello permite detectar las dificultades confrontadas y usar mecanismos de rectificación.

Sobre el programa de lectura y escritura de la Universidad Nacional Abierta (PROLECS), es importante puntualizar que su propósito fundamental es estimular y favorecer la lectura y la escritura en los niños, las niñas y los jóvenes participantes, a partir de la interacción con el grupo familiar, a través del desarrollo de una serie de actividades bajo la modalidad a distancia. Este proyecto se administra y evalúa a través de un facilitador que

promueve interrogantes de acuerdo con los niveles de comprensión de la lectura; invita a extraer conclusiones del tema, de acuerdo con el propósito, y a hacer reflexiones sobre lo aprendido con el texto y con la discusión. Actividades de aprendizaje que cuentan con el monitoreo y el apoyo de la familia.

En lo que respecta a la familia, Burrows y Olivares (2006), Vance, Smith y Murillo (2007) la conciben como un núcleo esencial para inculcar hábitos culturales y valores sociales, además de brindar posibilidades únicas para colaborar con el proceso de formar lectores. En consecuencia, es una prioridad que las instituciones educativas creen espacios escolares acogedores para los padres y les provean información y capacitación, ello propicia que esta participación sea exitosa; especialmente se debe incrementar la efectividad de los padres en las actividades lectoras que el niño debe efectuar fuera de la escuela.

Metodología

Tipo y diseño de la investigación

Se aplicó un programa, que puede calificarse como una innovación del tipo de resolución de problemas. Se complementa con la modalidad a distancia, con actividades presenciales y el apoyo por la familia; su finalidad fue desarrollar las competencias lectoras de niños y jóvenes en el Centro Local Mérida.

De acuerdo con Ferreiro (2006), el método de resolución de problemas permite la identificación y solución de problemas con un enfoque pedagógico, da relevancia al trabajo individual y en pequeños grupos cooperativos. Asimismo, destaca el papel protagónico del alumno en la construcción de sus conocimientos.

Las etapas cumplidas para llevar a cabo el estudio fueron las siguientes:

1. Se convocó a los representantes para informarles sobre la aplicación del programa, el rol cumplido por estos involucró las siguientes actividades: recibir las lecturas y devolverlas en la fecha establecida, leer los textos en voz alta, entregarlo al estudiante para que efectúe la lectura correspondiente, supervisar y orientar la realización de las asignaciones y asumir una actitud de respeto ante el trabajo infantil.
2. Se aplicó una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes
3. El cumplimiento del programa incluyó actividades presenciales y a distancia
4. Los estudiantes realizaron en el hogar una actividad de lectura semanal, durante ocho semanas. Los textos se estructuraron así: se inicia con las instrucciones para el adulto facilitador, luego se ofrece el texto que el estudiante tiene que analizar y por último, aparecen las actividades estructuradas para desarrollar los niveles de comprensión de la lectura.
5. Los docentes asesores evaluaron semanalmente las actividades de lectura realizadas por los estudiantes
6. Concluidas las actividades se realizó una evaluación final para valorar la incidencia del programa

Informantes Clave. Quienes aportan los datos para este estudio son los niños, jóvenes, padres y representantes, así como los facilitadores, que participaron en la experiencia educativa

Tabla 1. Informantes Clave

Participantes	Niños y Jóvenes	Padres y Representantes	Facilitadores
Total	21	17	02

Fuente: Estadísticas del PROLECS, año 2011

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- Prueba diagnóstica para alumnos de primero a noveno grado. Cada prueba se organizó en siete u ocho interrogantes abiertas, adecuadas al desarrollo cognitivo y a la edad de los niños y jóvenes, su finalidad fue indagar sobre las competencias en lectura que poseen los participantes.
- Lecturas. Presentan diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, entre otros) que enfatizan en actividades para estimular la imaginación como: “fantasías dirigidas, presentación de títulos y situaciones o problemas” (Leal, 2004), finalmente, se plantean ejercicios prácticos que persiguen consolidar los saberes
- Prueba final. Contiene una lectura y preguntas de desarrollo para medir la comprensión lectora.

La información se procesó mediante el análisis descriptivo-cualitativo, por lo que los datos se organizaron y se sintetizaron en unidades interpretables, es decir en categorías referidas a los niveles de comprensión lectora.

Análisis de Datos

Resultados del Diagnóstico

Teniendo en cuenta los principios teóricos ya referidos se procedió a efectuar el diagnóstico para determinar el nivel de comprensión lectora en el que se ubicó la muestra seleccionada. Ésta quedó integrada por estudiantes de educación primaria (1º a 6º) y secundaria (1er. a 3er. año).

Tabla 2. Clasificación de los informantes de acuerdo con su ubicación en los Niveles de comprensión lectora. Prueba Diagnóstica

NIVEL EDUCATIVO	MUESTRA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA (Vieytes y López,1992)					
		Comprensión Literal	Reorganización de la Comprensión Literal	Inferencial	Evaluación	Apreciación	Comprensión Creadora
1º	1	X					
2º	5	X					
3º	5	X					
4º	3	X					
5º	1	X					
6º	3	X					
7º	1	X					
8º	1	X					
9º	1	X					

Fuente: Prueba Diagnóstica, PROLECS, 2011

Como puede observarse en la tabla 2, se especifican los resultados del diagnóstico. La prueba efectuada consistió en entregar una lectura adecuada a la etapa del desarrollo cognoscitivo en la que se ubica cada estudiante,

con preguntas abiertas para responder. De acuerdo con Pérez (2005), este tipo de instrumento facilita que se efectúe el procesamiento de la información almacenada y se responda inmediatamente, a la vez exige como requerimiento que el estudiante utilice sus estrategias de producción.

Los resultados permiten precisar lo siguiente: Todos los sujetos evaluados se ubicaron en el nivel de comprensión literal, lo que significa que en su totalidad evidencian habilidades correspondientes al primer nivel de comprensión lectora. Sus respuestas indican que poseen dos capacidades esenciales: recordar y reconocer. Ello implica que tuvieron la habilidad de entender lo que se expresó de forma explícita en el texto, es decir, hubo reconocimiento e identificación de elementos, por ejemplo un niño de primer grado identificó con los nombres correctos las figuras presentadas. También se evidenció el reconocimiento de detalles, un estudiante de 2º grado pudo reconocer personajes, ubicó tiempo y espacio. Asimismo, algunos alumnos de 4º grado, identificaron relaciones causa-efecto, precisaron que, de acuerdo con la lectura, la actuación de un personaje obligó a otro a comportarse de una manera particular. De igual forma, los alumnos de 5º grado pudieron reconocer rasgos específicos de los personajes: *“hay que temer a los animales pequeños porque son más fuertes de lo que parecen”*. En el mismo sentido, los estudiantes de 8º grado recordaron hechos, épocas, lugares y detalles importantes.

En resumen, los datos obtenidos permitieron puntualizar la ubicación de los informantes en el nivel de comprensión lectora que facilita recuperar e identificar información específica, lo que significa que realizaron una lectura selectiva que genera estrategias de búsqueda activa, su objetivo es ubicar determinado tipo de información, es decir, datos muy puntuales suministrados por el texto.

Tabla 3. Clasificación de los informantes en los Niveles de comprensión lectora, luego de la aplicación del PROLECS

NIVEL EDUCATIVO	MUESTRA	NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN VIEYTES Y LÓPEZ					
		Comprensión Literal	Reorganización de la Comprensión Literal	Inferencial	Evaluación	Apreciación	Comprensión Creadora
1°	1	1					
2°	5	3	2				
3°	5	2	3				
4°	3	2	1				
5°	1		1				
6°	3		3				
7°	1		1				
8°	1		1				
9°	1		1				
Total	21	8 38%	13 66,6%				

Fuente: Instrumentos de evaluación del PROLECS, 2011

La tabla 3 condensa los resultados luego de haberse aplicado el programa PROLECS, el cual tuvo como elemento innovador involucrar a la familia en un acompañamiento que permitió poner en práctica actitudes y

conductas estimulantes hacia la lectura, más allá de los consejos habituales comunes en el hogar. Se pretendió que los padres se convirtieran en guías que canalizan las experiencias de los estudiantes, confirmando o rechazando sus descubrimientos. Se logró que en el hogar se diera protagonismo a la lectura a través de actividades como: ejercicios de lectura por parte de los padres, previsión de momentos para compartir la lectura en el hogar como actividad creativa y lúdica, así como dar importancia a las conversaciones que tienen como tema la discusión de las lecturas efectuadas.

Es relevante señalar que aun cuando, en este estudio, se observan los niveles jerárquicos en la comprensión, se dio relevancia al proceso interactivo entre lector, texto y contexto, así como a la construcción del significado. Aunque el texto es el estímulo, la competencia lingüística, las vivencias del lector, el pensamiento, los conocimientos y el propósito de la lectura, se consideraron esenciales para la elaboración del significado.

Los resultados obtenidos permiten realizar las siguientes precisiones: ocho estudiantes, cifra que representa el 38% del total de la muestra analizada, continúan ubicados en el nivel de Comprensión Literal. Es decir, sus habilidades les permiten captar el significado de las palabras, oraciones y cláusulas, identifican detalles y precisan espacio y tiempo, asimismo comprenden la secuencia de los sucesos.

Mientras que trece estudiantes, lo que corresponde al 66,6% del total, evidenciaron el manejo de competencias para ubicarlos en el segundo nivel de comprensión lectora, es decir en el nivel de Reorganización de la Información. Para Alliende y Condemartín (1986), en este nivel se está en capacidad de realizar procesos de clasificación y síntesis. Ello implica hacer clasificaciones: se precisan categorías para identificar objetos, personas y lugares. También se elaboran bosquejos que facilitan reproducir de forma esquemática el contenido del texto, se condensa y sintetizan ideas.

Al respecto, es importante señalar que al analizar el resultado de la actividad lectora producto del ejercicio con el texto *Si Dios quiere*, efectuado por uno de los informantes de tercer grado, se pudo determinar que muestra habilidad para hacer bosquejos, ello indica que reproduce de manera esquemática el texto. En el mismo sentido, al responder acertadamente a las preguntas formuladas evidencia que asimiló un esquema del contenido del texto. La conclusión a la que llega este mismo informante, con la orientación del papá, es que *“Dios es uno aunque aparezca en diferentes cuerpos, el que no cree en él no permanece en él”*. Ello es indicio de su capacidad para inferir algunas relaciones que no están explícitas en el texto, no obstante, no logra establecer otras importantes relaciones semánticas que se pueden deducir a partir de la globalidad textual o que se obtienen de relacionar partes del texto entre sí. Al respecto es pertinente referir la opinión de Goodman (1996) cuando señala que la formulación de inferencias facilita llenar vacíos de información textual, lo que indica que se está construyendo la interpretación, sin embargo, lograr la construcción global del significado requiere que se formulen varias inferencias y que éstas se relacionen.

Por otra parte, un estudiante de cuarto grado al realizar la lectura sobre la historia de *Guillermo Tell*, clasificó los personajes por sus características de comportamiento: *“hombre con malos sentimientos”, “el padre era el mejor en el uso del arco y la flecha.”* Este informante, al responder las preguntas sobre el texto *¿Quién inventó el avión?*, mostró habilidades para condensar el contenido de la lectura: el invento del avión es importante porque *“es un medio de transporte más rápido y sofisticado”*.

Asimismo, un estudiante de sexto grado, al analizar el texto *El árbol de las raíces en el suelo*, efectuó la inferencia apropiada: *“no importan que las personas, cosas, animales o plantas sean altas o bajas, si no tienen importancia por lo que son”*. Ha encontrado acertadamente las relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones que integran el texto.

También es significativo comentar que un participante de noveno grado, al trabajar la lectura *Domingo Siete*, y ante la solicitud de que evaluara la actitud del campesino al enfrentarse a personajes peligrosos como las brujas, puntualizó: *“Está bien porque no lo hizo con malas intenciones, aunque pudo tener más prudencia”*, a pesar de que concluye acertadamente la necesidad de ser prudente ante personajes que son de cuidado, como las brujas, no plantea otras importantes inferencias que se desprenden de la significación global del texto.

Aun cuando no se observa el despliegue de habilidades necesarias que permitieran ubicar a los informantes en niveles de comprensión más avanzados, es obvio que algunos de ellos evidenciaron que comprendieron las ideas principales y percibieron sus interrelaciones, para lo cual es necesario producir información que no está explícitamente presentada en el texto, de igual manera, pudieron acudir a su conocimiento para efectuar inferencias y llenar algunos vacíos semánticos encontrados.

Conclusiones

Abordar los procesos de lectura y escritura pasa por asumirlos como procesos complementarios, no excluyentes y sucesivos; lo que nos permite comprender que un considerable porcentaje (38%) de los informantes, permaneció ubicado en la fase inicial, en la que se realiza un esfuerzo por abordar los elementos que integran el todo significativo. Mientras que el 66.6% sólo se pudo ubicar en el nivel de reorganización de la información, de lo que se desprende que ninguno de ellos alcanzó las competencias requeridas para que se le clasificara en los niveles: inferencial, evaluativo, de apreciación y de comprensión creadora. Estos resultados no tan satisfactorios indican que es necesario invertir una mayor cantidad de tiempo en el entrenamiento y profundizar en las estrategias de mediación requeridas, aspectos remediales que seguramente favorecerían apropiarse de ciertas condiciones lecturales y cognitivas que permiten avanzar en el proceso lector. Esto justifica que un número representativo de los participantes no pudiera consolidar el manejo de la inferencia de detalles adicionales, de ideas principales y secundarias o moralejas que no están presentes en el texto. De igual manera, aún no se han consolidado las habilidades para la organización de las ideas secundarias, si no aparecen ordenadas en el texto y hay poca capacidad para la inferencia de características o cualidades de los personajes implícitas en la lectura.

En cuanto a las inferencias sobre relaciones lógicas que incluyen causas físicas, psicológicas, motivos, posibilidades y la reflexión sobre la forma del texto para comprender la macroestructura semántica y discursiva del texto; en esta aproximación, no se hicieron presentes, pues, para ello es necesario un distanciamiento del texto que permita realizar inferencias sobre referencias pronominales, ambigüedades léxicas, relaciones entre los elementos oracionales, entre otros, lo cual es posible con un ejercicio continuo, acompañamiento efectivo y desarrollo biológico. De igual manera, hubo una evidente dificultad para acceder al nivel de síntesis, en el que se recompone el todo a partir de los datos obtenidos y fue más cuesta arriba alcanzar el nivel de la crítica, en el que se persigue apreciar el sentido y la cualidad del texto.

Los resultados que se presentan pueden tener su origen en los tipos de textos manejados, así como en el tipo de evaluación implementado, los cuales involucran aspectos que evidencian que se concibe la lectura como un conjunto de habilidades y descuidan abordar la comprensión como un proceso global. Esto incide en que se establezcan motivos muy específicos y se direccionen los propósitos de la lectura, asimismo, las preguntas formuladas para evaluar la comprensión lectora, en un alto porcentaje, incitan respuestas textuales, sin permitir otra posibilidad, por lo que predomina la comprensión literal. Es indudable que ello repercute en que el estudiante sea inducido a buscar respuestas basadas sólo en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, restringiéndose así sus capacidades y posibilidades constructivas

En consecuencia, durante el esfuerzo realizado por alcanzar el proceso constructivo de la comprensión hubo una marcada tendencia a elaborar representaciones semánticas muy previsibles, lo que probablemente se deba a que la tarea exigida a los informantes no les permitió efectuar extensiones significativas más elaboradas.

No obstante, esas debilidades, las bondades y ventajas del PROLECS, son indiscutibles pues está concebido para motivar a los participantes a adquirir y consolidar habilidades en lectura y escritura. Otorga un papel preponderante a los padres como mediadores para orientar y acompañar, desde el hogar, los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, además, pone a prueba el valor agregado que aportan los principios de la educación a distancia. Es posible que durante la ejecución de la experiencia, en el Centro Local Mérida, no se haya cumplido a cabalidad con algunos procedimientos esenciales que pudieron garantizar el éxito total del programa, como por ejemplo sólo se realizó un taller con los representantes para capacitarlos, la complejidad del proceso exige más tiempo de inducción, también hubo dificultades económicas que limitaron la

reproducción del material instruccional, así como el cumplimiento de las actividades extracurriculares (danza, teatro, fútbol, aprendizaje de idiomas) de los participantes, limitaron su dedicación al programa. Adicionalmente, las asesoras que tuvieron la responsabilidad de implementar la experiencia de aprendizaje tienen una dedicación de Medio Tiempo, ello limitó el seguimiento y la retroalimentación del proceso

Sin duda que la intervención de los padres durante la experiencia fue muy productiva, quizá el no alcanzar el éxito total tenga que ver con la no consolidación de una metodología de trabajo con adultos para facilitar su labor como apoyo educativo, otro elemento desfavorable es que hubo desconocimiento acerca de las realidades sociales que enfrentan esas familias.

Cabe destacar que es bastante complicado tener el control total de estos aspectos y quizá todavía nos encontramos atados a una visión que no permite valorar, en toda su potencialidad a las familias como educadoras y agentes claves para apoyar el proceso de escolarización, pero ha sido un aprendizaje que abrió caminos para que la familia se enrumbe hacia la toma de consciencia de la importancia de su mediación para garantizar un apoyo efectivo en todos los procesos educativos.

Por último, es esencial entender que la lengua escrita es garantía de instrucción, de crecimiento y desarrollo; por ello, su aprendizaje debe ser un proceso permanente en el que el núcleo familiar tiene que dejar de ser un espectador para convertirse en un actor. ©

Teresa Molina Gutiérrez. Magister en Lingüística y Doctora en Lingüística, egresada de la Universidad de Los Andes. Profesora Jubilada Titular de pregrado y postgrado a dedicación Exclusiva del Centro Local Mérida de la Universidad Nacional Abierta (UNA), fue fundadora y coordinadora del Grupo de Investigación: Innovaciones y Medios Instruccionales de la UNA. Investigadora acreditada al PEII, ganadora del premio CONABA. Docente en cátedras como: Lengua y Comunicación, Lingüística Aplicada, Enseñanza de la Lengua, Lectura y Escritura de textos académicos. Participante como ponente, conferencista y tallerista en eventos de investigación nacionales e internacionales.

Bileide del Valle Rendón. Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje, egresada de la Universidad Nacional Abierta. Magíster en Ciencias Mención Orientación de la Conducta. Personal Jubilado del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Personal ordinario Asistente de la Universidad Nacional Abierta, Centro Local Mérida como asesora de la carrera Licenciatura en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje. Actualmente realizando tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) del Doctorado en Educación. Ha participado como Ponente y facilitadora de talleres en Eventos y Congresos educativos a nivel nacional.

Referencias

- Arnaez, Pablo (2009). La lectura y la escritura en la educación básica. *Educere* [online], vol.13.n°45, 289-298. [Disponible en <http://www.scielo.org.ve>]. [Consultado el 25-01-2013]
- Alliende, Felipe; Condemarín, Mabel.(1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Bolívar, Adriana. y Beke, Rebecca. (Comp.) (2011). Lectura y escritura para la investigación. Caracas: Universidad Central de Venezuela

- Burrows, Fernando y Olivares, Marcela. (2006). Familia y proceso de aprendizaje. Estudio de prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes. Villarrica, Chile: Pontificia Universidad de Chile
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2002). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Del Valle, Lourdes (2007). Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre educadores venezolanos. Barcelona: Tesis doctoral no publicada de la Universidad de Barcelona
- Estéfano, Rebeca, Guía, Silvana y Martín, María. (2006). La lengua escrita y el entorno social: una experiencia innovadora en el ámbito de la Universidad Nacional Abierta. Caracas: UNA
- Ferreiro, Ramón. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo. México: Trillas
- Goodman, Kenneth. (1996). La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA
- Hernández, Gerardo. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*. V.27, n° 107, 85-117
- Leal, Néstor. (2004). Estimulación de la Escritura Espontánea y Creativa. Orientaciones generales para las actividades del PROLECS-UNA. Caracas: Universidad Nacional Abierta
- Lomas, Carlos. (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse. Bogotá: Magisterio
- Martínez, Ana (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Navarro, Gracia., Vaccari, Pamela, y Canales, Tatania. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. La perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol X, n 1,35-49
- Pérez, Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, p.121-138
- Sánchez, Jesús. (2007). Saber escribir. México: Aguilar
- Solé, Isabel. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Aique
- Smith, Frank. (1997). Para darle sentido a la lectura. Buenos Aires: Aique
- Vance, Christopher, Smith, Patrick y Murillo, Luz (2007). Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura y de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28 (3),6-17
- Vieytes, Marta y López, Susana. (1992). *Experiencias de lecto-escritura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Actilibro.
- Vygotsky, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Una propuesta pedagógica en prevención de riesgos sísmicos para docentes de educación inicial

Earthquake risk prevention: a pedagogical proposal for preschool education teachers

María Milagro Liscano Barrios

mila317@hotmail.com

Unidad Educativa Nuestra Señora de Belén
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Ylia Beatriz Suarez Hernández

yliasuarez_6@hotmail.com / yliasuarez@gmail.com

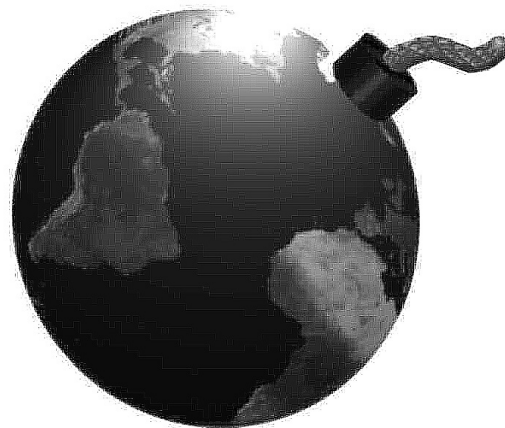
Jardín de Infancia Eloy Paredes
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Resumen

En la presente investigación se diseñó una propuesta pedagógica dirigida a los docentes de Educación Inicial, nivel preescolar, para la formación de niños y niñas en la prevención de riesgos sísmicos a través de un proyecto factible. De una población de 134 instituciones de preescolar, pertenecientes al Municipio Libertador-Mérida, se tomó una muestra de 30 instituciones y 102 docentes. Para la recolección de la muestra se utilizó un cuestionario auto administrado. Los resultados fueron interpretados a través de un análisis de correspondencia múltiple, el cual permitió diagnosticar el poco conocimiento y uso de estrategias pedagógicas de los docentes sobre materia sísmica. A partir de los resultados se estableció una propuesta para incluir en las actividades docentes la prevención, actuación y recuperación ante un evento de orden sísmico.

Palabras clave: sismos, preescolar, docente, prevención, formación.

Investigación
arbitrada



Ronald Edgardo Rangel Vásquez

yrdon@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Vicente Elías Garay Jerez

vgaray@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Mérida, Estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 13/12/2015

Aceptado para publicación: 30/03/2016

Abstract

This research designs a pedagogical proposal for teachers of preschool education, kindergarten level, to train children in the prevention of earthquake risks through a feasible project. A sample of 30 institutions and 102 teachers was taken out of 134 preschool institutions belonging to the Libertador Municipality, Mérida – Venezuela. A self-administered questionnaire was used to get the sample collection. The results were interpreted through a multiple correspondence analysis which helped diagnosing the lack of awareness and the use of pedagogical strategies of teachers regarding earthquakes. From the results, a proposal was introduced to be included on educational activities in order to prevent, participate and normalize a situation after an earthquake.

Keywords: earthquake, preschool, teacher, prevention, training.

Introducción

La educación es uno de los espacios fundamentales que necesitan cambios continuos, su finalidad es la formación del individuo para que se asuma las transformaciones que demanda la sociedad, capacitarlo en la organización social, productiva, política, etc. La Educación Preescolar orienta sus acciones hacia la integración global del niño (a), a través de la participación vinculada de la escuela, la familia y la comunidad, así como también en lo concerniente al entorno físico donde se desenvuelve, ya que los niños están expuestos a una serie de contingencias que puede afectarlos (as) y para las cuales deben estar preparados.

Debido a sus características geográficas, Mérida es una zona propensa a derrumbes, deslizamientos, sismos e inundaciones; amenazas que son motivo de preocupación para la población en general. Por esta razón es importante que los (as) docentes, los niños (a) manejen un protocolo que les instruya sobre qué hacer ante situaciones de emergencia, más aún, en zonas susceptibles de sufrir sismos, como es el caso de la región andina venezolana. De allí que la siguiente investigación tenga como finalidad diseñar e implementar una serie de estrategias dirigidas a niños (a) y docentes de Educación Preescolar en el caso de alguna contingencia por sismos.

En América Latina el papel que ha desempeñado la educación se ha visto disminuido por múltiples inconvenientes, lo que ha traído como consecuencia una serie de transformaciones que evidencian fallas pedagógicas y la pérdida del verdadero sentido de la educación. El sistema educativo venezolano con la finalidad de enfrentar dichas dificultades ha realizado reformas educativas en todos los niveles, las cuales benefician al niño (a) y al colectivo, las mismas se han iniciado desde Educación Preescolar, por cuanto es el primer eslabón del sistema educativo en el país y en el que se comienza la educación formal de los (as) venezolanos (as).

La nueva propuesta curricular de Educación Preescolar considera urgente corregir los desequilibrios sociales que afectan el desarrollo integral del niño (a), resaltando el rol del educador como mediador en una práctica pedagógica que debe orientarse mediante los ejes curriculares y las áreas de aprendizaje que se concretan en la praxis educativa entre los procesos de evaluación, planificación y organización de ambientes con el fin de propiciar ámbitos específicos de aprendizaje para que el niño (a) viva experiencias significativas y avance hacia un desarrollo integral.

Asimismo, la Ley Orgánica de Educación, 2009, art. 25, establece que el nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños (as) con edades comprendidas entre cero y seis años. En esta etapa se asistirá y protegerá al niño (a) en su crecimiento y desarrollo, se le orientará en las experiencias socio-educativas propias de la edad; atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de sus pensamientos y desarrollo de su creatividad, destreza y habilidades básicas y se le ofrecerá, como complemento del ambiente familiar, la asistencia pedagógica y social que requiera para su desarrollo integral, para así, posteriormente, integrarse a la educación primaria.

Ahora bien, uno de los mayores inconvenientes del país es que las edificaciones existentes no se han construido con un principio de sismo resistencia, por el contrario, aunque de arquitectura diferente, según el gobierno que las haya construido, todas tienen el mismo principio: espacios muy libres sostenidos por grandes columnas, pasillos amplios, techos altos y mucho concreto, lo que las vuelve altamente vulnerables a la hora de un evento telúrico. Si adicionalmente, si se considera que, en Venezuela, el 80% de la población y de sus edificaciones escolares se encuentran ubicadas en regiones sísmicamente activas donde se han generado terremotos destructores, los riesgos se magnifican.

La ciudad de Mérida es un ejemplo claro de este hecho, ya que su ciudad capital esta próxima al sistema de la Falla de Boconó (ver Fig. 1), el cual se extiende desde Táchira hasta Morón y separa las Placas tectónicas del Caribe y de América del Sur, generando a su vez una serie de fallas secundarias como: la falla de las Tapias y la del Teleférico (ver Fig. 2). Todo ello la convierten en una de las zonas de mayor actividad sísmica dentro del país. Para comprobarlo, sólo basta reseñar los hechos acaecidos en esta ciudad durante los años 2015 y 2016, lapso en el cual se produjeron en Mérida alrededor de 678 temblores en un rango que fue desde los 2.5 ° a los 6.3 ° en la escala de Richter, siendo el más resaltante el ocurrido en julio del 2015, que alcanzó los 6.3 ° dentro de esta escala. Más recientemente, sólo en los meses de noviembre y diciembre de 2015 y enero de 2016 se han registrado 357 temblores, 52.65% del total ocurrido desde el año pasado, fenómeno al cual se le ha denominado “enjambre de temblores” (F.U.N.V.I.S.I.S., 2016).



Fig. 1. Falla de Boconó

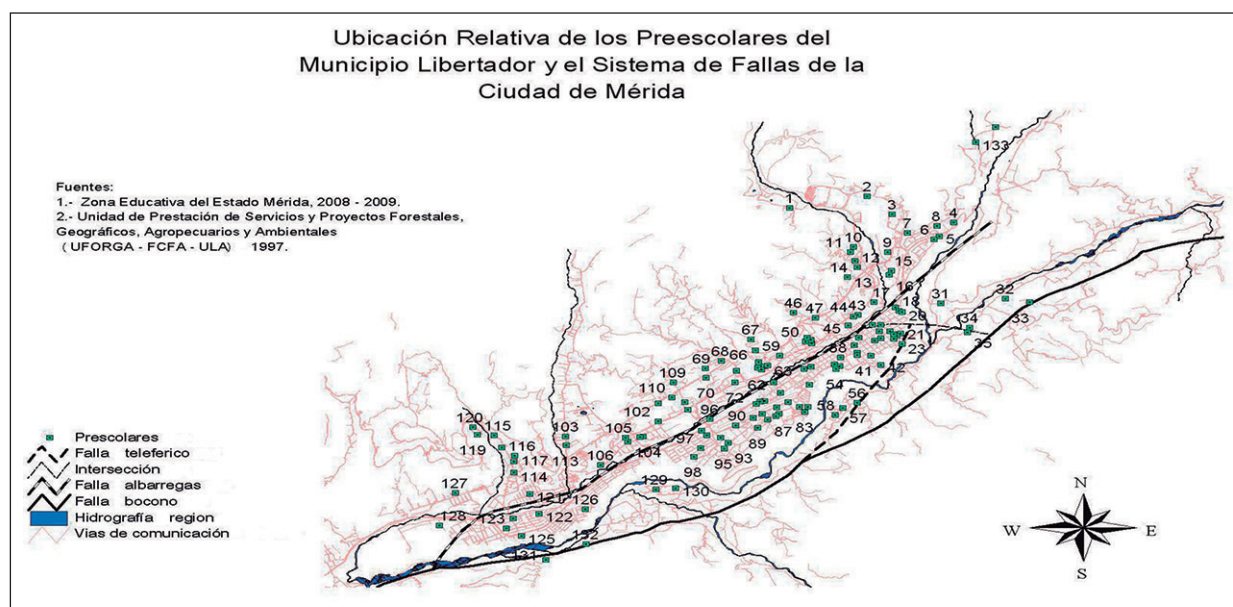


Fig. 2. Mapa de ubicación relativa, fallas-escuelas

De modo que, capacitar a los docentes en esta área es una tarea perentoria que les permitirá adquirir las herramientas adecuadas para hacer llegar la información preventiva de forma apropiada a los niños (a), permitiéndoles así comprender la importancia que tiene la gestión para la prevención de riesgo sísmico. Además, al ser éste un tema novedoso para los niños (as), ofrece la posibilidad de involucrarlos (as) en el manejo de términos desconocidos para ellos (as) y, además, se promueve desde el aula la prevención en el hogar y en la comunidad, con la escuela como agente clave en el proceso de reducción de riesgo y de promoción de estrategias de desarrollo desde lo local. Asimismo esta capacitación podrá utilizarse como un componente de perfeccionamiento profesional para los docentes que laboran en la Educación Preescolar con la posibilidad de extenderse a otros niveles del sistema educativo.

Antecedentes

En el artículo publicado por la Federal Emergency Management Agency (FEMA) (1990), se incluyen aspectos de planificación, preparación y práctica que son explicados a través de actividades diseñadas para los estudiantes desde Kindergarten hasta sexto curso. Para estos fines se utilizan notas para la enseñanza, conexiones interdisciplinarias y un grupo de patrones que pueden reproducirse como transparencias, panfletos y hojas de trabajo.

Por otra parte, Gómez y Sánchez (2002) elaboraron un plan de acción sobre lo que el docente de preescolar debe saber y hacer ante un evento sísmico, para lo cual siguieron una metodología de investigación documental de tipo descriptivo. Dentro de dicho plan se consideró lo siguiente: el tipo de amenaza, los recursos con los que se contaba, la factibilidad de aplicación, la participación de directivos, docentes y estudiantes, atendiendo a los requerimientos curriculares del nivel preescolar.

Adicionalmente, Márquez (2004), en su investigación diseña una guía de actividades para docentes de educación preescolar en función de una contingencia por sismo. La misma era de naturaleza descriptiva y consideró una población de 68 personas que incluía al personal docente, auxiliar y niñeras de los jardines de infancia; de esta población se seleccionó una muestra de 27 personas con las cuales el investigador determinó que los docentes manejaban algunos elementos sobre cómo ubicarse debajo del marco de las puertas o debajo de las mesas, pero no tenían mayor conocimiento sobre cómo manejar el grupo de niños y niñas en el aula en el caso de un sismo.

Del mismo modo, Vargas (2007), en su investigación, determinó la influencia de la aplicación de dichas estrategias, aplicando un diseño cuasi-experimental cuya técnica de recolección de datos (cuestionarios, test y actividades lúdicas), se caracterizaron por ser personal y de primera fuente.

Finalmente, Escalante (2009) dio a conocer un programa de prevención y atención de desastres e implementó un plan de emergencia en los centros educativos, recurriendo a los implementos básicos para tal efecto con el cual capacitó a la comunidad educativa en forma teórica y práctica en el área de prevención y atención de emergencias y estableció además un plan de emergencia y de evacuación con los aspectos esenciales en el momento de una eventualidad mediante simulacros para comprobar su funcionalidad y eficacia.

Bases Teóricas

Los científicos tienen que recurrir a métodos indirectos, como el cálculo de la gravedad, para explicar la naturaleza y características de las capas profundas de la tierra: núcleo, manto y corteza. La parte más superficial de la tierra se conoce como corteza terrestre o sial; la misma es rígida y tiene un espesor muy pequeño en comparación con las otras capas. Ésta, a pesar de su rigidez, se deforma, se pliega y se fractura por fuerzas que son transmitidas desde el manto superior, ayudando así a conformar los rasgos de la superficie terrestre.

Wicander y Monroe (2000), exponen que la teoría de la deriva continental fue propuesta originalmente por Alfred Wegener, meteorólogo alemán en 1912, quien formuló, basándose en la manera en que parecen enca-

jar las formas de los continentes a cada lado del Océano Atlántico, que el conjunto de los continentes actuales estuvieron unidos en el pasado remoto en un supercontinente conocido como “Pangea”, hecho del que otros, como Benjamin Franklin, se habían percatado, pero tomando en consideración el parecido de la fauna fósil de los continentes septentrionales y ciertas formaciones geológicas, sin embargo fue Wegener quien conjeturó esta teoría (ver Fig. 3).

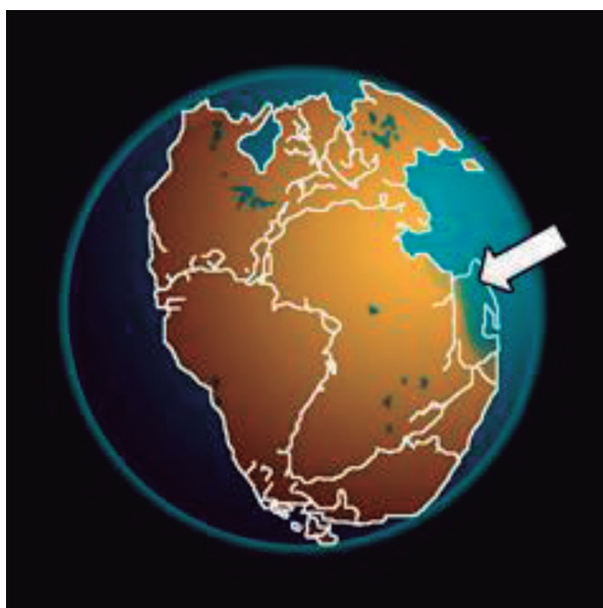


Fig. 3. Pangea

Ambos, Wicander y Monroe, hacen mención al hecho de que la “Tectónica de Placas” ha proporcionado un marco para interpretar la composición, estructura y procesos internos de la tierra a escala global (ver Fig. 4), conduciendo a su vez al convencimiento de que los continentes y las cuencas de los océanos son parte de un sistema litosfera-atmósfera-hidrosfera que evolucionó junto con el interior de la tierra. La tectónica de placas es el nombre que se le da al modelo de la superficie de la tierra que expone cómo dichas placas se desplazan unas respecto de otras produciendo elevaciones, fallas, volcanes, mares y, claro está, los terremotos.

Dentro de los límites de estas placas tenemos (ver Fig. 4):

- a. Limite convergente: donde las placas se separan en direcciones contrarias, generando las dorsales oceánicas en expansión.
- b. Limite convergente producto del choque entre placas, generando sistemas montañosos, metamorfismo, sismos y depósitos de minerales.
- c. Limite transformante: placas en constante fricción y que acumulan tensión hasta el punto de producir grandes movimientos que se reconocen como sistema de fallas.

Estos sistemas de fallas son los que generan los sismos o terremotos, los cuales, según Judson (1999), son sacudidas causadas por las fuerzas interiores del globo cuando las rocas que han sido distorsionadas más allá de su resistencia finalmente se rompen. Por su parte, Holmes (1987) expone que las causas que producen los terremotos en la corteza terrestre son las explosiones volcánicas y el comienzo de fallas y los movimientos de rocas a lo largo de los planos de la falla. Este autor define las fallas como grietas en la corteza terrestre que están asociadas con los límites entre las placas tectónicas de la tierra.

Dentro de las fallas activas en nuestro país tenemos el caso de la Falla de Boconó (ver Fig. 1), que se expande unos 500 km en la parte central de Los Andes venezolanos, entre la depresión del estado Táchira y el Mar Caribe; tiene entre 1 y 5 km de ancho, y corre aproximadamente en dirección nordeste, pasando bajo el pueblo que le da su nombre. Es la más conocida en toda Venezuela porque fue una de las primeras en ser reconocida

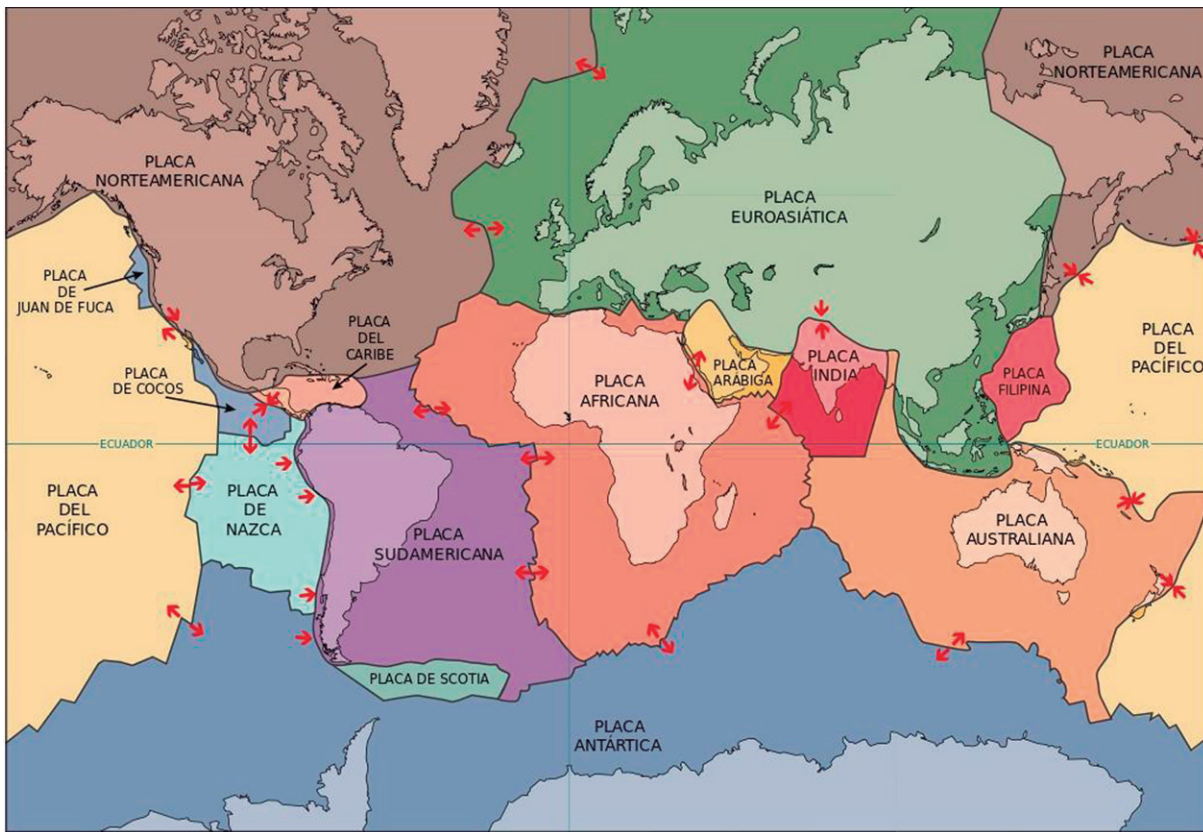


Fig. 4. Placas tectónicas

y por abarcar una gran extensión topográfica. La mayoría de los grandes terremotos ocurridos en tiempos históricos en el occidente del país han sido asociados a esta falla.

A nivel mundial han ocurrido alrededor de 15 terremotos con una magnitud de por lo menos 8.5 grados en la escala de Richert, dentro de los cuales destacan: Lima, 1967, magnitud 8.5; California, 1700, magnitud 9.0; Chile, 1730, magnitud 8.7; Lisboa, 1755, magnitud 8.7; Chile, 1837, magnitud 8.5; Perú, 1868, magnitud 9; Japón, 1896, magnitud 8.5; Ecuador y Colombia, 1906, magnitud 8.8; Tíbet, 1950, magnitud 8.6; Chile, 1960, magnitud 9.5; Alaska, 1964, magnitud 9.2; Sumatra, 2004, magnitud 9.1; Sumatra, 2005, magnitud 8.6; sólo entre estos terremotos se suman alrededor de 540.882 muertes. (I.G.E, 2010).

En Venezuela el primer terremoto que afectó nuestra geografía fue el 1 de septiembre de 1530, de magnitud 7.3; destruyó el pequeño fuerte que Jacome de Castellon había hecho construir en la entonces llamada Nueva Toledo, hoy Cumaná (T.V, 2016). El 26 de marzo de 1812, de magnitud 7.0, el país fue convulsionado por un terremoto destructor que causó grandes estragos en Caracas, La Guaira, San Felipe, Barquisimeto, Santa Rosa, Mérida y otras poblaciones intermedias, con un total de 15.000 a 20.000 víctimas.

El 28 de abril de 1814, con una magnitud de 7.2 Los Andes venezolanos sufre el llamado “Gran Terremoto de los Andes”, que destruyó la población de Santa Cruz de Mora, Zea, Mérida, Tovar, Mesa Bolívar, Lagunillas, Chiguará y otros pueblos. A fines de de 1980, comienza una serie de temblores frente a las costas de Aragua; de los 2.000 temblores registrados en las estaciones sismológicas, hasta el 2 de Diciembre de 1980 se registro el de mayor magnitud. Para el 2010 se produjeron una serie de sismos de varios grados, siendo el más importante el del 14 de enero de 2010, de magnitud 5.4 a 28 km de la población de Güiría.

Debido a que atraviesa longitudinalmente la Cordillera de Los Andes venezolanos, de las ciudades de Venezuela, Mérida se encuentra dentro de los límites de la zona de la Falla de Boconó (ver Fig. 1), considerada la más activa del país; ésta genera a su vez un sistema de fallas secundarias en nuestro estado tales como: la de

Las Tapias, la de San Jacinto, la de El Teleférico, la de Albarregas, la de la Panamericana, la del Chama, la de La Hechicera, entre otras.

Gestión educativa

La humanidad cada vez está más amenazada y expuesta a tantos riesgos; Venezuela no escapa de ellos. Las informaciones aportadas a nivel mundial sobre sismos o terremotos no se pueden desestimar, las mismas aportan pautas de interés que permiten a nuestro país tomar medidas preventivas, ya que las dos terceras partes de nuestra población vive en las zonas de alto riesgo debido al sistema de fallas que entrecruza al país (Boconó, San Sebastián y el Pilar) (ver Fig. 1).

Según Malmood y Balmaceda (2.004), en el marco de la transformación educativa, se propicia una escuela en la que participen docentes, padres y alumnos(as) con un alto grado de autogestión para desarrollar sus propias iniciativas pedagógicas, vinculadas a la realidad, al trabajo y a la ciencia. Por ello, siendo la comunidad educativa actor social, posee un rol esencialmente movilizador, que no debe ser desaprovechado en zonas de alto riesgo sísmico como es la ciudad de Mérida.

Un elemento esencial sobre el cual es posible actuar a los fines de la prevención sísmica, es el currículo, el cual está enmarcado en un enfoque de desarrollo integral, por cuanto va a reflejar la búsqueda de la calidad educativa en los niños y niñas de educación inicial, según sus necesidades, habilidades y destrezas. Éste se fundamenta en la teoría Psicogenética de Jean Piaget, quien considera el desarrollo evolutivo del niño, tomando en cuenta la etapa sensorio-motora y preoperacional, las cuales corresponden al nivel de educación inicial, tanto en la fase maternal como la fase preescolar. Asimismo, citando en el Currículo Básico Nacional de Educación Inicial 2005, éste se apoya en la teoría sociocultural de Vigotsky (1934), la cual considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social en el que el lenguaje desempeña un papel esencial. El Currículo cuenta con tres áreas de aprendizaje: formación personal y social, relación con el ambiente, comunicación y representación.

En este sentido se convierte en un instrumento esencial para la efectiva inserción del tema prevención sísmica en el ámbito escolar, ya que éste engasta en su área de formación personal y social, que hace referencia al derecho que tiene el niño a la seguridad, a la confianza en sus capacidades y en su componente cuidado y de seguridad personal. Esta área toma en consideración el conocimiento y la aplicación de medidas de seguridad que permitan prevenir situaciones de riesgo para preservar la salud y la integridad física.

Ahora bien, según Gómez y Sánchez (2002), toda acción involucrada con el campo educativo encuentra su ejecución y concreción en una eficaz actuación docente, por lo que requiere de éste un perfil de competencias acordes a las exigencias y necesidades del grupo y un fortalecimiento profesional basado en un proceso sistemático y sostenido de formación como actualización continua. Las autoridades de instituciones preescolares, así como las(os) docentes y más aún el núcleo familiar, tienden a ignorar que Mérida está situada en zonas de fallas de actividad sísmica; además, las edificaciones escolares no cumplen con las medidas antisísmicas, ya que en su mayoría son construcciones viejas, que, además, han sido construidas en zonas no aptas para salvaguardar la integridad física de los niños. En vista de este hecho, no se puede esperar a que ocurra un desastre con un alto grado de destrucción para reaccionar sobre las medidas preventivas a tomar. Al respecto, es pertinente aludir a Gómez y Sánchez (2002), quienes incitan a reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿están preparados nuestros(as) niños y niñas para afrontar los efectos causados ante un sismo o terremoto?, es de suponer que, si no lo están los docentes, menos aún los niños y niñas.

Cualquier acción de emergencia sísmica que se inicie está en relación directa con la ubicación de la institución escolar, a partir de allí se genera información acerca de los recursos disponibles, daños esperados, comportamiento posible de la población y el tipo de edificación donde funciona el preescolar. Los organismos como los Bomberos del estado, la Cruz Roja Venezolana, Protección Civil, Instituto Autónomo de Protección Civil y Desastres del estado Mérida (IMPRADEM), Fundación para la Prevención de Riesgo Sísmico (FUN-DAPRIS), Programa de Gestión de Riesgo y Atención de Desastre, Corporación de Salud (CORPOSALUD),

entre otros, han estado implementando programas de prevención en instituciones educativas dirigidos a la primera y segunda etapa de educación básica, quedando al margen la educación preescolar.

Así mismo, desde 1986, se ha implementado un programa de “Prevención Sísmica para Educación Básica”, que ha permitido, por medio de talleres de implantación, adiestrar a un gran porcentaje de directivos, docentes y estudiantes de todo el estado en aspectos relativos al origen, naturaleza, consecuencias y formas de evitar los efectos de los sismos. Esta experiencia evaluada continuamente ha sido incorporada desde 1992, por decreto ejecutivo de la gobernación, de manera obligatoria en la programación docente oficial de todos los institutos de educación básica existentes en el estado Mérida.

En este punto, cabe destacar que la teoría constructivista concibe al ser humano como un ser único e irrepetible, que construye su propio conocimiento, no copiándolo del exterior, sino tomando de él los elementos que su estructura cognoscitiva pueda asimilar para ir conformándose como un ser autónomo, intelectual y moral, ya que las múltiples influencias que percibe de su inmediatez socio cultural y de su propia biología, facilitan su desarrollo cognoscitivo y afectivo. La escuela, la familia y el medio cultural donde se desenvuelven los niños y niñas, resultan ser el centro del proceso del desarrollo cognitivo y psicológico.

Bases legales

En la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en los artículos 55, 78 y 102, hace referencia a los deberes del Estado y los derechos de niños y niñas en cuanto a protección. La Ley Orgánica de Educación 2009, en sus artículos 3, 5, 6, 14, 25 se enfoca en la participación, educación gratuita, desarrollo de la personalidad y la conformación del subsistema educación básica. La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente en sus artículos 4, 15, 54, 79, 121 resalta la obligatoriedad del Estado en cuanto a protección, la obligación de los padres de educar a sus hijos(as) y la formulación de políticas de protección.

En el currículo de educación inicial, en relación al rol del docente con niños, niñas, familia y comunidad establece en la dimensión socio cultural el pilar de conocimiento “Aprender a Vivir” para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; ello implica una educación comunitaria, basada en el trabajo, la participación, la negociación, la crítica y el respeto en la que los derechos y deberes sean la guía permanente de las acciones colectivas.

Metodología

La presente investigación se desarrolló a través de la modalidad de Proyecto Factible, apoyada en un estudio de campo descriptivo, sin modificaciones de los datos obtenidos. La propuesta está sustentada en diversas investigaciones, las cuales hacen referencia a la importancia de educar a los niños (a) desde la edad preescolar en materia de sismos, para así poder evitar pérdidas, tanto humanas como materiales. En cuanto al aspecto legal, ésta se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en la Ley Orgánica de Educación (2009), en la Ley Orgánica de Protección al Niño y Adolescente (1998) y en la Ley de La Organización Nacional de Protección Civil y Administración De Desastres (2001).

El objetivo general se centra en realizar la fase de diagnóstico y factibilidad para generar la propuesta (ver tabla 1), no en su aplicación, la cual podría ser el objetivo de estudio futuros. Esta fase se realizó dentro del municipio Libertador, ubicado en la ciudad capital del estado Mérida, el cual está conformado por 23 municipios y 85 parroquias, con un aproximado de 740 instituciones que brindan Educación a Nivel de Preescolar y una matrícula aproximada de 29.644 alumnos. De sus 23 municipios es el municipio Libertador el que cuenta con el mayor número de instituciones (134), que imparten educación preescolar, lo que representa un 18.10% del total, además cuenta con la mayor matrícula 9.444 de alumnos(as) que representan un 31.85% del total (Z.E.E.M, 2009).

La población objeto de estudio estuvo conformada por un grupo de 134 instituciones educativas, distribuidas en 15 parroquias ubicadas en el municipio Libertador del estado Mérida (ver tabla 2). Para la selección de la muestra se realizó una estratificación por dependencia (nacional, estatal, privada, privada-subvmppe, municipal) de las diferentes instituciones que imparten el nivel Preescolar, ubicadas dentro del Municipio Libertador, siendo las dependencias nacionales, estatales y privadas las de mayor proporción en el número de instituciones, éstas fueron utilizadas para la selección de la muestra dentro de las diferentes parroquias que conforman el municipio, por tanto, dicha muestra llegó a estar representada por 30 instituciones educativas (ver tabla 3).

Se aplicó la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario auto administrado, el cual se entregó de manera directa a los encuestados (docentes), quienes sin intermediarios, marcaron sus respuestas para cada enunciado. El instrumento diseñado para la investigación se encuentra estructurado en tres partes, cada una presenta las instrucciones, indicando la forma cómo responder. La primera parte, está referida a la información general o características personales del docente, la segunda, es un cuestionario mixto de tipo dicotómico, referido a los objetivos de la investigación en la que se buscó conocer el nivel de preparación del docente acerca de la gestión de riesgo sísmico. Posteriormente se realizó una lista de cotejo, utilizando preguntas cerradas a fin de determinar si se cumple con las normas de seguridad en las instituciones educativas, según Bellandi (1998). Se realizó el análisis de correspondencia (Díaz, 2007), el cual emplea una técnica estadística (análisis de tablas de contingencia) y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas por vía de «encuestas».

Por una parte, se diagnosticó el nivel de conocimiento que poseen los(as) docentes de preescolar sobre la importancia de la prevención del riesgo sísmico, las estrategias pedagógicas utilizadas y las normas de seguridad. Por otra parte, se estableció estrategias a partir de los principios del constructivismo, se informó a la comunidad educativa de las actividades planificadas en la propuesta pedagógica, es importante señalar que se tomó en cuenta a la familia y a la comunidad, tal como lo establece el Currículum de Educación Inicial (2005).

Por último, se generó un mapa con ayuda del programa ArcView Gis versión 3.3, así como la ubicación relativa de las 134 instituciones que imparten educación preescolar, según la Zona Educativa del estado Mérida (2008-2009), y un mapa con la ubicación relativa de los sistemas de fallas que atraviesan la ciudad de Mérida. Una vez ubicadas las diferentes instituciones dentro del mapa, se solaparon las diferentes fallas que presenta la ciudad de Mérida, lo que permitió corroborar la vulnerabilidad ante un evento sísmico de la población en estudio, así como también enfatizar sobre cuáles pueden ser más vulnerables, según su ubicación geográfica con respecto al sistema de fallas (ver tabla 4, fig. 2).

Resultados y Discusión

Los resultados han permitido se observar que los docentes que tienen más de 11 años de servicio se encuentran laborando en las escuelas estatales y poseen una formación académica con alguna especialización. Por otro lado, una buena parte de los docentes que laboran en dependencias privadas son bachilleres, ya que en estas instituciones les brindan mayor posibilidad de laborar mientras aún están realizan su formación académica, por su parte, aquellos docentes con menos de 5 años de experiencia laboral son licenciados en educación, sin ninguna especialización trabajando en instituciones educativas dependientes del Gobierno Nacional. No obstante, las que tienen entre 6 y 10 años de servicio se encuentran distribuidas en las distintas dependencias encuestadas y su grado de instrucción académica es variado.

En cuanto al nivel de conocimiento sobre la importancia de la prevención del riesgo sísmico (ver gráf. 2): (O1.3), por lo general, no conocen la escala de Richter; (O1.4) no conocen las medidas de autoprotección; (O1.6) no saben cómo volver a las actividades rutinarias después de controlada la emergencia por sismo; (O1.18) enfatizan que el Currículo de Educación Inicial sí presenta contenidos relacionados con la prevención de riesgo sísmico. A su vez aquellos docentes que poseen 11 años de servicios o más: (O1.2) no saben cuáles son las consecuencias de un sismo; (O1.7) no conocen cuál es la importancia de que los estantes, las

lámparas y los objetos grandes y pesados se encuentre fijados; (O1.8) no saben cuáles son los beneficios que tiene un plan de acción sobre cómo actuar en momentos de emergencia por casos de un sismo.

Tabla 1. Lista de actividades desarrolladas en la investigación

Componente	Nombre de la actividad	Objetivo General	Aprendizaje	Estrategia	Recursos	Evaluación
Autonomía	El equilibrio	Elaborar una guía de estrategias dirigidas a docentes para promover la gestión de riesgo sísmico en los niños y niñas de educación preescolar	Iniciativa	Preguntas Mediación	Pelota, docente, niños, padres	Escala de estimación, Observación
Cuidado y seguridad personal	Memosismo Sismo bingo		Estructurar Mentalmente y Reconocer	Explicación Mediación Organización	Cartulina, figuras, cartones de bingo, docente, niños, padres	Registro, Observación Y escala de estimación
Convivencia	Cuando la tierra tiembla		Cumplir normas y expresar	Explicación Mediación Organización	Tv, DVD, docente, niños, padres	Escala de estimación, Observación
Cuidado y preservación del ambiente	¿Cómo es la tierra? La tierra tiembla		Conocer	Explicación Mediación Organización	Huevos, ollas, cocina, cartón, pinceles, docente, niños, padres	Escala de estimación, Observación
Procesos matemáticos, espacios y formas geométricas	Efectos del movimiento de la tierra Botiquín de primeros auxilios		Establecer relaciones Aplicar criterios	Explicación Mediación Organización	Tacos, mesas, hojas, docente, niños, padres	Observación individual y grupal, escala de estimación
Lenguaje escrito (lectura y escritura)	Se abre la tierra		Asociar	Explicación Mediación Organización	Cuento, docente, niños, padres	Observación individual y grupal, escala de estimación,
Expresión plástica	¿Qué no nos sirve al momento de una emergencia por sismo?		Identificar	Explicación Mediación Organización	Colores, hojas, docente, niños, padres	escala de estimación, registro focalizado
Expresión musical	Cuando terremotoa		Acompañar	Explicación Mediación Organización	Instrumento musicales, docente, niños,	Observación individual, escala de estimación

Tabla 2. Instituciones que imparten Educación Preescolar seleccionadas para la población, por Parroquia y Dependencia, Municipio Libertador, estado Mérida. **Fuente:** Z.E.E.M, (2.009).

PARROQUIA	SAGRARIO	OSUNA RODRIGUEZ	JACINTO PLAZA	JUAN RODRIGUEZ SUAREZ	LASSO DE LA VEGA	MILLA	ANTONIO SPINETTI DINI	CARRACIOLO PARRA PEREZ	EL MORRO	LOS NEVADOS	ARIAS	DOMINGO PEÑA	GONZALO PICON FEBRES	MARIANO PICON SALAS	EL LLANO	TOTAL
NACIONAL	3	3	8	4	4	6	5	2	0	0	3	4	3	2	3	50
ESTADAL O DISTRITAL	1	3	7	2	1	1	6	0	5	2	6	2	4	5	1	46
PRIVADA	1	1	1	5	0	5	2	3	0	0	0	0	0	4	3	25
PRIVADA SUB. MPPE	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	2	0	1	0	2	9
MUNICIPAL	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	4
TOTALES	5	7	16	12	5	13	14	7	5	2	11	8	8	11	9	134

Tabla 3. Instituciones que imparten Educación Preescolar seleccionadas para la muestra por: parroquia, y dependencia, Municipio Libertador, estado Mérida. **Fuente:** Z.E.E.M., (2.009).

PARROQUIAS	NACIONAL	ESTADAL O DISTRITAL	PRIVADA	TOTAL
SAGRARIO	1	0	0	1
OSUNA RODRIGUEZ	1	0	1	2
JACINTO PLAZA	2	2	0	4
JUAN RODRIGUEZ SUAREZ	1	1	1	3
LASSO DE LA VEGA	1	0	0	1
MILLA	1	1	1	3
ANTONIO SPINETTI DINI	1	1	1	3
CARRACIOLO PARRA	1	0	1	2
EL MORRO	0	1	0	1
LOS NEVADOS	0	0	0	0
ARIAS	1	1	0	2
DOMINGO PEÑA	1	1	0	2
GONZALO PICON FEBRES	1	1	0	2
MARIANO PICON SALAS	1	0	1	2
EL LLANO	1	0	1	2
TOTAL	14	9	7	30

Tabla 4. Lista de escuelas que aparecen en el mapa

Nº	NOMBRE DEL PLANTEL	DIRECCIÓN
1	U. E. BOLIV. BELLA VISTA	SECTOR SANTA ROSA, CALLE PRINCIPAL
2	U. E. PRIV. COLEGIO TERESA DE LA PARRA	LOS CHORROS DE MILLA, PASAJE EVA MARIA
3	E. I. NAC. CHISPITAS	MILLA, VIA CHORROS DE MILLA, FACULTAD DE CIENCIAS FORE
4	U. E. PRIV. COLEGIO GENERAL RAFAEL URDANETA	CINCO AGUILAS BLANCAS
5	E. I. LA MILAGROSA	CINCO AGUILAS BLANCAS, CALLE PRINCIPAL, 5 AGUILAS
6	E. I. PRIV. PADRE DOMENICO MASI	SANTA MARIA, CLARET. CALLE LOS CEDROS
7	I. E. E. PRIV SUB. ME A.M.P.P.E AMEPANE	SECTOR EL AMPARO, CALLE PRINCIPAL, EL AMPARO
8	LICEO PRIV. SUBV. MPPE. SEMINARIO ARQUIDIOCESANO	SANTA MARIA, FINAL AV. UNIVERSIDAD
9	C. E. B. A. EST. NOCTURNO SIMÓN RODRÍGUEZ	BARRIO LA MILAGROSA, CALLE PRINCIPAL
10	LICEO BOLIV. LA VEGA DE SAN ANTONIO	SANTA ANA, CALLE 2
11	U. E. GRAL. ELEAZAR LOPEZ CONTRERAS	SANTA ANITA
12	E. B. CONC. MESA DE LA VIRGEN	DOMINGO SALAZAR, ALBERTO CARNEVALLI
13	E. B. NAC. BOLIV. HUMBERTO TEJERA	BARRIO SANTA ANA, AV. ALBERTO CARNEVALLI
14	U. E. E. C EL RINCON (NER 023)	SANTA ANA NORTE, CALLE PRINCIPAL, N1-5
15	E. I. NAC. EL FORESTALITO	PARQUE LA ISLA, AV. LOS PROCERES
16	E. I. EST. EMIRO FUENMAYOR	PARQUE LA ISLA, PROLONGACION AV. LOS PROCERES
17	U. E. PRIV. DR. CARLOS EMILIO MUÑOZ ORAA	UNEFA Y AMBULATORIO SOR JUANA INES
18	E. T. C. R. N. JOSE FELIX RIBAS	HOYADA DE MILLA, AV 1
19	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. COLEGIO SAGRADA FAMILIA	SECTOR MILLA, CALLE 13
20	E. B. NAC. ESTADO LARA	SECTOR MILLA, CALLE 14
21	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. JARDIN FRANCISCANO	BELEN, AV 6 Y 7 CALLE 15
22	U. E. PRIV. COLEGIO MÉRIDA	BELEN, CALLE 16 AV. 7 Y 8
23	U. E. CONC. BOLIV. EL PLAYÓN 478 - N.E.R 094	BARRIO BELEN, PASAJE MARIA SIMONA
24	U. E. CONC. EL RODEO NER 023	BELEN, FINAL CUESTA BELEN
25	U. E. N TULIO FEBRES CORDERO	BELEN, CALLE 17 AV. 5 Y 6
26	LICEO NOCT. 16 DE JULIO F.A.P.E.M	BELEN, AV. 7 MALDONADO CALLE 17 Y 18
27	U. E. PRIV. INSTITUTO SAN MARCOS DE LEÓN	CENTRO, AV 4 CALLE 18 Y 19
28	U. E. PRIV. COLEGIO VIRGEN DE LA CARIDAD DEL COBRE	AV. 2 LORA, CALLE 18 Y 19
29	E. I. NAC. JARDIN DE INFANCIA SAN JOSE OBRERO	AV 4 CALLE 18
30	E. I. PRIV. MARIA AUXILIADORA	AV. 5 Y 6 CALLE 19
31	LICEO BOLIV. DR. ALBERTO CARNEVALLI	SECTOR CAPILLA DEL CARMEN, CARRETERA TRASANDINA, VIA TABAY
32	U. E. P SUB.ME. SAN JAVIER DEL VALLE	EL ARENAL, LA JOYA
33	E. B. EST. ELOY CHALBAUD CARDONA	EL ARENAL, VIA LA JOYA
34	U. E. FILOMENA DAVILA NUCETE	EL ARENAL, CALLE PRINCIPAL
35	U. E. EST. LA CARBONERA NER 030	SAN JACINTO
36	E. T. D. MÉRIDA	EL CENTRO, AV 5 CALLE 20 Y 21
37	ESC. LABORES SANTA ELENA EST. COSTURERO POPU	CENTRO, AV. 3 INDEPENDENCIA ENTRE CALLES 22 Y 23
38	U. E. PRIV. MUCUSARI	EL CENTRO, CALLE 25 ENTRE AV. 5 Y 6
39	SUB. ME. COLEGIO TIMOTEO AGUIRRE FE Y ALEGRÍA	CENTRO, CALLE AYACUCHO, 25 Y 26, AV. 6

María Milagro Liscano Barrios, Ylia Beatriz Suarez Hernández, Ronald Edgardo Rangel Vásquez, Vicente Elías Garay Jerez.
 Una propuesta pedagógica en prevención de riesgos sísmicos para docentes de educación inicial

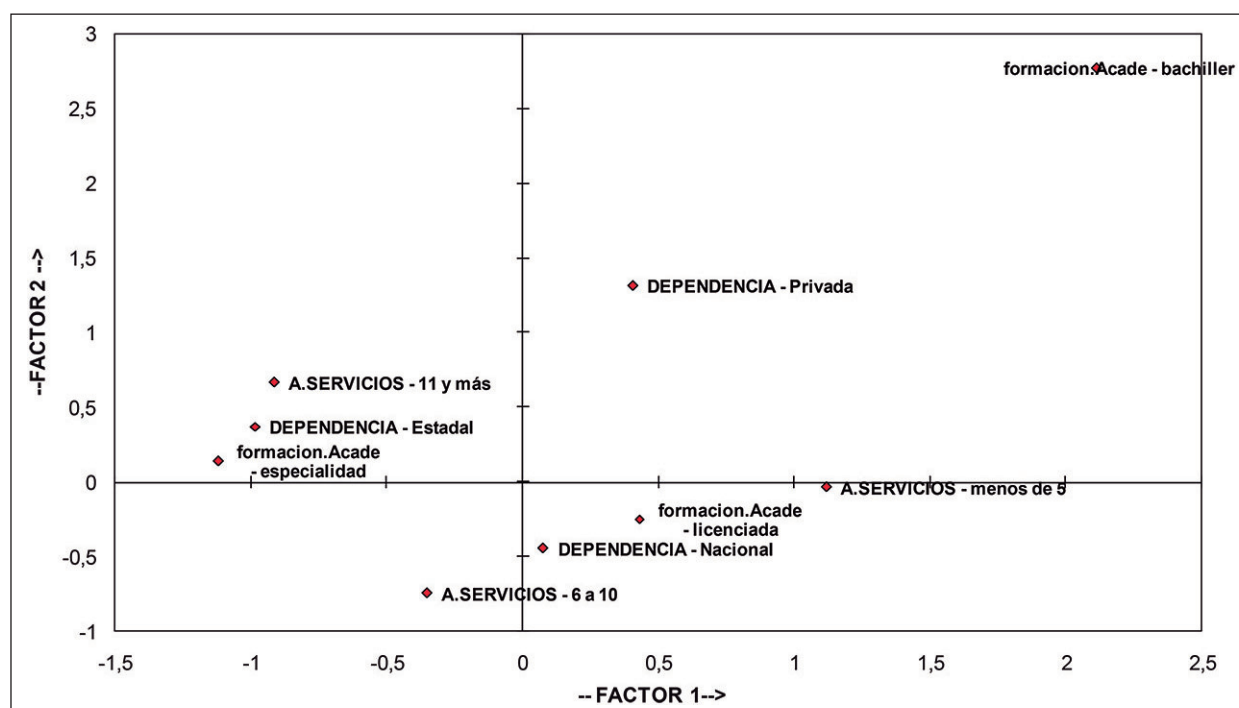
N°	NOMBRE DEL PLANTEL	DIRECCIÓN
40	C. C. A. O. ESC. EXPERIMENTAL DE CAPACITACION SAN	EL CENTRO, AV 6 CALLE 25 Y 26
41	E. B. EST. UNIT. LAS PLUMAS - NER 003	EL ESPEJO, AV. 8 PAREDES CALLE 23 Y 24
42	E. I. NAC. EL ESPEJO	URB. EL ESPEJO, AV. 8 ENTRE CALLES 23 Y 24
43	E. T. A. R. SIMON RODRIGUEZ	LA LIRIA, AV. LAS AMERICAS
44	E. I. AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO II	PUEBLO NUEVO, CALLE PRINCIPAL, DE SECTOR
45	E. I. NAC. PRESCOLAR INAVITO	CALLE 25 ENTRE AV. 5 y 6
46	U. E. JOSEFA MOLINA DE DUQUE	SAN JOSE DE LAS FLORES AL AV. LOS PROCERES
47	SANTA ROSA	SAN JOSE DE LAS FLORES, LOS PROCERES
48	U. E. LICEO PRIVADO NOCTURNO ANDRÉS ELO	EL LLANITO, PRINCIPAL
49	U. E. LICEO BOLIV. NAC. ANDRES ELOY BLANCO	SECTOR EL LLANO, CALLE 27 Y 29
50	LICEO NOCT. DR. FLORENCIO RAMIREZ	EL LLANO, DON TULIO FEBRES CORDERO, CALLES 30 Y 31
51	C. E. B. A. CARABOBO	EL LLANO, AEROPUETO
52	U. E. NOCTURNO 8 DE SEPTIEMBRE	CENTRO, AV. 4 BOLIVAR
53	U. E. PRIV. COLEGIO NOCTURNO PRIVADO CIUDAD DE MERIDA	PASEO LA FERIA, AV. DOMINGO PEÑA
54	U. E. PRIV. COLEGIO AGUILES NAZOA	CENTRO, DON TULIO FEBRES CORDERO, CALLE 30
55	C. C. A. O. EST. SANTA BARBARA	EL LLANO, AV 4 ENTRE CALLES 30 Y 31
56	E. B. EST. OBDULIO PICON PICON	SAN JACINTO, PRINCIPAL VIA EL ARENAL
57	U. E. EST. JUAN DE ARCOS	SAN JACINTO, VIA EL ARENAL
58	U. E. EST. LA CARBONERA NER 030	SAN JACINTO, AV. PRINCIPAL
59	U. E. PRIV. SUBV. OFIC. COLEGIO MICAELIANO	LOS SAUZALES LA OTRA BANDA, AV. LOS PROCERES
60	E. B. NAC. VICENTE DAVILA	LOS SAUZALES, CALLE PRINCIPAL
61	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. COLEGIO MADRE EMILIA	LOS SAUZALES, VEREDA 14
62	U. E. EST. CONC. MONTERREY. NER 023	LOS SAUZALES, VEREDA 3
63	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. COLEGIO ARQUIDIOCESANO MADRE LA	URB. LAS SAUZALES
64	E. B. NAC. DR AMANDO GONZALEZ PUCCINI	URB. LOS SAUZALES, AV. LOS PROCERES Y LAS AMERICAS
65	FUNDACION COLEGIO MONSEÑOR BOSSET	LOS SAUZALES, CALLE PPAL. LOS SAUZALES
66	E. I. PRIV. TERESA TITOS	URB. EL RINCON CALLE PRINCIPAL, AV. LOS PROCERES
67	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. NUESTRA SEÑORA DE BELÉN	EL RINCON PARTE ALTA, CALLE PRINCIPAL
68	PRIVADA VIRGEN DE LAS NIEVES	CAMPO DE ORO
69	U. E. PRIV. COLEGIO ARZOBISPO SILVA	LUMONTI, LOS PROCERES
70	U. E. PRIV. INSTITUTO LAS TAPIAS	RESIDENCIAS LA TRINIDAD, AV. LOS PROCERES
71	E. I. MUNIC. PARQUE CIUDAD DE LOS NIÑOS	COMPLEJO SOCIAL, AV. LOS PROCERES
72	CENTRO INCE MERIDA-REGIONAL	AV. LOS PROCERES
73	LA SALLE HERMANO LUIS	EL CENTRO, AV 2 CALLE 34 Y 35
74	C. C. A. O. EST. MUDULO DE SERV. SANTA ELENA	GLORIAS PATRIAS, FINAL DE LA URDANETA
75	E. I. LAS HORMIGUITAS	AV. 16 DE SEPTIEMBRE, PROLONGACION AV. 16
76	U. E. ESP. BOLIV. OFELIA TANCREDI DE CORREDOR	EL ENCANTO, URDANETA, CALLE 40
77	E. T. I. PRIV. SUBV. MPPE. PADRE MADARIAGA	GONZALO PICON, FINAL AV. DON TULIO
78	E. I. NAC. BOLIV. JUAN RUÍZ FAJARDO	URDANETA, AV. URDANETA, SEDE DE CORPOSALUD
79	U. E. PRIV. SUBV. MPPE. COLEGIO SALESIANO SAN LUIS	AV. URDANETA
80	U. E. PRIV. COLEGIO NUESTRA SEÑORA DE FATIMA	AV. URDANETA

N°	NOMBRE DEL PLANTEL	DIRECCIÓN
81	E. I. ARCO IRIS	SANTA ELENA, AV. EL MILAGRO
82	E. B. NAC. FERMIN RUIZ VALERO	SANTA ELENA, AV. 16 DE SEPTIEMBRE
83	E. I. NIÑO SIMON	SANTA ELENA, 16 DE SEPTIEMBRE
84	U. E. 5 DE JULIO	CAMPO DE ORO, AV. HUMBERTO TEJERA
85	LICEO BOLIV. LIBERTADOR	CAMPO DE ORO, AV. 16 DE SEPTIEMBRE
86	I. E. E. BOLIV. NAC. CIUDAD DE MÉRIDA	BARRIO SAN JOSE OBRERO, AV. 16 DE SEPTIEMBRE, FRENTE HULA
87	C. C. A. O. E. DIURNO SANTA JUANA	CAMPO DE ORO, 16 DE SEPTIEMBRE, MODULO POLICIAL
88	U. E. PRIV. COLEGIO SAN JUAN BOSCO	CAMPO DE ORO, CALLE 3
89	E. B. NAC. RAFAEL ANTONIO GODOY	CAMPO DE ORO, AV. 16 DE SEPTIEMBRE, CALLE COLOMBIA
90	E. I. PRIV. INSTITUTO ZEA	AV. URDANETA
91	PREESCOLAR HOMERIN	CAMPO DE ORO, AV. 16 DE SEPTIEMBRE
92	E. I. SIMON RODRIGUEZ	AV 16 DE SEPTIEMBRE, AV. 16 DE SEPTIEMBRE
93	U. E. E. 15 DE ENERO	SANTA MONICA, AV. 16 DE SEPTIEMBRE
94	E. T. A. Z. NAC. CREACION EL VALLE	SANTA MONICA, AV. HUMBERTO TEJERA
95	U. E. DR. RAMÓN REINOSO NUÑEZ	KENNEDY, AV. HUMBERTO TEJERA
96	C. C. A. O. EST. LA PARROQUIA	SANTA JUANA, AV. PRINCIPAL, SANTA JUANA
97	LIC. BOLIV. GONZALO PICON FEBRES	SANTA JUANA, MONSEÑOR PULIDO MENDEZ
98	C. C. A. O. EST. NOCT. PADRE BILBAO	SANTA JUANA, AV. PRINCIPAL, SANTA JUANA
99	E. I. NAC. LA PAZ	EL BOSQUE, PRINCIPAL DE LAS DELIAS
100	U. E. P. SUB-ME INSTITUTO RADIOFONICO FE Y ALEGRIA	SAN CRISTOBAL, AV. 2
101	E. I. LOS CORPOANDINITOS	LAS AMERICAS, AV. LAS AMERICAS
102	E. I. NAC. EL ANDINITO	AV. LAS AMERICAS
103	U. E. PRIV. COLEGIO SAN MARTIN DE PORRES	LA PEDREGOSA, LA PEDREGOSA ALTA
104	U. E. PRIV. COLEGIO LA SALLE	URB. LA HACIENDA, CALLE 11, FINAL AV.2
105	I. E. E. BOLIV. LOS AN	BELENSATE, AV. 1
106	E. I. NAC. POZO AZUL	BELENSATE, AV. 1 CALLE 1
107	U. E. EST. FRAY JUAN RAMOS DE LORA	URB. HUMBOLDTH, AV. LAS AMERICAS
108	E. B. EST. EMIRO FUENMAYOR	HUMBOLDTH, PRINCIPAL
109	U. O. CENTRO DE REHABILITACION DEL LENGUAJE	MOCOTIES, PRINCIPAL
110	U. E. PRIV. COLEGIO TERESA TITOS	EL BOSQUE, LAS DELICIAS
111	E. B. NAC. ELOY PAREDES	SANTA BARBARA, AV. LAS AMERICAS
112	LICEO NOCT. HAYDEE CARDENAS	SANTA BARBARA, AV. LAS AMERICAS
113	U. E. NAC. BOLIV. DR. RAMON PARRA PICON	URB. EL CASTOR, AV. PPAL. LA PEDREGOSA
114	E. B. PRIV. SUBV. MPPE. COLEGIO SAN JOSÉ DE LA SIERRA	URB. LOS CUROS, AV. PPAL. OSUNA RODRIGUEZ
115	C. E. B. A. EST. NOCTURNO JUAN VICENTE GONZALEZ	LOS CUROS, PRINCIPAL
116	E. I. NAC. INDEPENDENCIA	LOS CUROS, CALLE PPAL. LOS CUROS
117	E. I. NAC. BOLIV. NIÑA AVELINA GIL	LOS CUROS, AV. PRINCIPAL
118	C. C. A. O. EST. LA MILAGROSA	LOS CUROS, AV. PRINCIPAL
119	E. A. O. MODULO SANTA CATALINA	LOS CUROS. PARTE ALTA, AV. PRINCIPAL
120	U. E. PRIV. MI PEQUEÑO MUNDO	AV. PRINCIPAL LOS CUROS
121	J. I. GABRIEL PICON GONZALEZ	LA MATA, CALLE PRINCIPAL

N°	NOMBRE DEL PLANTEL	DIRECCIÓN
122	E. I. EST. 937 - NER 030	LA PARROQUIA, CALLE LOS CHAGUARAMOS
123	E. I. NAC. COLEGIO DE ABOGADOS	LA PARROQUIA, CALLE LAS PEÑAS
124	U. E. N. BOLIV. LA JOYA	LA PARROQUIA, AV. ANDRES BELLO
125	LICEO BOLIV. NAC. ROMULO BETANCOURT	CARRIZAL, ARAGUANAY
126	E. I. NAC. ESTADO LARA	LAS TAPIAS, 9 LAS ROSA
127	U. E. EST. CONC. JUAN DE DIOS DÁVILA. N.E.R. 0	CAMPO CLARO, PPAL. ALFREDO BRICEÑO
128	U. E. E. LOMA DE LA VIRGEN ALTA (NER 023)	ZUMBA, COLEGIO DE ABOGADO
129	E. I. EL CHAMITA	URB. CARABOBO, CALLE PRINCIPAL
130	C. E. B. A. NAC. NOCTURNO VICENTE DAVILA	CARABOBO II
131	U. E. PRIV. COLEGIO LA PRESENTACION	EL MORRO, EL HATICO
132	E. B. EST. UNIT. EL HATO LOS NEVADOS - NER 003	EL MORRO, LOS MOCOSOS
133	U. E. CONC. ELPIDIO BRANDTH NER 003	EL VALLE, VIA LA CULATA
134	U. E. EST. LA CAÑA (NER 023)	EL VALLE ALTO VIENTO, AV. PRINCIPAL, LA CULATA

Dentro de los docentes que poseen entre 6 y 10 años de servicio, sin importar la dependencia en la que laboran: (O1.6) saben cómo volver a las actividades rutinarias después de controlada la emergencia por sismo y, en contraste con los docentes que tienen 11 años de servicio o más, (O1.18) respondieron que el Currículo de Educación Inicial no presenta contenidos relacionados con la prevención de riesgo sísmico.

Se pudo conocer (ver gráf. 3) que, de los docentes que tienen menos de 5 años de servicio y que laboran en instituciones educativas privadas, (O2.10) realizan simulacros de desalojo para la prevención del riesgo sísmico, (O2.11) promueven la realización de charlas para impartir conocimientos a los (as) niños(as) sobre el riesgo sísmico. Por otra parte, el grupo de docentes que poseen entre 6 y 10 años de servicio utilizan cuentos que permitan a los (as) niños (as) incorporar a su vida cotidiana términos relacionados con los sismos: (O2.13)

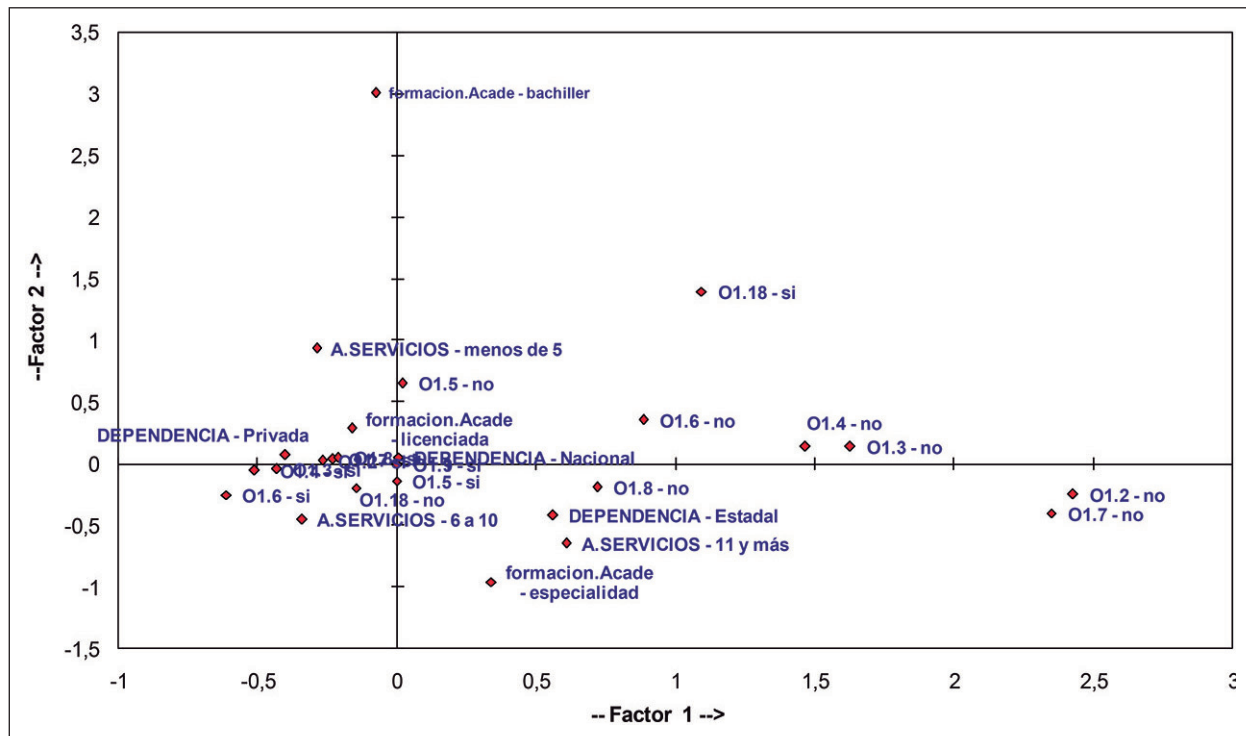


Graf. 1. Caracterización de la población de docentes de educación preescolar del Municipio Libertador

Fuente: Liscano y Suarez, 2010

implementan actividades lúdicas para que los(as) niños(as) reconozcan las medidas de autoprotección ante un sismo; (O2.14) emplean actividades gráfico plásticas como herramientas que faciliten al niño(a) la comprensión de la naturaleza del riesgo sísmico.

Asimismo se observó que los docentes que tienen 11 o más años de servicio, de formación académica especializada y que laboran en instituciones educativas dependientes del gobierno estatal, (O2.10) no realizan simulacros de desalojo para la prevención del riesgo sísmico y (O2.11) no promueven la realización de charlas para impartir conocimientos a los (as) niños(as) sobre el riesgo sísmico. Además, se pudo observar que el gru-



Graf. 2. Relación entre las docentes de educación preescolar del Municipio Libertador, y las estrategias pedagógicas utilizadas para la prevención del riesgo sísmico

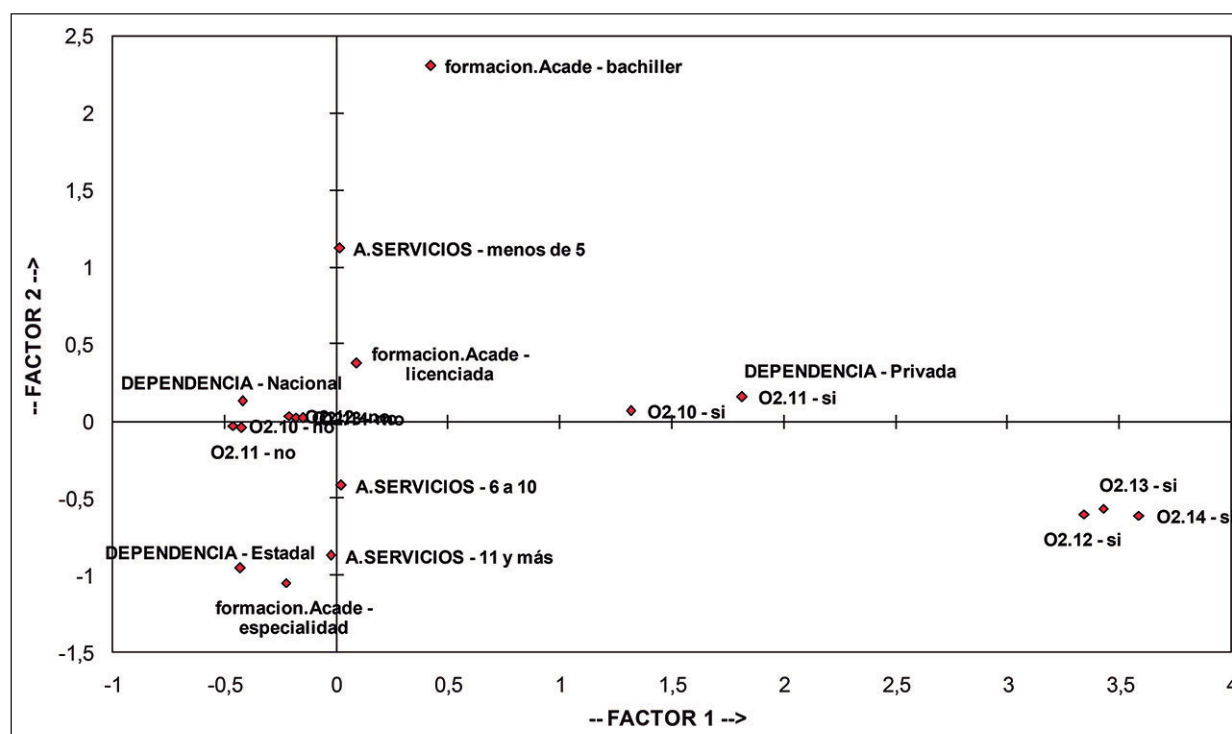
Fuente: Liscano y Suarez, 2010

po de docentes que tiene 11 o más años de servicios y que laboran en instituciones educativas dependientes del gobierno estatal (ver gráf. 4): (O5.15) no consideran que la formación del niño(a) de preescolar en la prevención del riesgo sísmico es materia curricular prioritaria; (O5.16) que no tienen disponibilidad como docente para realizar una labor educativa orientada al fortalecimiento de una cultura de la prevención de riesgo sísmico; (O5.19) no consideran que a mayor preparación de la población en relación al riesgo sísmico, se podría minimizar las pérdidas humanas y materiales.

Por otra parte los docentes que laboran en instituciones educativas dependientes del gobierno nacional, independientemente de sus años de servicio y con formación académica especializada: (O5.17) no están capacitados para implementar actividades de control de contingencia ante el riesgo sísmico al igual que los docentes que laboran en instituciones educativas privadas, cuya formación académica es bachillerato.

Dentro de las instituciones educativas (ver gráf. 5) que están ubicadas en las parroquias Mariano Picón Salas, El Sagrario y Arias, sin hacer diferencia entre dependencia nacional, estatal o privada: (O6.2) no hay objetos colgantes como mapas, placas, adornos, relojes, diplomas por encima del nivel de la cabeza de los niños (as) no asegurados adecuadamente a la pared; (O6.3) no se observan (fluorescentes, materos, cielo raso y lám-

María Milagro Liscano Barrios, Yilia Beatriz Suarez Hernández, Ronald Edgardo Rangel Vásquez, Vicente Elías Garay Jerez. Una propuesta pedagógica en prevención de riesgos sísmicos para docentes de educación inicial



Graf. 3. Relación entre las docentes de educación preescolar del Municipio Libertador, y las estrategias pedagógicas utilizadas para la prevención del riesgo sísmico

Fuente: Liscano y Suarez, 2010

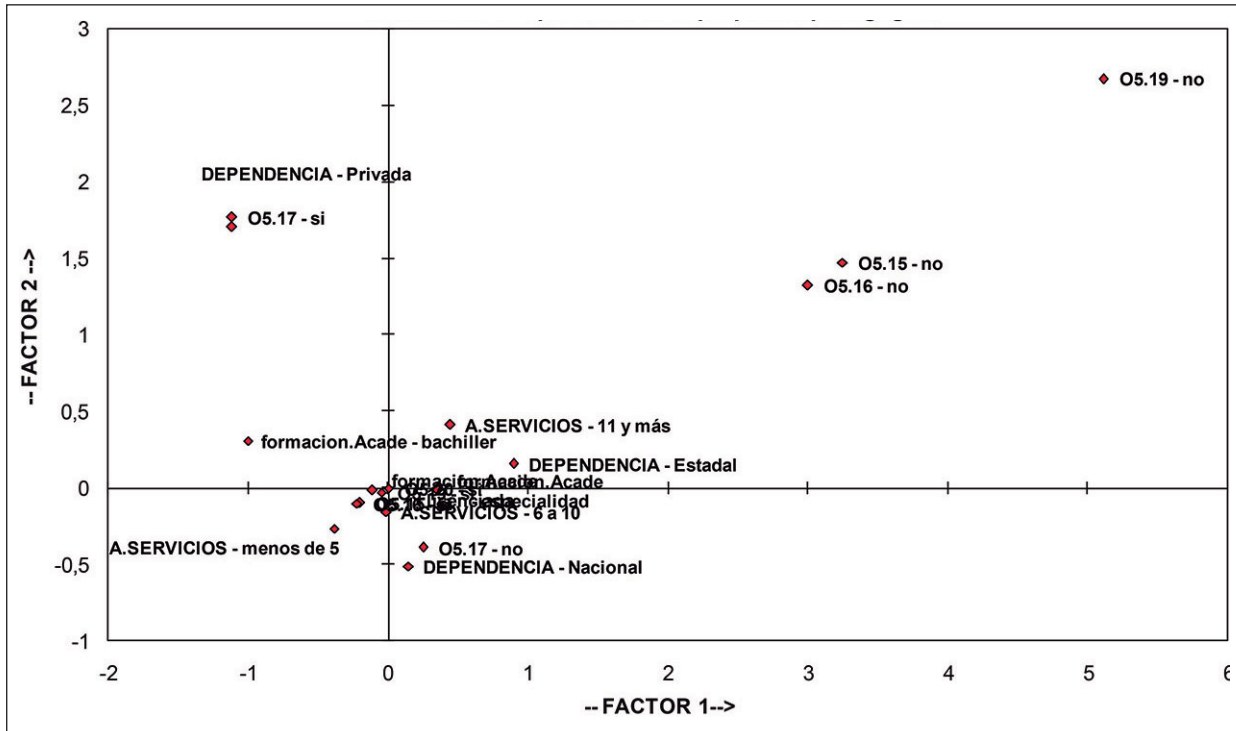
paras) sin soportes adecuados; (O6.4) las escuelas cuentan con equipos de emergencia (extintores, caja de primeros auxilios, entre otros); (O6.6) no se observan bibliotecas o estantes con puertas que no cuentan con cerraduras de seguridad, las cuales se podrían abrir y lastimar a los(as) niños (as).

En las instituciones educativas privadas ubicadas en las parroquias Juan Rodríguez Suárez, Osuna Rodríguez, Spinetti Dini, Carracciolo Parra Pérez y Milla: (O6.1) no se observan estantes, archivadores, bibliotecas no asegurados a la pared; (O6.5) la escuela cuenta con un sistema de alarma de emergencia; (O6.8) sí se observan objetos pesados ubicados en los tramos superiores de los estantes; (O6.9) sí existe la presencia de muebles rodantes sin seguros que permitan bloquearlos y (O6.10) sí se observan sistemas automáticos de iluminación de emergencia.

En cambio en las instituciones dependientes del estado, ubicadas en las parroquias Jacinto Plaza, El Morro y Lasso de la Vega los resultados fueron los siguientes: (O6.2) sí hay objetos colgantes como mapas, placas, adornos, relojes, diplomas por encima del nivel de la cabeza de los niños (as) no asegurados adecuadamente a la pared; (O6.3) sí se observan fluorescentes, materos, cielo raso y lámparas sin soportes adecuados; (O6.4) la escuela no cuenta con equipos de emergencia: extintores, caja de primeros auxilios, entre otros.

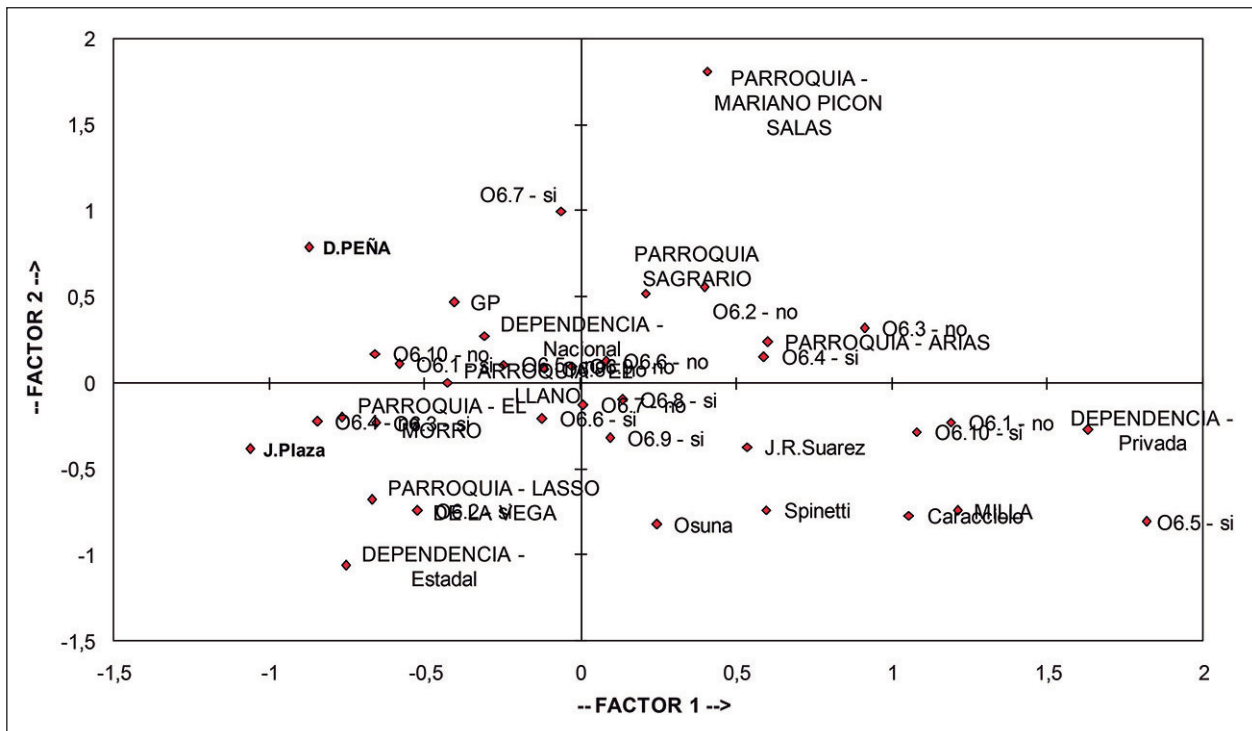
Al mismo tiempo, en las instituciones educativas ubicadas en las parroquias Domingo Peña y Gonzalo Picón, cuya dependencia es Nacional, (O6.1) se observan estantes, archivadores, bibliotecas no asegurados a la pared; (O6.7) sí se observan recipientes de vidrio; (O6.10) no se observan sistemas automáticos de iluminación de emergencia.

Se pudo observar (ver gráf. 6) que las infraestructuras de las instituciones de las parroquias Arias, Lasso de la Vega y el Morro, sin importar la dependencia en que laboran los docentes: (O6.17) no poseen pasillos amplios; (O6.18) las escaleras no se encuentran en buen estado; (O6.20) la extensión de los patios de recreo no es adecuada para la población que albergan. Por otra parte, la infraestructura de las instituciones estatales ubicadas en las parroquias Jacinto Plaza, el Sagrario y Gonzalo Picón Febres: (O6.11) se observan ventanas



Graf. 4. Relación entre las docentes de educación preescolar del Municipio Libertador, y la factibilidad de aplicación de la propuesta pedagógica

Fuente: Liscano y Suarez, 2010



Graf. 5. Relación entre la infraestructura de las instituciones educativas y las normas de Bellandi (1998) en el Municipio Libertador

Fuente: Liscano y Suarez, 2010

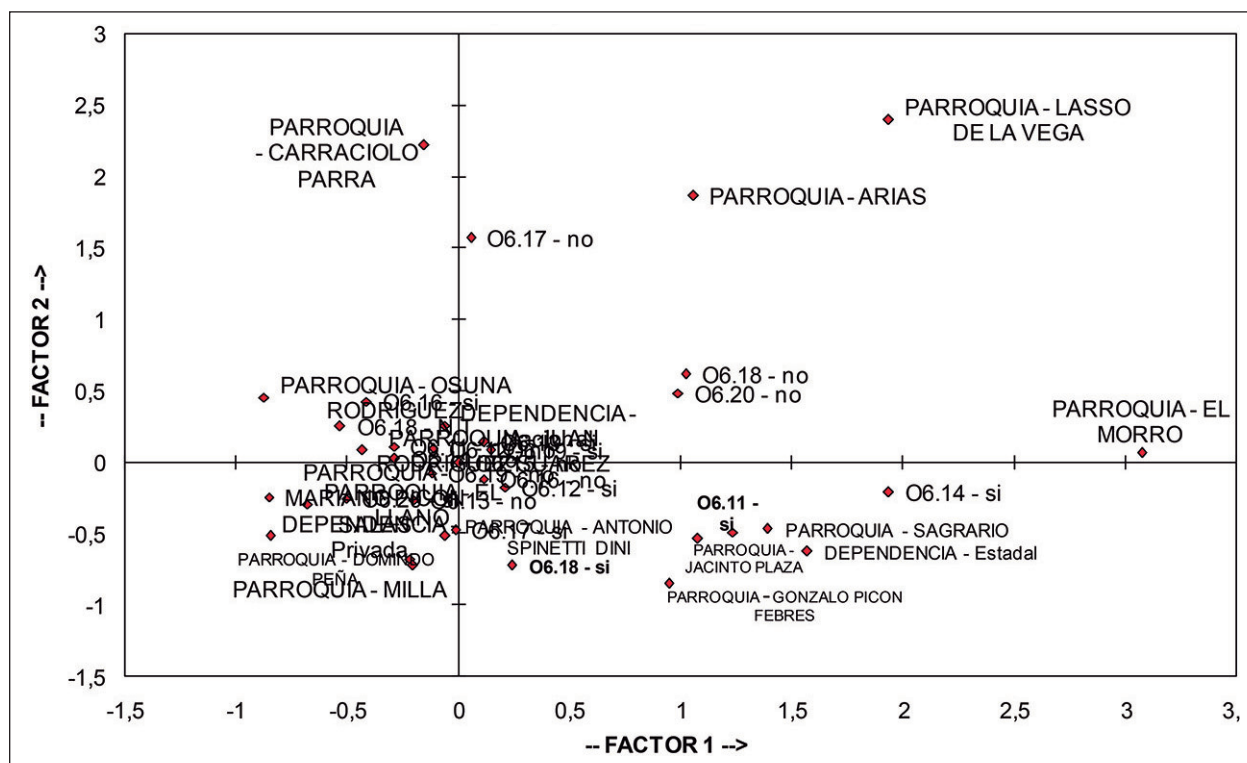
sin protección; (O6.12) se observan escritorios y pupitres ubicados cerca de ventanales de vidrio o de estantes altos; (O6.14) se observan extintores colocados en áreas inadecuadas y no asegurados; (O6.18) las escaleras se encuentran en buen estado.

Asimismo en la infraestructura de las instituciones educativas de dependencia privada en las que laboran, ubicadas en las parroquias el Llano, Domingo Peña, Milla y Mariano Picón Salas: (O6.13) no se observan puertas cerradas que dificultan la salida en caso de una emergencia; (O6.20) la extensión de los patios de recreo es la adecuada para la población que albergan.

A nivel de dependencias privadas (ver gráf. 7), situadas en las parroquias Juan Rodríguez Suárez, Antonio Spinetti Dini, Osuna Rodríguez, Mariano Picón Salas y Milla: (O6.21) existen rutas de evacuación; (O6.22) las rutas de evacuación están señalizadas; (O6.23) se realiza periódicamente mantenimiento estructural al edificio, (O6.25) no se conoce si la edificación se ubica en una zona apta para la construcción; (O6.26) no se observa deterioro estructural como grietas en pisos, paredes y techos, columnas oxidadas. Por su parte en las distintas dependencias ubicadas en la parroquia Carracciolo Parra Pérez: (O6.24) no se observan excesos de carga que afecten la integridad estructural del edificio; (O6.27) las tuberías del gas y del agua se encuentran en buenas condiciones; (O6.28) las instalaciones eléctricas responden a las normas de seguridad mínimas.

Además, en las instituciones de dependencia Nacional, ubicadas en las parroquias Lasso de la Vega, Arias, Sagrario, el Llano y Domingo Peña, tomando en cuenta la infraestructura de dichas instituciones: (O6.21) no existen rutas de evacuación; (O6.23) no se realiza periódicamente mantenimiento estructural al edificio; (O6.25) si conocen que la edificación se ubica en una zona apta para la construcción.

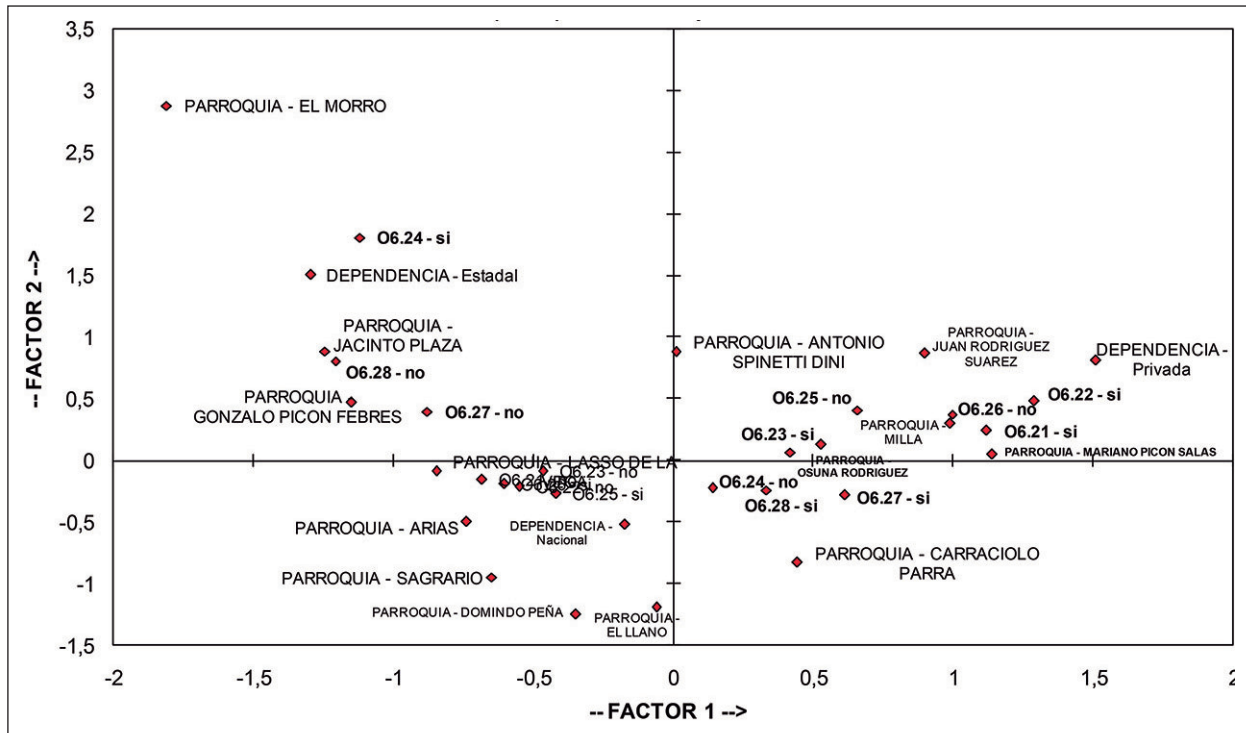
Para finalizar, las instituciones dependientes del gobierno estatal ubicadas en las parroquias el Morro, Jacinto Plaza y Gonzalo Picón Febres, haciendo una indagación de la infraestructura: (O6.24) sí se observan excesos de carga que afecten la integridad estructural del edificio; (O6.27) las tuberías del gas y del agua no se en-



Graf. 6. Relación entre la infraestructura de las instituciones educativas y las normas de Bellandi (1998) en el Municipio Libertador

Fuente: Liscano y Suarez, 2010

cuentran en buenas condiciones; (O6.28) las instalaciones eléctricas no responden a las normas de seguridad mínimas.



Graf. 7. Relación entre la infraestructura de las instituciones educativas y las normas de Bellandi (1998) en el Municipio Libertador

Fuente: Liscano y Suarez, 2010

Conclusión

Por ser Mérida un estado que posee un gran nivel de riesgo sísmico, se debe estar preparado para una eventualidad como esta. Por ello, se considera imperiosa la necesidad de crear conciencia en la población sobre la gestión de riesgo sísmico, pero sobre todo en las instituciones educativas, ya que en ellas se pueden generar escenarios de riesgo en caso de ocurrir un fenómeno natural de este tipo.

En las instituciones privadas se observó que los docentes, a pesar de no poseer un grado de instrucción universitaria en su mayoría, están mejor capacitados para enfrentar y controlar las emergencias que se puedan presentar, mientras que en las instituciones del gobierno, tanto nacional como estatal, existe la carencia de información en gestión de riesgo.

Por otra parte, ni el gobierno, los entes privados, ni el personal directivo, educativo y administrativo de las instituciones educativas públicas muestran interés en capacitarse y educar a los niños (a) en prevención de riesgos sísmicos, lo cual influye en el desconocimiento por parte de los docentes de educación preescolar sobre el cómo actuar antes, durante y después de un sismo, limitando a su vez la falta de estrategias didácticas y pedagógicas y el asegurar los ambientes de trabajo para este tipo de eventos.

De igual modo es importante resaltar que las infraestructuras de las instituciones privadas cumplen con las normativas de Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE) y las normas de seguridad Bellandi (1998). Por su parte las instituciones con dependencia nacional y estatal no las cumplen adecuadamente, esto podría deberse a que las exigencias a instituciones privadas son mayores y las supervisiones son más constantes.

Es importante señalar que Mérida cuenta con grupos sólidos de investigadores de reconocida trayectoria en el campo de riesgos geológicos, movimientos de masa y deslizamientos, sin embargo, no existe un canal que permita convertir las recomendaciones y experiencias de estos especialistas en políticas públicas, es decir, estas no son tomadas en cuenta por los actores institucionales que tienen en sus manos el poder de edificar planteles educativos y simplemente se limitan a construir en el lugar que deseen.

Gran parte de los docentes a nivel de preescolar carecen de luces sobre la prevención de riesgo sísmico, razón por la cual afirmamos que la propuesta enunciada es viable en la medida en que en las instituciones y organismos públicos se sensibilicen respecto al tema para que se haga casi de manera rutinaria la preparación de la población infantil a nivel de conocimientos y normas básicas sobre este tipo de desastre.

A su vez, se evidencia que aún falta mucho por avanzar en esta área, razón por la cual esta propuesta adquiere mayor importancia y, aunque está dirigida al ámbito educativo de educación preescolar, puede marcar precedentes para trabajar en otros niveles de educación.

A partir de este análisis existe toda una fundamentación legal que regula la obligatoriedad de brindar seguridad a los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas, lo cual justifica ampliamente la elaboración de una propuesta pedagógica.

Esta investigación pretende brindar aportes que permitirán la implementación de estrategias y planes para la prevención de riesgos sísmicos que estén conformados por una serie de estrategias, conocimientos y actividades lúdicas dirigidas al docente de preescolar destinadas a su preparación y por ende a la de los niños y niñas, pues es allí, en el nivel preescolar donde se sientan las bases para las futuras etapas que el niño y niña experimentarán, consolidando así los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos.

De las 134 instituciones de nivel preescolar ubicadas en el municipio Libertador, alrededor del 50% de ellas están ubicadas dentro de una serie de fallas como la de Boconó y sus fallas paralelas (las Tapias, Albarregas) (figura 1, tabla 4), lo que las hace más vulnerables al momento de un terremoto; aun así, el resto de las instituciones no están libres de ser vulnerables frente a un evento sísmico, ya que toda la ciudad de Mérida está bordeada por la falla de Boconó y genera una serie de fallas paralelas que la atraviesan.

Debido a la mala planificación al momento de la construcción de este tipo de infraestructura y su mal mantenimiento e inadecuada ubicación, sobresale la necesidad de actuar de manera inmediata con un plan de contingencia y prevención contra un evento de esta naturaleza, sobre todo en las instituciones a nivel estatal, ya que se nota un gran número de deficiencias en comparación con las de nivel nacional que han elaborado mejor la gestión de riesgo sísmico, aunque con algunas fallas.

Se hace imprescindible, por ejemplo, que en la mayoría de las instituciones se aseguren elementos como estantes, lámparas y objetos grandes, así como también implementar jornadas y talleres sobre prevención de riesgo sísmico acompañado de una profundización por parte de los docentes en los contenidos del Currículo de educación inicial. ©

María Milagro Liscano Barrios. Licenciada en Educación mención Preescolar, Cargo Docente de Aula en la Unidad Educativa Nuestra Señora de Belén. Mérida

Ylia Beatriz Suarez Hernández. Licenciada en Educación mención Preescolar, Cargo Docente de Aula en el Jardín de Infancia Eloy Paredes de la ciudad de Mérida.

Ronald Edgardo Rangel Vásquez. Profesor Instructor a Dedicación Exclusiva en la cátedra de Silvicultura en la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, adscrito al Instituto Nacional para el Desarrollo Forestal (INDEFOR), MSc en Manejo de Bosques (2011), Componente Docente Andragógico (2011), Prof. Interino (2009-2011) en la cátedra de Ciencias de la Tierra.

Vicente Elías Garay Jerez. Profesor Titular a Dedicación Exclusiva en la cátedra de Producción Vegetal y Mejoramiento Genético en la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, MSc en Manejo de Bosques (1987), Ing. Forestal (1983).

Bibliografía

- Bellandi Rullo, Fernando. (1998). Manual para la elaboración de planes de prevención y de desalojo de edificaciones educativas en caso de sismo. Fundación para la prevención de riesgo sísmico. Caracas-Venezuela.
- Canen, Alberto (2016). El Génesis de la Explicación científica. Consultado por última vez 30 de Enero de 2016 en http://www.albertocanen.com/origen-judios-m.asp?idioma=un-unico-dios&es=El_Genesis&iddatos=1674.
- Constitución de la república Bolivariana de Venezuela, (1999). Gaceta Oficial N° 5434 Extraordinaria. Caracas-Venezuela.
- Curriculum Básico de Educación Inicial, (2005). Bases Curriculares. Ministerio de Educación Cultura y Deportes Caracas Venezuela.
- Díaz, Luis Guillermo. (2007). Estadística Multivariada: inferencia y métodos. Bogotá: colección de textos Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias. Bogotá-Colombia.
- Educación Inicial, (2005). Bases Curriculares. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Caracas-Venezuela.
- Escalante, Miguel Antonio. (2009). Proyecto de Educación Ambiental y Prevención de Desastres. Consultado por última vez el 30 de Enero de 2016, en <http://s3.amazonaws.com/lcp/miguel-antonio-escalante/myfiles/PROYECTO-DESASTRES-2009.pdf>.
- F.E.M.A., 1990. Federal Emergency Management Agency. Aspectos de Seguridad en caso de Terremotos: Actividades para los(as) niños(as). Consultado por última vez el 30 de Enero de 2016, disponible en: <http://www.crid.or.cr/digitalización/pdf/spa/doc1170/doc1170.htm>.
- F.U.N.V.I.S.I.S, 2016. Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas. Consultada por última vez el 30 de Enero de 2016 en http://www.funvisis.gob.ve/sis_reciente.php.
- Gómez, Marinab y Sánchez, Dolka. (2002). Plan de acción de lo que debe saber y hacer el docente de preescolar ante un evento sísmico. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Tesis de grado. Mérida-Venezuela.
- Judson, Leet. (1999). Fundamentos de Geología Física. México: Limusa s.a.
- Holmes, Arthur. (1987). Geología Física. (3era. Ed.) Barcelona-España.
- I.G.E 2010. Instituto Geológico Estadounidense.
- L.O.E., (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 5.929. Extraordinaria. Caracas-Venezuela.
- L.O.N.P.C.A.D., (2001). Ley de Organización Nacional de Protección Civil y Administración de Desastres. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5557. Extraordinaria. Caracas-Venezuela.

- L.O.P.N.A, (1999). Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. Gaceta Oficial N° 5266. Extraordinaria. Caracas-Venezuela.
- Malmood, Alicia y Balmaceda, María. (2.004). La importancia de la Educación Temprana para la Mitigación del Riesgo Sísmico. Consultado por última vez el 30 de Enero de 2016 en: desastres.usac.edu.gt/documentos/puf/spa/.../doc15615-portada.pdf
- Mapa Geológico, (1997). Evaluación ambiental – territorial del ámbito geográfico de la zona libre cultural, científica y tecnológica del estado Mérida. Unidad de prestación de servicios y proyectos forestales, geográficos, agropecuarios y ambientales. Universidad de Los Andes.
- Márquez, Viametza. (2004). El docente de preescolar ante contingencias sísmicas. Consultado por última vez el 30 de Enero 2016 en: <http://www.monografias.com/trabajo28/docente-sismos/docente-sismos.shtml>
- Notisismo, 2016. Acerca de Notisismo. Consultado por última vez 30 de Enero de 2016 en http://www.google.co.ve/imgres?imgurl=http://socrates.saber.ula.ve/blogs/notisismo/wp-content/uploads/2010/02/fallas-de-venezuela.jpg&imgrefurl=http://www.cecalc.ula.ve/blogs/notisismo/acerca-de/&usq=_3EcWyGkVOTjT9yddZ6fyBxys3dc=&h=1164&w=1795&sz=395&hl=es&start=15&um=1&itbs=1&tbnid=x5TQlqFp619dNM:&tbnh=97&tbnw=150&prev=/images%3Fq3D-falla%2Bde%Bbocono%26um%3D1%26hl%3Des%26tbs%3Disch:1
- T.V. 2010. Terremotos de Venezuela. Consultado por última vez el 30 de Enero de 2016 en: http://es.wikipedia.org/wiki/Terremotos_en_Venezuela
- Vargas, Carmen. (2007). Aplicación de estrategias de Aprendizaje para la protección y seguridad frente a Desastres sísmicos en niños(as) de 4 y 5 años de la I.E.I. N°228 “Corazón de Jesús” de Tacna, 2007 – 2008. Consultado por última vez el 30 de Enero de 2016 en http://grupos.emagister.com/documento/estrategias_de_aprendizaje_para_la_proteccion_y_seguridad_frente_a_desastres_sismicos_para_ninos_hasta_5_anos/1140-3340
- Wicander, R. y Monroe, J. (2000). Fundamentos de Geología. Segunda Edición. México: International Thompson.
- Wikipedia, 2016. Consultada por última vez en https://es.wikipedia.org/wiki/Placa_tect%C3%B3nica
- Z.E.E.M, (2009). Zona Educativa del estado Mérida, año escolar 2008-2009. Mérida-Venezuela.

Estudios interactivos a distancia en la Universidad de Los Andes, Venezuela

Investigación
arbitrada

Interactive distance learning in the Universidad de Los Andes, Venezuela

Balbina Ibelice Mora Carrero

balbina@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Escuela Técnica Superior Forestal
Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Mari Alexandra Arias†

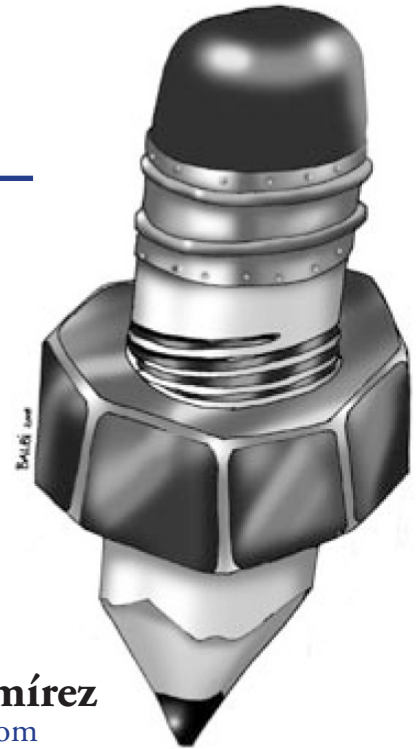
alexa@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales
Escuela de Ingeniería Forestal
Mérida, estado, Mérida. Venezuela

Yubiryn Ramírez

yubiryn@gmail.com

Universidad de Los Andes
Vicerrectorado Académico
Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia
Mérida, estado, Mérida. Venezuela



Artículo recibido: 09/12/2015

Aceptado para publicación: 01/06/2016

Resumen

En el presente trabajo se muestran los procesos llevados a cabo para el diseño y ejecución de la asignatura de Trabajo I de Extensión, bajo la modalidad interactiva a distancia basada en WEB y alojada en la plataforma MOODLE de la Universidad de Los Andes. Los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza aprendizaje fueron evaluados a través de la aplicación de la encuesta modelo COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment-Survey) con el propósito de conocer sus fortalezas y debilidades para retroalimentar y mejorar el proceso educativo interactivo y a distancia con los alumnos participantes.

Palabras clave: trabajo I de Extensión, estudios interactivos a distancia, plataforma MOODLE, educación forestal.

Abstract

This paper shows the processes carried out for the design and realization of the subject “Trabajo I de Extensión” under the interactive distance learning methodology based on web and hosted on the MOODLE Platform of the Universidad de Los Andes. The results obtained during the teaching-learning process were evaluated through the application of a COLLES Survey (Constructivist On-Line Learning Environment Survey) in order to get to know the strengths and weaknesses to feedback and improve the interactive distance education process with students and participants.

Keywords: Trabajo I de extensión, interactive distance studies, MOODLE Platform, Forest education.

Introducción

Los estudios interactivos a distancia (EIDIS) son una modalidad educativa que aprovecha las potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para implementar estrategias instruccionales adaptadas al tiempo y espacio de los participantes, procurando un ambiente pedagógico altamente interactivo que garantice un aprendizaje eficaz, tanto formal en línea, como independiente y de apoyo a clases presenciales.

El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o que interactúan en tiempos diferidos del docente, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones, Area, M. y Adell, J. (2009).

¿Qué aporta el e-learning a la mejora e innovación de la enseñanza? (1) extiende y facilita el acceso a la formación a colectivos e individuos que no pueden acceder a la modalidad presencial; (2) incrementar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje; (3) supera las limitaciones provocadas por la separación en espacio y tiempo del profesor-alumnos; (4) ofrece un gran potencial interactivo entre profesor-alumno; (5) ofrece flexibilidad en los tiempos y espacios educativos; (6) permite acceder a multiplicidad de fuentes y datos diferentes de los ofrecidos por el profesor en cualquier momento y desde cualquier lugar; (7) potencia el aprendizaje colaborativo entre comunidades virtuales de docentes y estudiantes, Area, M. y Adell, J. (2009).

Ahora bien, el Programa de Nivelación de Perito Forestal a Técnico Superior Universitario fue un programa cerrado que se diseñó en la Escuela Técnica Superior Forestal para nivelar a los Peritos Forestales que egresaron con diferentes niveles académicos a la ESCAFOR (Escuela de Capacitación Forestal) para egresar como Técnicos Superiores Forestales. Este programa se estructuró con 10 asignaturas cursadas durante 1 año en tres periodos consecutivos: periodo 1: Inglés Técnico, Informática, Recursos Humanos y Microempresas y Tecnología Alternativa de la Madera; periodo 2: Trabajo I de Extensión, Planificación y Gerencia Forestal y Electiva 1 (Impacto Ambiental); finalmente, el periodo 3: Trabajo II de Extensión, Agroforestería y Electiva 2 (Legislación Ambiental).

Este programa y sus asignaturas se encuentran en ambientes digitales soportados por aulas virtuales administradas a través de la plataforma de gestión de aprendizaje “Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment” o MOODLE por sus siglas en inglés, lo cual, traducido al español, quiere decir “Entorno de Aprendizaje Dinámico, Modular y Orientado a Objetos”. (Arias, Sandía y Mora, 2012)

1. Materiales y métodos

Para el diseño de los módulos en línea del programa se empleó la metodología para la elaboración de cursos a distancia basados en Web de Montilva *et al.* (2002). Esta metodología contempla el diseño de un plan de curso o guía de estudio conformada por objetivos a alcanzar por los estudiantes, contenidos, actividades, recursos, evaluaciones y los diferentes niveles de interacción entre estudiantes y estudiante-profesor. Además, establece el diseño a través de sesiones de clase, cada una con sus respectivas actividades que guían el proceso de aprendizaje, tales como lectura de contenidos, búsqueda y revisión bibliográfica, elaboración de tareas y ejercicios, participación en foros, debates, solución de problemas reales, evaluaciones, y autoevaluaciones. (Burgos y León, 2007).

1.1. La Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS)

La Universidad de Los Andes dispone de una dependencia de apoyo técnico que proporciona todas las herramientas necesarias para que un profesor diseñe, elabore y administre un curso en línea. Esta dependencia, la Coordinación de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS), fue creada el 7 de julio de 1999, como entidad encargada de garantizar el desarrollo de los estudios interactivos a distancia en la Universidad de Los Andes (ULA), mediante la capacitación, adiestramiento y asesoría en el diseño, desarrollo, implantación y evaluación de programas de Estudios Interactivos a Distancia a nivel de pregrado, postgrado y extensión. El CEIDIS plantea para estos programas el aprovechamiento de las potencialidades de las tecnologías de información y comunicación (TIC), no sólo para la búsqueda y transmisión de información y conocimiento, sino para la interacción entre los distintos entes involucrados en el proceso de formación (Mora, *et al.* 2007).

1.2. La Plataforma MOODLE

La plataforma de gestión de cursos interactivos a distancia, es un ambiente interactivo que permite al profesor conformar aulas digitales para cursos en línea, interactivos y de calidad, basados en TIC bajo web. MOODLE es un proyecto en desarrollo, diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista. Se distribuye gratuitamente como software libre (Open Source), bajo la Licencia Pública GNU. (<http://docs.moodle.org/es/>). Su principal centro de difusión (descargas y documentación) se encuentra en <http://moodle.org/>.

La plataforma MOODLE, facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje interactivos a distancia e integra diferentes herramientas de interacción y comunicación bajo web, que permiten la operación, seguimiento y mantenimiento de cursos en línea en un mismo entorno. Además, restringe el acceso sólo a los actores del proceso, posee una interfaz gráfica amigable, páginas web, acceso a recursos externos a través de enlaces, asigna roles de administrador, profesor, estudiante e invitados. También permite la creación y distribución de contenidos, la interacción, comunicación individual y grupal, generación de espacios de documentación compartida y evaluación.

En esta plataforma, los usuarios autorizados (estudiantes y profesores) acceden al curso a través de la página web <http://moodle.ula.ve>, interactuando de esta manera con los contenidos, recursos y actividades del mismo.

1.3. Método de Desarrollo de la Asignatura

El diseño de la asignatura “Trabajo I de Extensión” en línea, se basó en las fases del método de diseño de guías de estudio web, planteado por Montilva y Sandía (2004), citados por Mora *et al.* (2007). En la fig. 1 se presenta la estructura tipo estrella del método, que integra seis fases, cinco de las cuales se ejecutan consecutivamente bajo el control de la fase de verificación y validación (Sandía y Montilva, 2001).

A continuación se describen las fases del método de diseño de guías de estudio web, adaptado de Sandía y Montilva (2001) para la asignatura Trabajo I de Extensión del Programa de Nivelación Perito a TSU Forestal:

Análisis de dominio del curso

Esta fase comprende el análisis de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia: el contenido, el estudiante y el ambiente de aprendizaje.

- **Contenido:** el curso se adaptó a los requerimientos expresados en el documento Programa de Nivelación del Título Perito Forestal a Técnico Superior Universitario Forestal aprobado por el Consejo Universitario en su Resolución No CU-1121 de fecha 29 de mayo de 2006. Asimismo en el aparte 2.1 y 2.4, se detalla la temática del curso, la documentación y búsqueda de bibliografía relevante, la organización del contenido de los temas, la definición de los objetivos instruccionales y las metas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el curso (Burgos y León, 2007).

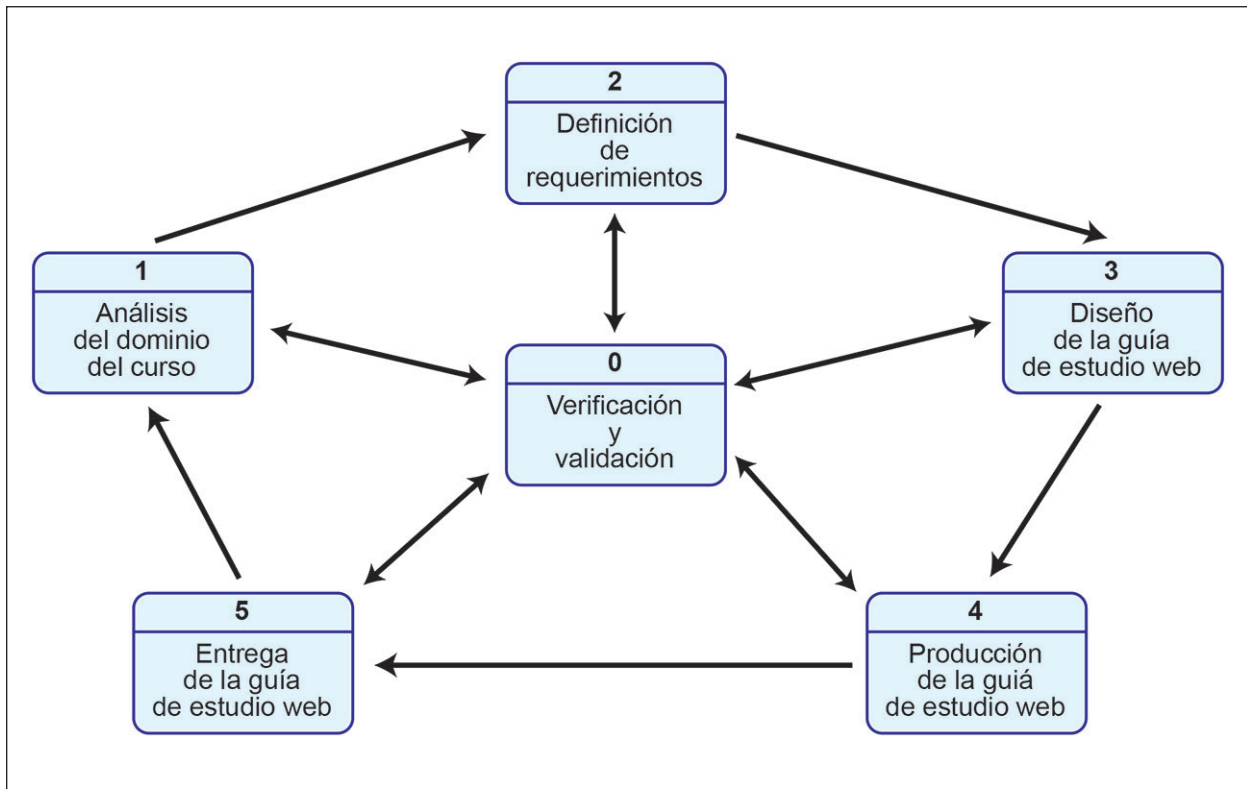


Fig. 1. Fases del método de diseño de guías de estudio web.

Fuente: Sandía y Montilva, 2001

- **Perfil del estudiante:** para la asignatura Trabajo I de Extensión se determinó que el perfil del estudiante corresponde al definido en el Programa de Nivelación a Técnico Superior Forestal, concebido, sobre la premisa de que los Peritos Forestales son profesionales de amplia experiencia en el área de su competencia, por lo que se enfocó de acuerdo a los principios andragógicos de un participante con amplia experiencia laboral en el campo profesional forestal de Venezuela. Los estudiantes fueron capacitados por el CEIDIS para la interacción en el aula virtual soportada en la Plataforma MOODLE ULA.
- **Perfil del profesor:** el docente para esta asignatura además de poseer los conocimientos especializados sobre Trabajo I de Extensión, experiencia en el dictado de la asignatura en forma presencial, se capacitó en el CEIDIS para la conformación de aulas virtuales, el diseño y dictado de cursos interactivos a distancia, valiéndose de las TIC bajo web.
- **Ambiente de aprendizaje:** para este curso se desarrolló un ambiente de aprendizaje virtual, según el diseño planteado por la metodología *Figura 4*. Fases del método de diseño de guías de estudio web (tomado de Montilva y Sandía, 2001), el cual consiste en: (1) análisis del dominio del curso, (2) definición de requerimientos, (3) diseño de la guía de estudio web, (4) producción de la guía de estudio web, (5) entrega de la guía de estudio web y (6) verificación y validación.

Requerimientos

Esta fase toma en cuenta las condiciones funcionales y técnicas que deben ser cubiertas por la guía de estudio y constituyen la materia principal para el proceso de diseño y producción de la guía de estudio y los referidos al aprendizaje. En este caso, los estudiantes del curso de Trabajo I de Extensión, desarrollan una serie de actividades en cada una de las 13 sesiones de clase que conforman los 4 temas de la asignatura.

Otro aspecto considerado hace referencia a los estudiantes del curso, quienes interactúan con la guía de estudio, los contenidos, el profesor y entre sí mediante el buzón interno, páginas web, foros, tareas, lecturas sugere-

ridas, trabajos en grupo, autoevaluaciones y encuestas contenidas en los recursos que soportan las actividades a realizar por los estudiantes. Además, se tomó en cuenta la ubicación de los estudiantes del Programa de Nivelación, quienes se encuentran en diferentes ciudades de la República Bolivariana de Venezuela, y deben tener acceso a un entorno tecnológico y un ambiente físico-social adaptado a las tecnologías de la información y comunicación, con una disposición de 6 a 8 horas semanales para interactuar en el aula virtual durante todo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Diseño del Plan de Curso

El diseño de plan de curso toma en cuenta la organización y descripción exhaustiva de cada una de las actividades principales del curso y se realizó en forma modular, equilibrada, flexible y fácil de navegar; diseñado con unidades de contenido compuesto por 4 temas y 13 sesiones de clases. Ver figuras 3 y 4.

Cada sesión de clase contiene los objetivos instruccionales y el conjunto de actividades que deben ser realizadas por el participante para lograr su aprendizaje en un tiempo determinado, entre las cuales se tiene: lectura de material bibliográfico, búsqueda y revisión bibliográfica disponible en internet, elaboración de glosarios, tareas, taller, participación en foros, entre otros. Estas actividades están soportadas por diferentes documentos alojados en la plataforma o disponibles en internet, a los cuales se tiene acceso a través de un enlace colocado en el aula digital, en un espacio denominado recursos del plan de curso. Finalmente se diseñaron 4 autoevaluaciones para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje virtual. Ver Cuadro 1.

Producción del Plan de Curso

Esta fase se refiere a la elaboración propiamente dicha del plan del curso o guía de estudio y su ensamblaje con los enlaces necesarios para hacerlo operativo.

Entrega del Plan de Curso

Una vez elaborado y ensamblado el plan de curso se procedió a publicarlo en la Plataforma Moodle ULA (<http://moodle.ula.ve>), con el soporte de personal capacitado de CEIDIS, quienes asisten a los profesores y estudiantes como responsables de garantizar los estudios interactivos a distancia de la ULA.

1.4. Evaluación del Curso en Línea. Encuesta Colles

Para evaluar la experiencia y calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en estudios interactivos a distancia se utilizó un instrumento basado en la encuesta COLLES (Constructivist On-Line Learning Environment Survey - Encuesta sobre Ambiente Constructivista de Aprendizaje en Línea) desarrollada por Taylor y Maor (2000), que ha demostrado ser útil para evaluar y estimular el aprendizaje en los ambientes virtuales.

El modelo COLLES se ha diseñado para posibilitar que los docentes evalúen su capacidad de explotar la magnitud interactiva de Internet y de esa forma puedan integrar estudiantes en un ambiente de prácticas educativas dinámicas con experiencias de aprendizaje. (<http://surveylearning.com/colles/>).

A partir de la semana 1 hasta la semana 13, se aplicó y procesó esta encuesta, modelo COLLES, conformada por 41 items, agrupados para este trabajo en cuatro componentes del proceso educativo para su evaluación: 1) estrategias de enseñanza aprendizaje, 2) estrategias de evaluación, 3) interacción – comunicación y 4) plataforma MOODLE. La calificación se basa en una escala de Likert de cinco opciones: 1= completamente en desacuerdo, 2 = moderadamente en desacuerdo, 3 = moderadamente de acuerdo, 4 = completamente de acuerdo. La encuesta COLLES aplicada se puede ver en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Preguntas de la Encuesta COLLES aplicada

N°	ÍTEMS	ESCALA	SIGNIFICADO
1	La Información relativa al ingreso del curso es clara		
2	Ubicar el plan de estudio en el curso es fácil		
3	El plan de estudio presenta una secuencia clara		
4	La estructura del plan de estudio es consistente		
5	Se especifica lo que se espera del participante		
6	El cronograma de actividades del curso es claro		
7	Se exponen en detalle las actividades a realizar		
8	Las sesiones presentan contenidos de tamaño apropiado		
9	El tiempo para completar las actividades es apropiado		
10	El curso tiene un espacio que especifica las tareas a realizar		
11	El contenido es claro		
12	El curso cubre en forma adecuada todos los temas		
13	Los contenidos están estructurados de forma lógica		
14	Las sesiones presentan contenidos de tamaño apropiado		
15	Navegar por los contenidos es fácil.		
16	El número de actividades es razonable para cada sesión.		
17	Los enlaces a otros materiales están debidamente señalados		
18	Los hipervínculos como recursos didácticos son útiles Estrategias de Evaluación		1. Completamente en desacuerdo
19	Los contenidos contribuyen a la motivación	1	
20	Las autoevaluaciones tienen relación con los contenidos	2	2. Moderadamente en desacuerdo
21	La carga o cantidad de trabajo es adecuada	3	
22	Está claro lo que se espera del alumno	3	3. Moderadamente de acuerdo
23	El progreso del curso lleva un ritmo adecuado	4	
24	Los criterios de evaluación son claros y transparentes	4	4. Completamente de acuerdo.
25	Las autoevaluaciones son claras y transparente		
26	Contactar al tutor es fácil		
27	El tutor responde con prontitud sus respuestas y dudas		
28	El tutor impulsa la discusión en las fases		
29	El tutor retroalimenta en forma adecuada las tareas y aportes al foro		
30	El tutor demuestra tener suficiente dominio de los temas		
31	La plataforma presenta pocos problemas técnicos		
32	La plataforma presenta un espacio de apoyo técnico		
33	Para solicitar ayuda de soporte técnico es fácil encontrar los medios		
34	El tiempo de respuesta es adecuado		
35	La atención personal del soporte técnico llena sus expectativas		
36	La interacción con los contenidos la considera motivadora		
37	La interacción entre los estudiantes es significativa		
38	La interacción con el tutor resulta relevante		
39	La interacción del tutor y los participantes es motivadora		
40	Emita su opinión en cuanto a algunos aspectos que Usted. considere que deben ser mejorados o fortalecidos en el curso		
41	En términos generales, cómo considera usted la calidad del curso		

Balbina Ibelice Mora Carrero, Mari Alexandra Arias, Yubiryn Ramirez. Estudios interactivos a distancia en la Universidad de Los Andes, Venezuela.

- **Primer Componente. Estrategias Enseñanza- Aprendizaje:** evalúa el diseño y ejecución del plan de curso, tiempo, contenido, materiales y herramientas usadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea.
- **Segundo Componente. Estrategias de Evaluación:** se refiere a las autoevaluaciones diseñadas y utilizadas para la evaluación continua del plan de curso que sirven para evaluar y reorientar de ser necesario el proceso enseñanza aprendizaje.
- **Tercer Componente. Interacción-Comunicación:** permite conocer cómo fue el proceso de interacción profesor-alumno y alumno-alumno, así como las fortalezas y debilidades del proceso educativo en línea.
- **Cuarto Componente. Plataforma MOODLE:** este componente permite analizar los problemas y potencialidades de la plataforma MOODLE para estudios interactivos a distancia.

2. Resultados

2.1. Diseño y elaboración de la asignatura

Trabajo de Extensión Interactivo a Distancia

Para el diseño, elaboración e implantación de la asignatura “Trabajo I de Extensión”, bajo la modalidad interactiva a distancia, se utilizó la metodología de Sandía y Montilva (2002), citados por Mora *et al.* (2007) relacionada con el desarrollo de cursos en línea y basada en ingeniería de software orientada a objetos. Esta metodología presenta los pasos requeridos para planificar, organizar y controlar el desarrollo de un curso en línea, así como todos los aspectos académicos y tecnológicos involucrados.

Según Sandía *et al.* (2005), un curso en línea se fundamenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, en el que el estudiante tiene la posibilidad de interactuar o comunicarse a través de internet, con el contenido, con el profesor o facilitador y con los demás participantes del curso, a través de chat, de debates, de exámenes, pruebas cortas, y otros dispositivos que son utilizados, tanto en programas educativos a distancia, como presenciales.

Los autores antes mencionados conciben un curso en línea como un sistema integrado por un conjunto de tres componentes, el humano, el tecnológico y el instruccional. El componente humano incluye facilitadores, estudiantes y personal que provee apoyo en la elaboración de los componentes instruccionales o en el desarrollo y mantenimiento de los componentes tecnológicos (administradores y diseñadores instruccionales). El plan de estudios, el material didáctico y la guía de estudios constituyen los principales componentes del curso. La guía de estudio incluye los contenidos del curso y describe el conjunto de actividades de aprendizaje que los estudiantes deben realizar (auto evaluación, lecturas, tareas, talleres, entre otros).

El sitio instruccional o aula digital, es el medio utilizado por el componente humano para comunicarse entre sí y para interactuar con los elementos que lo conforman, como una colección de páginas entrelazadas y herramientas de comunicación e interacción bajo web. Finalmente, el sistema de gestión de cursos es el software que permite al componente humano el desarrollo, uso y mantenimiento del sitio instruccional. También mencionan que un elemento importante es que todo curso en línea existe en un contexto educativo determinado, como una institución, un programa de estudios formales o un programa de adiestramiento profesional.

En este estudio, el sitio instruccional o aula digital de la asignatura de Trabajo I de Extensión posee una página principal que contiene la identificación y descripción de la misma, los datos del profesor y de la institución, tal como se puede apreciar en la fig. 2.

2.2. Estructura del curso

La estructura principal del aula digital contiene la información detallada del curso, introducción, objetivos, estrategias, contenidos, evaluación y bibliografía, diseñado para que el participante acceda a cualquier

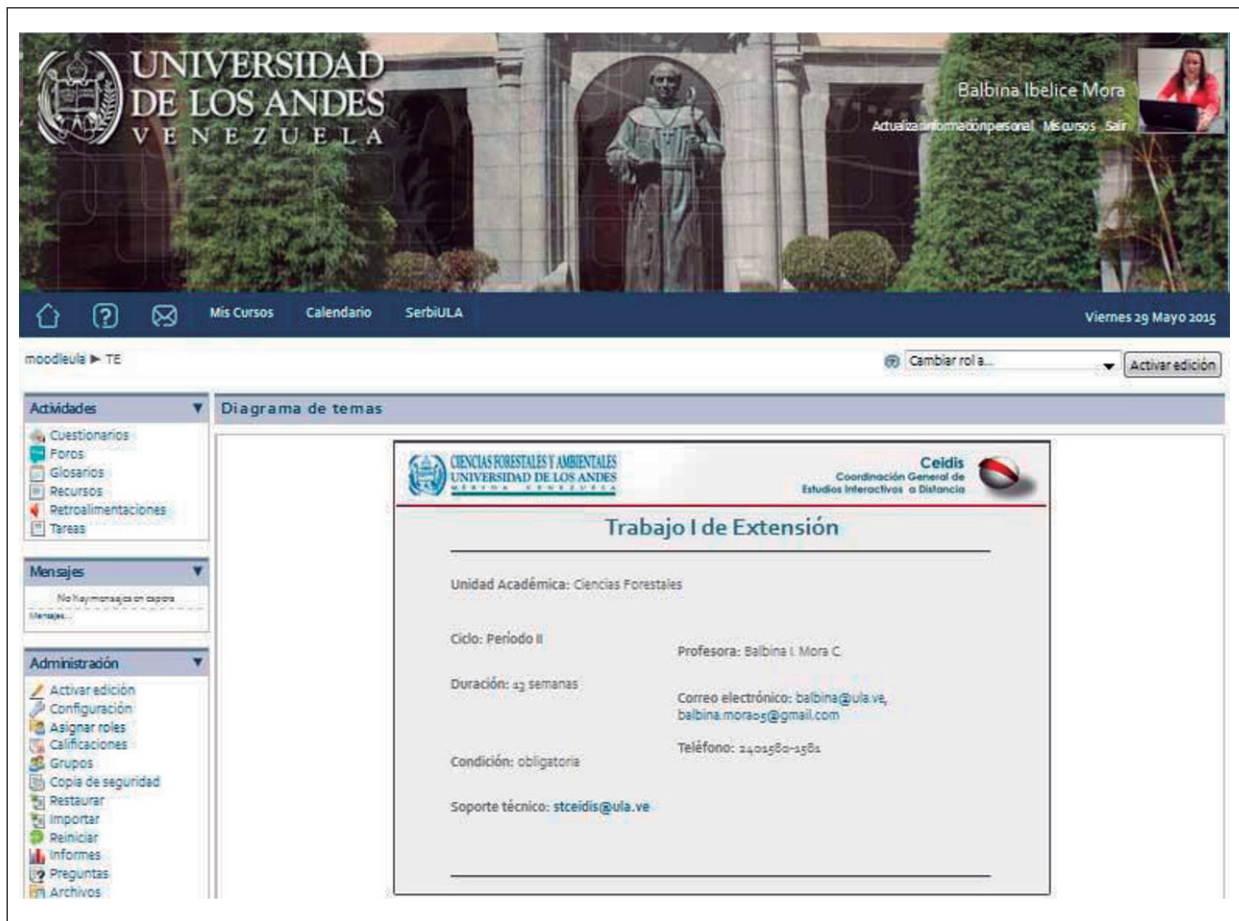


Fig. 2. Estructura del aula digital o sitio instruccional

elemento de manera directa y de acuerdo a su preferencia y tiempo para trabajar en la plataforma, sin ser obligatoriamente de manera secuencial. Ver fig. 3. Los ítems que lo conforman se describen a continuación:

- **Información del curso:** en la columna central del aula digital se encuentra un cuadro con datos como el nombre del profesor (es), unidad académica a la que pertenece, código de la materia, régimen (número de semanas), condición (a distancia), horario de clases, correo electrónico, teléfonos y horario de consulta.

2.3. Aula digital “Trabajo I de Extensión”

- **Introducción:** incluye una descripción de la asignatura, la justificación del curso dentro del plan de estudios del programa de Nivelación y la utilidad de la temática que se va a desarrollar.

Curso Trabajo I de Extensión

El objetivo del curso Trabajo I de Extensión Forestal, es el de contribuir a la formación de un profesional universitario al nivel de técnico superior que apoye las actividades prácticas en el marco de las ciencias ambientales y forestales, específicamente en las áreas de conservación ambiental, manejo de cuencas hidrográficas y manejo forestal, áreas vinculadas al desarrollo rural sustentable del país.

En el curso Trabajo I de Extensión, se busca formar profesionales que contribuyan con el trabajo en las comunidades rurales a través de pequeños proyectos comunitarios a desarrollarse en alguna comunidad o escuela. En esta asignatura el participante aprende los principios básicos para elaborar un proyecto que le permita extender la información de carácter forestal que se imparte durante la carrera forestal. Igualmente se dicta un tema referido a planificación participativa a nivel local como herramienta básica para el abordaje de comu-

nidades rurales en procesos de extensión, partiendo del principio de que las comunidades sean el objeto y el sujeto de la planificación, no olvidando los principios para el manejo integrado de cuencas donde el técnico es un facilitador para este proceso.

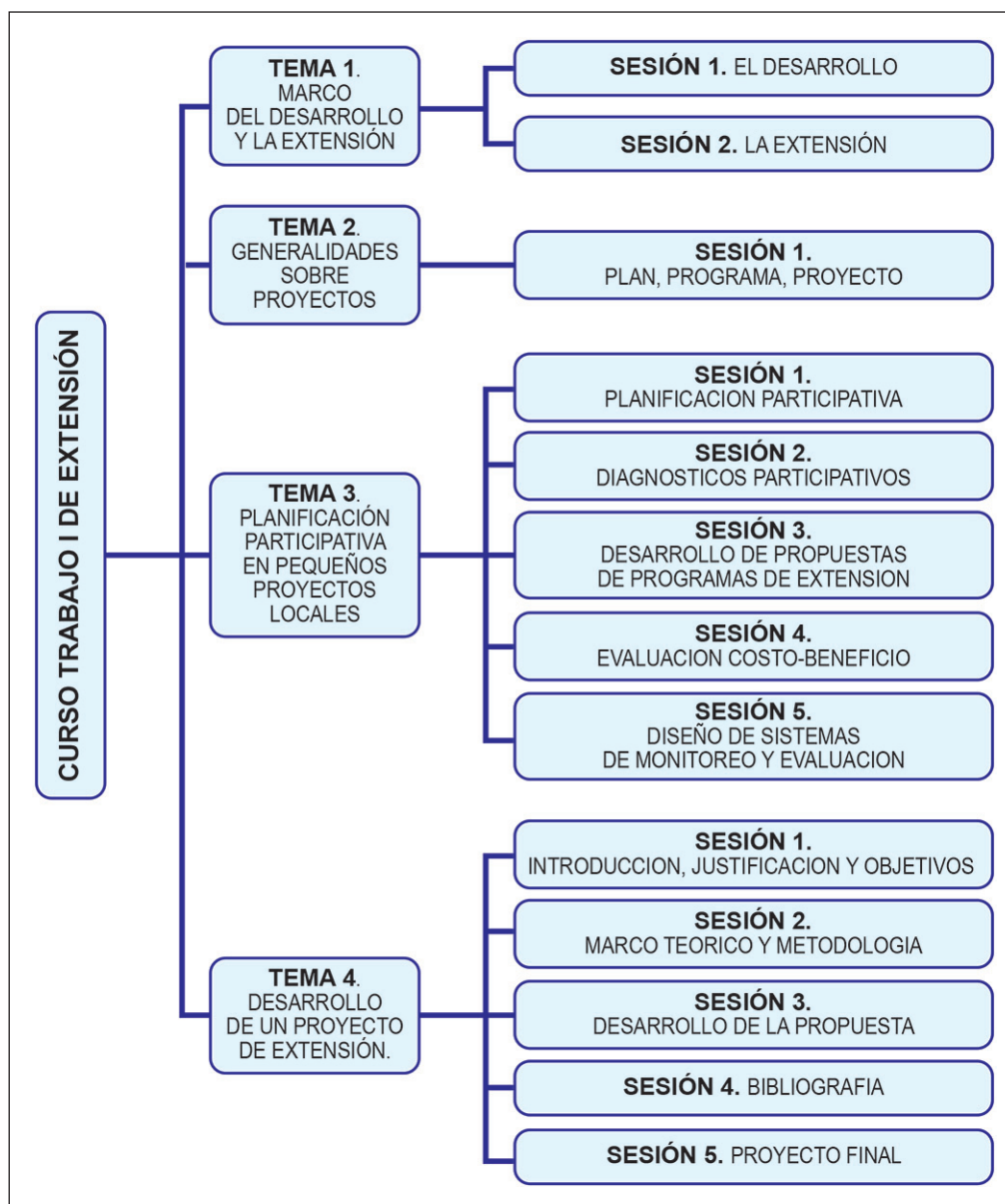


Fig. 3. Estructura del Curso Trabajo I de Extensión

- **Objetivos:** comprende el objetivo general y los específicos del curso, centrados en el estudiante, especificando las metas que se espera cumplan al finalizar la asignatura.

Objetivos del Curso Trabajo I de Extensión

Objetivo general

Manejo de los conceptos básicos para el desarrollo de un proyecto comunitario ambiental en una comunidad rural con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de la población y el desarrollo sustentable del país.

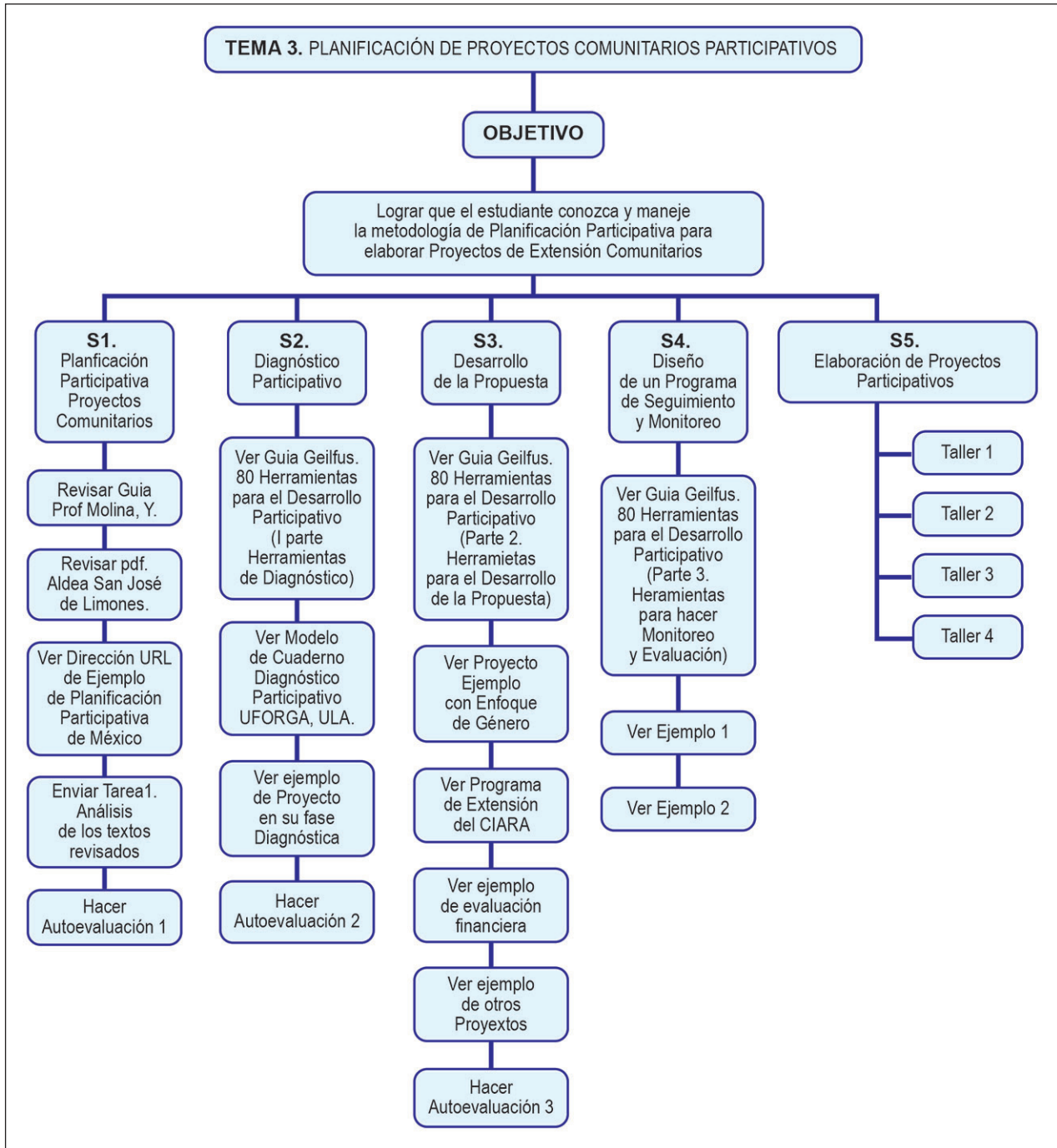


Fig. 4. Detalle de los elementos que conforman la Estructura del tema 3 del Curso de Trabajo I de Extensión: Planificación de Proyectos Comunitarios Participativos.

Objetivos específicos

- Emplear herramientas teórico metodológicas para el trabajo comunitario.
- Aplicar la metodología de planificación participativa para la elaboración de proyectos comunitarios ambientales participativos.
- **Estrategias de enseñanza aprendizaje:** se refiere a las habilidades que serán utilizadas en el desarrollo del curso, como los instrumentos, técnicas, recursos y acciones que permitirán el logro de los objetivos de

aprendizaje. A continuación se mencionan las estrategias de enseñanza-aprendizaje seleccionadas que se usaron para el diseño del plan Curso Trabajo I de Extensión, la definición de cada una de ellas según CEI-DIS (2014) y la descripción específica de cómo fue aplicada para la asignatura.

- **Tarea:** es una asignación evaluada para los estudiantes, preparada en un medio digital y remitida a través de la plataforma cuyo objetivo es fortalecer el aprendizaje que permite al profesor asignar un trabajo práctico o teórico. Esta puede ser enviada en el buzón que aparece en la plataforma en herramienta tarea y cuenta con una capacidad de 4 megabits para este curso.

En la asignatura se solicitaron 6 tareas: en tema 1, sesión 1 y 2, tareas 1 y 2 respectivamente, en el tema 2, sesión 1, tarea 3, en el tema 3, sesión 1, tarea 4 y en tema 4, sesión 5, tarea 5 y tarea 6. Las 3 primeras consistieron en hacer lectura y análisis de las guías de estudio con los contenidos de los temas 1, 2 y 3 que se alojaron en la plataforma y las dos últimas tareas 5 y 6 fueron utilizadas para el envío de los proyectos de extensión finales realizados en grupos; en el tema 4, sesión 5, tarea 5, envío de documento proyecto de extensión en Word y en el tema 4, sesión 5, tarea 6, envío de exposición power point del proyecto de extensión. (ver cuadro 2 Plan de curso de Trabajo I de Extensión).

- **Glosario:** es una lista de términos de una misma disciplina o campo de estudio, con su respectivo concepto o definición, que permite por parte de los participantes crear y mantener una lista de definiciones, así como imágenes como un diccionario las cuales pueden buscarse o navegarse de diferentes maneras, especialmente mediante enlaces (link).

Se aplicó esta herramienta en el tema 2, sesión 1 del plan de curso con el propósito de enriquecer el vocabulario de los estudiantes y usar estas definiciones en el desarrollo de toda la asignatura. (ver cuadro 2 Plan de curso de Trabajo I de Extensión).

- **Foro:** es una herramienta que permite la discusión o análisis de un tema en particular permitiendo en forma asíncrona la opinión de los participantes desde distintos lugares. Existen muchos tipos de foros: debate sencillo, uso general, preguntas repuestas, de novedades, entre otro.

El foro que se manejó en curso fue de discusión, se ubicó en el tema 3, sesión 5 y busco lograr la comunicación de los participantes al momento de enviarles el proyecto de extensión en grupos; los alumnos se encontraban en regiones geográficas distintas, para poder ser visibles para el tutor debían comunicarse en línea los avances de los grupos y dar las orientaciones para la ejecución de dichos proyectos para ser enviados por la herramienta taller. (ver cuadro 2 Plan de curso de Trabajo I de Extensión).

- **Autoevaluación:** es una herramienta usada para evaluar los contenidos del plan de curso; existen muchos tipos de autoevaluaciones de acuerdo a la formulación de sus preguntas como lo son: repuestas múltiples, de desarrollo, al azar, entre otros.

Se diseñaron autoevaluaciones con respuestas al azar. Su meta fue que el participante lograra ver y evaluar el desarrollo de su propio aprendizaje así como las fallas presentes y mejorarlas con las retroalimentaciones preparadas en las autoevaluaciones, en total se diseñaron 5 autoevaluaciones en el tema 3 (ver cuadro 2 Plan de curso de Trabajo I de Extensión).

- **Taller:** es una herramienta que permite al participante enviar trabajos o proyectos por partes a la plataforma con una serie de instrucciones previamente dadas, otra característica importante es que se le agrega un formato para evaluar el proyecto por partes o capítulos, también se puede diseñar y editar de manera que permita la coevaluación por parte de los compañeros participantes del curso y la evaluación final del profesor tutor dándole peso a ambas evaluaciones según el criterio que le asigne el profesor. (descripción propia). Con este taller de trabajo se dividió el proyecto en cuatro partes o capítulos como se puede ver en el cuadro 2 Plan de curso de Trabajo I de Extensión.

Esta herramienta permitió poner preguntas en cada taller para evaluar que se su ejecución fuera adecuada, igualmente se diseñó para ser evaluado por los compañeros (coevaluación) y el tutor (evaluación), dándole diferente peso a las evaluaciones: participantes compañeros (40%) y el tutor (60%). El contenido de los talleres se muestra a continuación: Primer taller: introducción, justificación y objetivos, preguntas; segundo

taller: marco teórico y marco metodológico, preguntas; tercer taller: desarrollo de la propuesta, preguntas; cuarto taller: Bibliografía, preguntas.

- **Recursos:** se refiere a las guías de los temas que se colocaron a disposición de los participantes para su consulta.
- **Encuesta COLLES:** es el conjunto de preguntas que se alojó en la plataforma desde la semana 1 a la 13 para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje y retroalimentarlo. Estas no tienen calificación.
- **Plan del curso o guía de estudio:** es la columna vertebral del curso; plasma todas las actividades que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción de los estudiantes con los contenidos, con el docente, con los compañeros y con el sistema.
- **Contenidos:** se refiere al programa del curso, en el cual se listan cada uno de los temas de la asignatura y sus módulos principales, permitiendo tener una visión general del curso.

Contenido programático Curso Trabajo I de Extensión

Tema 1. Marco del Desarrollo y la Extensión. Concepto de desarrollo. Tipos de Desarrollo. Desarrollo Rural. Desarrollo Forestal Sustentable. Desarrollo Endógeno. Desarrollo Concentrado. Desarrollo Desconcentrado. Desarrollo por Cambios Radicales. La Extensión Conceptos. Principios de la Extensión. Perfil del Extensionista y Cualidades del Extensionista. **Tema 2.** Generalidades sobre Proyectos. Concepto plan, programa y proyectos. Proyectos relacionados con el área forestal ambiental. Diferencias con planificación participativa. **Tema 3.** Planificación Participativa en Pequeños Proyectos Locales. Planificación Participativa en Proyectos de Desarrollo Rural. Diagnóstico participativo. Desarrollo de Propuestas. Establecimiento de objetivos y metas. Desarrollo del plan de trabajo. Elaboración de presupuestos. Elaboración de análisis costo. Beneficio. Diseño de un sistema de monitoreo y evaluación. **Tema 4.** Desarrollo de un Proyecto de Extensión. Elaboración de un proyecto de extensión y aplicación.

- **Evaluación:** se describe la forma general de autoevaluaciones de los diferentes aprendizajes, tipo de pruebas y criterios de evaluación. Ver cuadro 2 Plan de curso.
- **Bibliografía:** contiene el listado de libros, artículos, folletos, direcciones de internet relacionados con la asignatura

2.4. Evaluación Encuesta COLLES

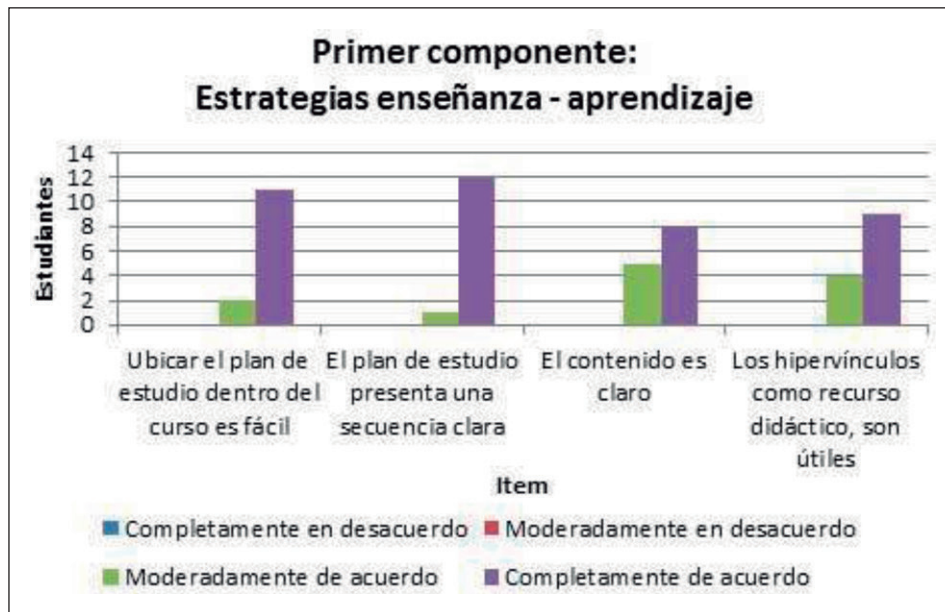
La evaluación final del curso, de acuerdo a la encuesta, modelo COLLES agrupada por componentes, tenemos los siguientes resultados:

Primer Componente: estrategias enseñanza- aprendizaje

Son todas aquellas actividades e instrucciones que guían las experiencias educativas orientadas al logro de aprendizajes durante el todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleadas en pro del logro de los objetivos propuestos. Definen el qué y el cómo hacer para lograr el aprendizaje. Involucran un conjunto de procesos cognitivos, tanto del estudiante, como del docente que permiten obtener los propósitos educativos.

Cuadro 2. Plan de Curso de Trabajo I de Extensión

TEMAS	SESIONES	TAREAS	EVALUACIONES
TEMA 1. MARCO DEL DESARROLLO Y LA EXTENSIÓN	SESIÓN 1. EL DESARROLLO	RESUMEN TAREA 1	RESUMEN = 10%
	SESIÓN 2. LA EXTENSION		
TEMA 2. GENERALIDADES SOBRE PROYECTOS	SESIÓN 1. PLAN, PROGRAMA, PROYECTO.	RESUMEN TAREA 2 GLOSARIO	RESUMEN = 5% GLOSARIO= 5%
TEMA 3. PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA EN PEQUEÑOS PROYECTOS LOCALES	SESIÓN 1. PLANIFICACION PARTICIPATIVA	RESUMEN TAREA 3	RESUMEN = 10% DEBEN REALIZAR LECTURAS PARA PODER REALIZAR EL PROYECTO CON MAYOR CLARIDAD.
	SESIÓN 2. DIAGNOSTICOS PARTICIPATIVOS	AUTOEVALUACIÓN 1 AUTOEVALUACIÓN 2 AUTOEVALUACIÓN 3 AUTOEVALUACIÓN 4 FORO	
	SESIÓN 3. DESARROLLO DE PROPUESTAS DE PROGRAMAS DE EXTENSIÓN		
	SESION 4. EVALUACIÓN COSTO-BENEFICIO.		
	SESIÓN 5. DISEÑO DE SISTEMAS DE MONITOREO Y EVALUACIÓN		
TEMA 4. DESARROLLO DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN.	SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	TALLER 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	CORRECCIONES POR PARTES DEL PROYECTO
	SESIÓN 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA	TALLER 2. MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA	
	SESIÓN 3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	TALLER 3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	
	SESIÓN 4. BIBLIOGRAFÍA	TALLER 4. BIBLIOGRAFÍA	
	SESIÓN 5. PROYECTO FINAL	TAREA 5. ENTREGA PROYECTO FINAL EN WORD	35% = PROYECTO FINAL EN FORMATO WORD.
TAREA 6. EXPOSICIÓN FINAL EN POWER POINT SEMANA DE EVALUACIONES (PRESENCIAL).		35%. = DEFENSA DEL PROYECTO FINAL CON POWER POINT. PRESENCIAL (20% EXPOSICIÓN Y 15% EL POWER POINT).	



Gráf. 1. Componente estrategias de enseñanza-aprendizaje

Como se puede observar en el Gráf. 1 del componente estrategias de aprendizaje, en cuanto a la ubicación del plan de estudio de la asignatura Trabajo I de Extensión dentro del curso es fácil, el 84,62% de los participantes están completamente de acuerdo, lo cual hace inferir que es cómodo de seguir por los estudiantes, porque les permite de manera rápida observar los materiales didácticos (temas, guías, páginas web, ejemplos) alojados en la plataforma, así como las actividades a realizar por ellos como lo son tareas, glosarios, foros, taller y autoevaluaciones. Igualmente presenta una secuencia clara, según el 92,31% de los participantes que dice estar completamente de acuerdo, porque presenta un orden adecuado en las instrucciones para cada sesión y los participantes no mostraron problemas para realizar todas las actividades asignadas y los resultados de aprobación fueron satisfactorios.

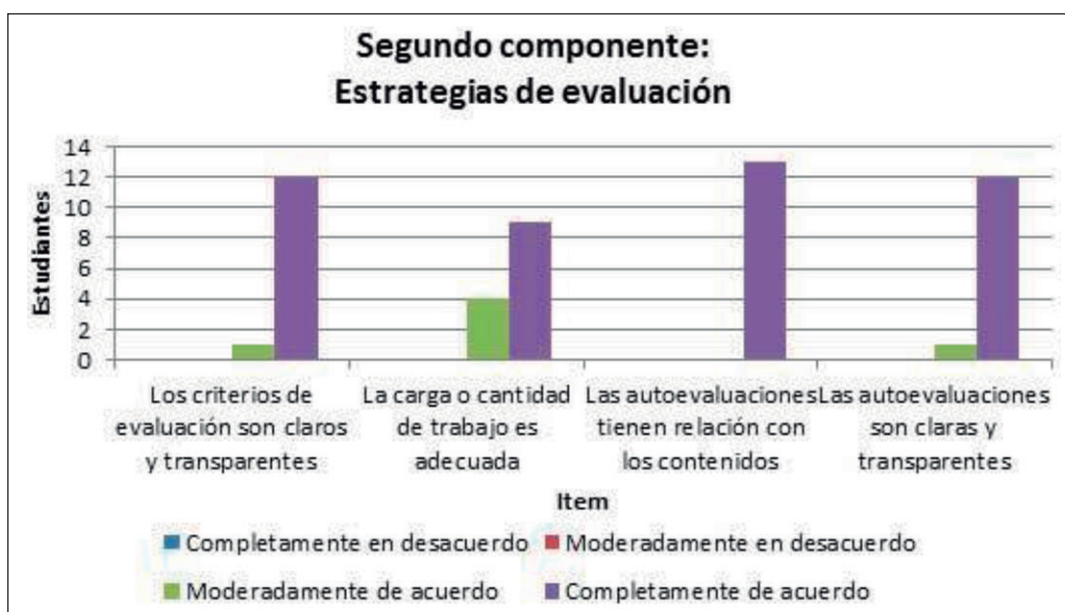
Respecto al contenido el 76,92% de los participantes están completamente de acuerdo, que el contenido es claro y presenta una explicación detallada de las instrucciones a seguir para cumplir con las tareas asignadas para así alcanzar las destrezas y habilidades con cada actividad en las sesiones de contenido de acuerdo a los objetivos establecidos en el plan de curso de la asignatura.

Finalmente en cuanto a los hipervínculos como recursos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje, referido a las guías de la asignatura en documentos Word y los enlaces a la web, fueron útiles en las asignaturas dictada a distancia en plataforma MOODLE y el 69,23% de los participantes mostró estar completamente de acuerdo y un 30,77% moderadamente de acuerdo, permitiendo corroborar que los recursos didácticos seleccionados están acordes a los temas, contenidos y objetivos didácticos diseñados en la asignatura.

Segundo Componente: Estrategias de evaluación

Comprenden herramientas metodológicas y sistémicas así como los procedimientos y recursos utilizados que permiten promover y comprobar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje. Pueden ser cualitativas y cuantitativas. En el caso de la asignatura Trabajo I de Extensión fue cuantitativa.

En el componente evaluación tenemos que se realizaron 4 autoevaluaciones con preguntas de selección simple y ponderaciones cuantitativas directamente relacionadas con los contenidos de la asignatura y, como se muestra en el Gráf. 2, el 100% de los participantes dice estar completamente de acuerdo con el diseño de las autoevaluaciones y su relación con los contenidos dictados, permitiéndoles autoevaluarse, mientras que al



Gráf. 2. Estrategias de evaluación

profesor le permite observar si se está dando el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea adecuadamente, así mismo contribuye a aclarar las dudas y preguntas que aun persistan, siendo los resultados de las evaluaciones altamente satisfactorios.

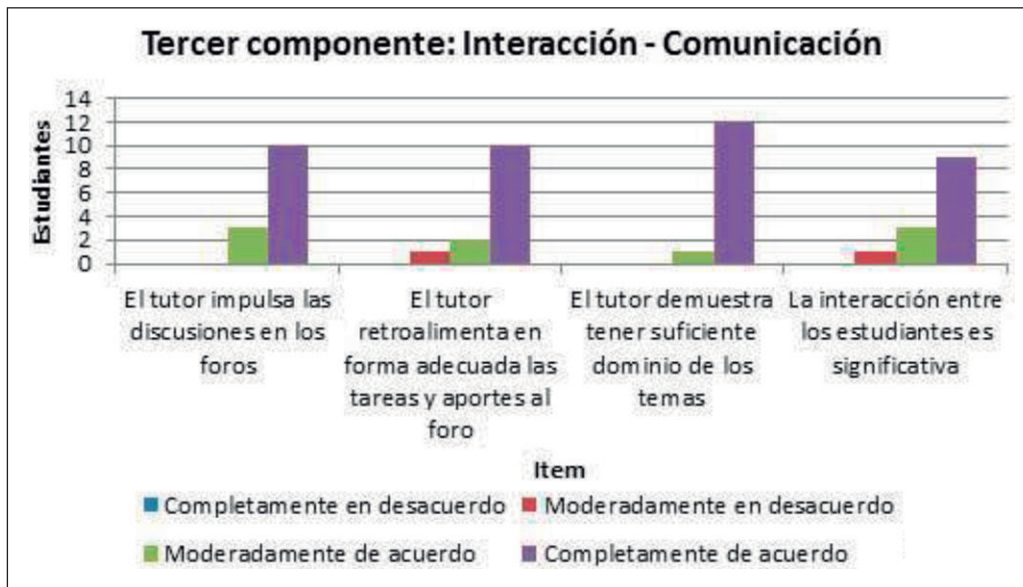
Así mismo, en cuanto a la claridad y transparencia de las preguntas en las autoevaluaciones, el 92,31% de los participantes está completamente de acuerdo, lo cual permite inferir que las autoevaluaciones fueron claras, pertinentes y adecuadas. El tipo de preguntas diseñado y usado fue preguntas al azar sobre los temas abordados en cada sesión y con respuestas opcionales, de no responder el participante correctamente se le muestra la respuesta correcta y una explicación de la misma la cual permite que refuercen los contenidos programáticos.

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la carga de trabajo por cada sesión de trabajo, el 69,23% de los participantes están completamente de acuerdo y un 30,77% moderadamente de acuerdo, en que el diseño de plan de curso porque cuenta con una distribución y asignaciones adecuadas de trabajo permitiéndole realizar las actividades asignadas a los alumnos de manera adecuada en cada sesión de curso, debido a que el programa fue elaborado para el tiempo académico de 13 semanas de clases en línea con la plataforma MOODLE y una presencial para las evaluaciones finales, en un todo de acuerdo a las unidades crédito de la asignatura.

Tercer Componente: Interacción – Comunicación

En el componente interacción-comunicación se agruparon las estrategias que se utilizaron para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje e intercambio con el profesor y dentro del grupo, involucrando al participante y haciéndolo protagonista de su propio proceso. Las estrategias son criterios de intervención, la ayuda asistida en la construcción de aprendizajes significativos como lo fueron: foros, tareas, talleres, glosarios y autoevaluaciones.

En primer término tenemos la interacción con el tutor, de acuerdo a el Gráf. 3, se puede ver que, según el 76,92% de los participante estuvo completamente de acuerdo en que se dio un proceso de interacción con el profesor eficaz, lo cual permite decir que el tutor promovió las discusiones vía web con los participantes y brindó respuesta y atención. Igualmente entre los participantes fue positiva la interacción a través del compartir correcciones y comentarios oportunos y pertinentes a lo solicitado en el foro y otras evaluaciones como los talleres.



Gráf. 3. Componente interacción comunicación

En el aspecto relacionado a las retroalimentaciones del tutor en las tareas, talleres, foros y autoevaluaciones, el 76,92% de los participantes están completamente de acuerdo de que se realizaron las retroalimentaciones necesarias con correcciones, indicaciones y comentarios que permitieron mejorar los proyectos y trabajos enviados en la plataforma MOODLE y así lograr los objetivos pautados en la asignatura.

Así mismo, 92,31% de los participantes están completamente de acuerdo en el dominio mostrado por parte del tutor de los temas, lo cual indica que el tutor, contribuyó de forma positiva en los aprendizajes significativos que deben tener los participantes del programa.

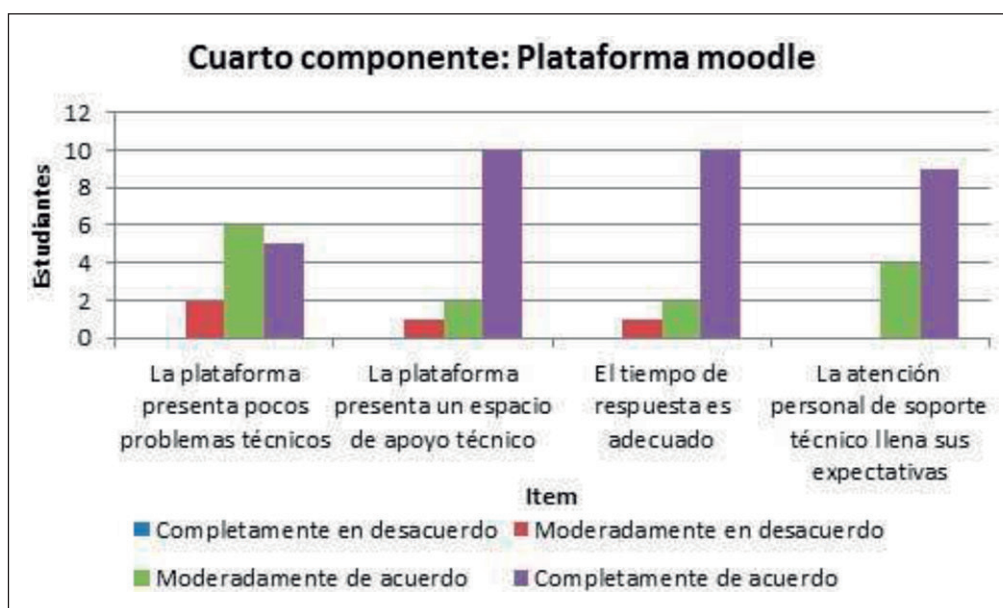
Finalmente en cuanto a la interacción entre los estudiantes, esta fue significativa, el 69,23% están completamente de acuerdo y 15,38% moderadamente de acuerdo. Cabe destacar que esta interacción fue para el profesor-tutor muy importante especialmente cuando se usó la herramienta de enseñanza- aprendizaje de MOODLE denominada taller, por cuanto la misma requería que los estudiantes se coevaluarán y retroalimentaran además de la evaluación posterior del tutor, siendo positiva y fructífera la interacción. El intercambio de experiencias fue enriquecedor debido a que los participantes estaban ubicados en diferentes regiones del país y los proyectos que realizaron y ejecutaron fueron interesantes, puesto que cada grupo aportó nuevos métodos y técnicas de trabajo que se están aplicando en el campo del trabajo del desarrollo forestal comunitario en Venezuela.

Cuarto Componente: Plataforma MOODLE

La plataforma MOODLE es un sistema de gestión de cursos diseñados para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje interactivos a distancia, integrando diferentes herramientas básicas para la operación, seguimiento y mantenimiento de cursos en línea en un mismo entorno (www.moodle.org)

Según se observa en el Gráf. 4, en cuanto a la plataforma MOODLE y los problemas técnicos para su uso, el 38,46% de los participantes están completamente de acuerdo de que fueron pocos los problemas y el 46,15% dice que moderadamente de acuerdo; estos porcentajes se explican por las fallas técnicas del fluido del sistema eléctrico nacional en los últimos años y otros problemas dados por la ubicación geográfica de los participantes en lugares distantes donde no tenían acceso a internet o era limitada la conexión.

En la pregunta tiempo de respuesta para los participantes de sus solicitudes ante el CEIDIS por parte de los administradores de la plataforma MOODLE ULA fue adecuado, el 76,92% de los participantes están



Gráf. 4. Componente plataforma MOODLE

completamente de acuerdo; esto muestra la diligencia del personal adscrito a esta dependencia de la Universidad de Los Andes, la cual fue oportuna y eficiente; en cuanto a si se llenó las expectativas, el 69,23% de los participantes están completamente de acuerdo y 30,77% respondió estar moderadamente de acuerdo, lo que indica que se llenaron las expectativas con respuestas claras y acertadas para resolver los problemas de soporte técnico.

Se evalúa también si la plataforma presenta un espacio de apoyo técnico con personal CEIDIS ULA, el 76,92% de los participantes dice estar completamente de acuerdo, lo que permite decir que la plataforma CEIDIS es un espacio y virtual con excelente atención y apoyo técnico para los estudiantes, profesores y tutores, facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje en línea y haciéndolo más amigable y participativo.

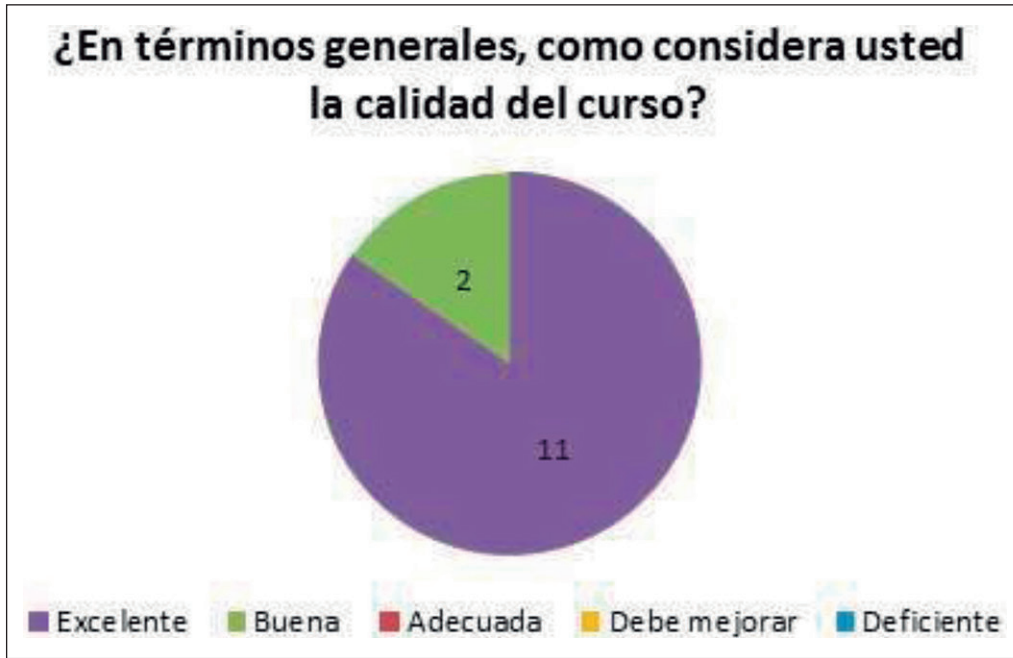
Calidad del Curso

La encuesta Colles cuenta con una pregunta final que engloba la calidad del curso referida a todos sus componentes de manera integral.

Finalmente, como se muestra el Gráf. 5, donde se evalúa la calidad final del curso, el 84,62% de los participantes que respondieron la encuesta Colles del programa de nivelación el curso dice que es excelente, con esta apreciación, se puede inferir que el diseño, elaboración y ejecución del plan de curso de la asignatura Trabajo I de Extensión, cumple con los objetivos de aprendizaje significativos que se establecieron para la formación académica de los estudiantes del Programa de Nivelación de Perito Forestal a TSU Forestal.

Conclusiones

La enseñanza a través de la plataforma de estudios interactivos a distancia fue una experiencia enriquecedora y positiva, tanto para los alumnos, como para el profesor tutor, ya que permite la integración de las tecnologías de información y comunicación en la educación y se abren vías alternas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del trabajo comunitario para contribuir al desarrollo forestal sostenible y un adecuado manejo de los recursos naturales en el país.



Gráf. 5. Calidad del Curso

La herramienta COLLES que posee la plataforma MOODLE de la Universidad de los Andes para la evaluación de los programas de estudios interactivos a distancia bajo web, es eficaz y pertinente por cuanto permite evaluar y retroalimentar el plan de curso en la plataforma durante el desarrollo de la asignatura lo que contribuye de manera clara a corregir las dificultades que puedan presentarse en el desarrollo de los cursos en línea, obteniéndose resultados exitosos.

La evaluación del primer componente estrategias de enseñanza-aprendizaje y segundo componente estrategias de evaluación; contribuyó y ayudó a conocer la pertinencia de las herramientas utilizadas con la naturaleza y alcances de la asignatura, las cuales resultaron acordes en el logro de los conocimientos y valores, así como las habilidades y destrezas necesarias para el trabajo comunitario. Igualmente con las autoevaluaciones el estudiante constantemente observa su progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al tercer componente interacción-comunicación y cuarto componente plataforma MOODLE manejado por el CEIDIS, la evaluación fue exitosa debido al uso y manejo adecuado por parte de los estudiantes y el profesor de los recursos interactivos del internet, las páginas web, el correo electrónico, el glosario, los foros, las tareas, los talleres y las autoevaluaciones, permitiendo una alta y eficaz interacción entre estudiantes-estudiantes y profesor-estudiante, lo cual hizo enriquecedor el curso. Igualmente el apoyo positivo y proactivo del CEIDIS en la formación de estudiantes y profesores en el uso de la plataforma, el asesoramiento y la gestión adecuada de la misma permitió el éxito del proceso educativo virtual y el uso de múltiples herramientas de la WEB.

Finalmente, se puede acotar que la formación en educación universitaria a través de los estudios interactivos a distancias para que sea de calidad debe basarse en un buen diseño de plan de curso, sus objetivos, contenidos, la selección adecuada de las herramientas de aprendizaje, la evaluación continua del proceso que nos proporcione datos que permitan saber lo que está pasando durante el proceso educativo para introducir los cambios necesarios para su mejora en el cumplimiento de los objetivos planteados en cualquier asignatura así como contar con una plataforma bien gerenciada y administrada. ©

Balbina Ibelice Mora Carrero. Geógrafo. ULA. Año 1999. Maestría en ordenación del territorio y ambiente (ULA-2004). Componente docente en docencia universitaria PAD (ULA-2011). Componente docente en gerencia universitaria (PAD-ULA-2011). Investigador de ciencias básicas. Instituto de investigaciones para el desarrollo forestal ULA. Investigador del Grupo BIODSUS, Instituto de investigaciones para el desarrollo forestal. Profesor ULA-ETSUFOR (Escuela Técnica Superior Forestal). Coordinador sectorial de servicio comunitario (Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales). Jefe de departamento de conservación de la ETSUFOR.

Mari Alexandra Arias †. Profesor e Investigadora. Universidad de los Andes.

Yubiryn Ramírez. Investigadora. Universidad de los Andes.

Bibliografía

- ACERCA DE MOODLE. En línea: http://docs.moodle.org/es/Acerca_de_Moodle [Consultado: 18/02/2015].
- AREA MOREIRA, Manuel y Jordi Adell Segura (2009). —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, págs. 391-424.
- Carrasco, Selín, & Baldvieso, Silvia (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. Lima: Universidad Alas Peruanas-Virtual Educa, 19-34. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2014/07/Recursos-del-Aprendizaje.pdf#page=19>. [Consulta: Abril, 2015].
- CEIDIS, 2014. Curso Estrategias didácticas de trabajo en Moodle. Disponible en: <http://moodle.ula.ve/>. Consulta: Mayo 2015
- CONSTRUCTIVIST ON-LINE LEARNING ENVIRONMENT SURVEY (COLLES). En línea: <http://surveylearning.com/colles/> [Consultado: 06/03/2015].
- MONTILVA CALDERÓN, Jonás Arturo, Beatriz Elena Sandia Saldivia and Judith del Rosario Barrios Albornoz. 2002. Developing Instructional Web Sites - A Software Engineering Approach. Education and Information Technologies. Kluwer Publishing 7 (3).
- MORA GALLARDO, Elsa Josefina, Aníbal Ramón León Salazar, Beatriz Elena Sandia Saldivia y Mary Alexandra Arias Guerrero. 2007. Fonética y Fonología del español en espacios interactivos a distancia. Fermentum 17 (49): 309-333.
- MORALES ALMEIDA, Paula (2013). El uso de las TIC y la formación permanente del adulto: una mejora de la calidad de vida. Ariadna, 58. [Documento en línea]. Disponible en <http://ariadna.uji.es/issues/01-02/ariadna-01-01.pdf#page=58>. [Consulta: Abril, 2015].
- PETIT ALDANA, Judith Coromoto, Gabriel Uribe Valle, Beatriz Elena Sandia Saldivia y Mary Alexandra Arias Guerrero, 2008. La Agroforestería en estudios interactivos a distancia del programa de nivelación de Perito Forestal a Técnico Superior Forestal. Universidad de los Andes, Venezuela. Revista Forestal Venezolana, Año XLII, Volumen 52(1) enero-junio, 2008, pp. 33-45.

- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Jonás Arturo Montilva Calderón y Judith del Rosario Barrios Albornoz. 2005. Como evaluar cursos en línea. Educere la Revista Venezolana de Educación (31).
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Jonás Arturo Montilva Calderón. 2001. Un método para la elaboración de cursos a distancia basados en Web. En línea: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/papers/ingenieria/sandia_beatriz/07_metodo_disenar.pdf [Consultado: 03/02/2015].
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Jonás Arturo Montilva Calderón. 2002. Los estudios Interactivos a Distancia. Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. Mérida, Venezuela. Acción Pedagógica 11(1): 40-46.
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Jonás Arturo Montilva Calderón. 2001. Aspectos Metodológicos para el Desarrollo de Programas de Estudios Interactivos a Distancia Basados en Web. En línea: http://www.saber.ula.ve/.../alexandr/db/ssaber/Edocs/papers/ingenieria/sandiabeatriz/04_aspectos_metodo.pdf [Consultado: 23/12/2007].
- Vázquez Cano, Esteban & López Meneses, Eloy. (2014). Los MOOC y la Educación Superior: la expansión del conocimiento. Editorial. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18(1), 3-12. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181ed.pdf>. [Consulta: Mayo, 2015].

Asesoramiento vocacional y rendimiento académico en estudiantes del programa Fray Juan Ramos de Lora

Vocational assessment and academic performance of Fray Juan Ramos de Lora students programme

Yariani Barreat Montero

yariani@ula.ve

Alimar Benítez Molina

alimarbenitez@gmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez

Unidad de Gestión Curricular

Ludovico Fuentes Meleán

ludovicofm@gmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez

Unidad de Gestión Curricular

Resumen

En este estudio se compara el rendimiento estudiantil de los estudiantes del Programa Fray Juan Ramos de Lora (PFJRL) de acuerdo con su elección vocacional y se discute las implicaciones del asesoramiento vocacional y el rendimiento académico estudiantil. Se trata de una investigación longitudinal, comparativa y correlacional de diseño no experimental. Los resultados permiten afirmar que los estudiantes que ingresaron a la universidad, según la primera opción de carrera elegida, tuvieron un rendimiento académico significativamente mayor a aquellos inscritos por la tercera opción, según el asesoramiento vocacional recibido ($p < 0.05$). En el estudio se encontró que los estudiantes que participaron en el área de Ciencias Sociales presentaron un promedio de índice de rendimiento académico significativamente mayor que los de Ciencias y Tecnología y del área de la Salud. Finalmente, resultó significativa la relación entre la calificación obtenida por los estudiantes en el curso del PFJRL y su rendimiento en la carrera de estudio en las áreas de Ciencias Sociales y Cs. y Tecnología (0.31 ; $p < 0.01$).

Palabras Clave: asesoramiento vocacional, rendimiento académico y admisión estudiantil.

Investigación
arbitrada



Geohanna Andreína Noel Matheus

geoganna@ula.ve

Universidad de Los Andes

Facultad de Medicina

Mérida, estado Mérida, Venezuela

Artículo recibido: 23/05/2016

Aceptado para publicación: 27/05/2016

Abstract

In this study it is compared the academic performance of Fray Juan Ramos de Lora student programme (PFJRL) regarding their own vocational choices and, among others, it is discussed the implication of the vocational assessment and the academic performance of the students. This is a longitudinal, comparative, correlational and non-experimental design research. The results allow to confirm that students that enroll, taking their first choice of the vocational results, had a better academic performance than those enrolled after their third option, according to the vocational assessment received ($p < 0.05$). During the study it was found that students that took part on Social Sciences areas showed an academic record superior to those that followed both Science and Technology and Health areas. As a result, the relation between grades obtained by students of the PFJRL programme and their academic performance in Social Sciences and Science and Technologies areas was significant (0.31 ; $p < 0.01$).

Keywords: Vocational assessment, academic performance, student admission.

Introducción

El ingreso de bachilleres a una carrera universitaria se ha convertido en un problema de difícil resolución para los jóvenes venezolanos. En las definiciones generales del documento base para la discusión de una nueva Ley de Educación Superior (Caracas, abril 2003) se dice que: "...El Estado procurará la mayor diversidad de opciones y trayectorias educativas de calidad, abiertas equitativamente a todos, en consonancia con diferencias aptitudinales, vocacionales y aspiraciones individuales, sin ningún tipo de discriminación, garantizando la igualdad de oportunidades y condiciones". La afirmación reconoce la existencia de las diferencias individuales por lo que debe traducirse en un proceso psicosocial que requiere experticia para el reconocimiento de capacidades, valores, intereses y motivaciones vocacionales que permitan pasar al plano de una propuesta real que ponga al individuo frente a los mejores escenarios para su desempeño académico futuro, pero siempre sobre la base de un análisis real de sus potencialidades e intereses.

Es por esto que el esfuerzo en el asesoramiento vocacional tiende cada vez más hacia la construcción de profesiones adaptadas a la realidad personal, en lugar de hacia la elección rígida de alguna carrera. Estas condiciones exigen que los individuos desarrollen su propia identidad de trabajo como parte de un proceso que conecta el cambio personal y social. A nivel individual, el desarrollo de la identidad vocacional, tiene varios factores asociados, que variarán según el sentido que los distintos grupos humanos le atribuyan al trabajo y a la profesión. Específicamente, se considera que la conducta vocacional es parte de un proceso de socialización, la cual podemos caracterizar como: "Un conjunto de procesos psicológicos que una persona moviliza en relación al mundo laboral en el que pretende instalarse" (Díaz, 2003, p. 19).

La elección de una carrera universitaria es una de las vías fundamentales para el desarrollo de la vocación mediante el vínculo directo con algún área laboral. El impacto de una correcta decisión vocacional es claro. En principio, se puede afirmar que tiene un impacto positivo directo en el desarrollo del individuo en su dimensión interna (individual) y externa (social). Esto ocurre porque el ámbito laboral y el ejercicio profesional son áreas privilegiadas para el desarrollo en términos de la motivación de logro, la cual está directamente asociada con el crecimiento psicológico del individuo y el bienestar colectivo (Romero García, 1999). Platone y Cabrera de Brazón (2005) consideran tres factores que deben ser tomados en cuenta para un proceso de asesoramiento vocacional adecuado: 1) El individuo, 2) las instituciones y sus programas de estudio y 3) el mercado de trabajo.

En función de lo antes expuesto, diversas investigaciones apuntan a la necesidad de una medición psicométrica que contribuya a la elección vocacional como parte de un proceso mayor (D'Anello, D'Orazio, Benítez, Escalante y Barreat, 2012; Martín, Ortega y Sierra, 2002; Carbonero y Merino, 2002; Pérez y Cupani, 2006). De esta manera, es muy importante incorporar la relación entre variables que son fundamentales en cuanto a la predicción del rendimiento académico, así como de estabilidad y logro dentro del campo del ejercicio académico y profesional. Estas variables son la inteligencia, las aptitudes, la personalidad vocacional y los intereses profesionales.

Ahora bien, el rendimiento académico se define como el resultado obtenido producto de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es medido por medio de la evaluación realizada por un docente durante un período de formación académica. Este resultado se entiende como el puntaje total de evaluaciones parciales, producto de un trabajo de formación continua en el aula en el que influyen aspectos de tipo psicosocial, características intrapersonales del alumno y del profesor, así como las estrategias de evaluación e impartición del conocimiento (Bosetti, 2007). Es importante señalar que el nivel socio-económico y el estatus social pueden intervenir en el desarrollo del aprendizaje, así como la orientación facilitada por los padres en el proceso de formación académica con el fin de dilucidar una inclinación vocacional. Cupani y Pérez (2006), plantean que

la preferencia vocacional se entiende como aquel aspecto motivacional que impulsa a un estudiante a escoger una carrera determinada. El tipo de elección que se haga puede determinar un rendimiento académico particular con expectativas de resultados orientados al logro.

Por otra parte, los hallazgos encontrados por Marín, Infante y Troyano (2000), reportan que las preferencias profesionales de los estudiantes en la etapa pre-universitaria y universitaria se asocian a un adecuado rendimiento académico, resaltando la influencia de aspectos motivacionales sobre la actitud hacia el estudio y futura vida laboral como variables predictoras del fracaso o éxito académico. Finalmente, se establece la correlación entre la elección vocacional y el desempeño a nivel universitario. Un grupo de alumnos universitarios reportan que los elementos actitudinales que influyen en el éxito académico son la vocación, motivación a los estudios e interés por el trabajo, siendo la vocación la tendencia a profundizar el nivel de conocimientos hacia un área afín y de gran interés intrínseco. La motivación académica impulsa a la ejecución de todas las tareas o pasos para alcanzar un desarrollo profesional sustentado en la voluntad o interés por el trabajo (Álvarez, García, Gil y Romero, 1999)

Paralelamente, autores como Díaz (2003) han destacado la importancia capital que tiene el ajuste entre las variables individuales y la oferta de estudio específica que el estudiante encuentra, como parte de la relación entre la sociogénesis y psicogénesis para explicar la conducta vocacional. En este sentido, este artículo se vale del concepto de grupos vocacionales, propuesto por la autora para referirse a los patrones de agrupamiento de las diversas opciones de estudio y desempeño profesional según criterios aptitudinales y cognitivos (Ciencias Sociales, Científicas -Tecnológicas y de la Salud). Precisamente, en la Universidad de Los Andes, se han agrupado de esta forma las carreras ofertadas, determinando las tres áreas fundamentales del asesoramiento vocacional que se facilita a los bachilleres que ingresan por la modalidad del Programa Fray Juan Ramos de Lora.

Dicho Programa “es una modalidad de admisión sustentada en los principios de equidad, calidad y justicia social, para el ingreso y la prosecución de estudios en la Universidad de Los Andes, de estudiantes de escasos recursos socioeconómicos provenientes de planteles públicos de la Región de Los Andes” (Baptista, Benacerraf y Lozano, 2008, p.3). El inicio de actividades del Programa Fray Juan Ramos de Lora se realizó a partir del mes de enero del año 2003, con la participación de nueve (9) planteles. Para el año 2016, participan un total de sesenta (60) planteles, conformando una cohorte de casi ochocientos (800) bachilleres.

El modelo de proceso de enseñanza - aprendizaje del programa busca lograr en el estudiante un cambio positivo en lo personal, en lo social, en lo académico, en lo intelectual y en lo vocacional, como respuesta a la consecución de la calidad deseada que se expresa en el desempeño satisfactorio del participante. Ese logro se sustenta en el conocimiento de las deficiencias socioeconómicas, emocionales, cognitivas, culturales y de las características idiosincrásicas de los aspirantes y del entorno que los envuelve; por consiguiente, el cumplimiento cabal de los requisitos aprobatorios debe interpretarse como signo de avance, de superación y de progreso de cada estudiante, así como demostración y respuesta lógica a la oportunidad especial que la Universidad de Los Andes le ofrece, según sus políticas de equidad y justicia social (Baptista, 2011). El objetivo del Programa se logra a lo largo de seis etapas: dos etapas administrativas (selección de planteles y de aspirantes) y cuatro etapas académicas (formación integral y tutoría académica, nivelación y tutoría académica, asignación e ingreso a las carreras y, seguimiento y evaluación).

En la tercera etapa correspondiente a la *Formación Integral y Tutoría Académica*, se desarrollan contenidos programáticos no sólo para el fortalecimiento académico de los estudiantes (Lenguaje y Comunicación, Matemática I, Salud Integral del Adolescente y Tutoría Académica) sino también para el crecimiento personal y desarrollo psicosocial de los aspirantes. Específicamente, se ejecutan los talleres de Motivación al Logro, Autoestima y Relaciones Interpersonales y Asesoramiento Vocacional. Para los efectos del presente estudio y, tomando en cuenta los objetivos que lo orientan, se describirá el proceso de evaluación y orientación que reciben los estudiantes para la selección de carreras a través de su participación en el *Taller de Asesoramiento Vocacional*.

En primer lugar, se introduce el taller, compartiendo con los participantes la importancia que tiene realizar una elección vocacional acertada a partir de tomar en cuenta los factores personales y ambientales que in-

tervienen en este proceso. Por otra parte, se proporciona la información necesaria en cuanto a las carreras que se dictan en la Universidad de Los Andes y las aptitudes asociadas, según los requerimientos del perfil profesional. Durante las siguientes dos sesiones, se les aplica a los estudiantes una batería de pruebas para la evaluación vocacional, las cuales serán descritas con la suficiente especificidad, en la sección metodológica de este artículo.

Una vez que se han procesado los resultados, se elabora el perfil vocacional de cada aspirante y se inician las entrevistas de asesoramiento vocacional, conducidas por un profesional de la psicología u orientador educativo, quien organiza la información para transmitirla de manera coherente y estimular un proceso de revisión en el participante para que exprese sus puntos de vista, sentimientos y expectativas en relación a la información que se le ha proporcionado. En esta fase, se genera la toma de decisión y selección profesional por parte del estudiante, definiendo las tres primeras opciones de su preferencia en orden de importancia y acorde con los resultados que han sido discutidos en cuanto a intereses personales, habilidades y capacidades cognitivas.

En la cuarta etapa (*Nivelación y Tutoría Académica*) en la que participan los aspirantes que han aprobado la etapa de Formación Integral y Tutoría Académica, los estudiantes son distribuidos en subgrupos, de acuerdo con el área de estudio específico de las carreras por ellos seleccionadas, mediante el trabajo en el Taller de Asesoramiento Vocacional. Como se dijo anteriormente, en la Universidad de Los Andes, las carreras están organizadas en tres áreas de estudio específicas: Área de Ciencias de la Salud, Área de Ciencias y Tecnología y Área de Ciencias Sociales. En cada uno de estos subgrupos, se les ofrece a los estudiantes información en relación al perfil ocupacional de las profesiones y se clarifican los aspectos necesarios para su ubicación en la carrera por él seleccionada.

El objetivo fundamental de la *Etapas de Nivelación y Tutoría Académica* es haber consolidado las capacidades y habilidades que le permitan al estudiante mantenerse en la carrera por él seleccionada y que más se ajuste a sus aspiraciones e intereses personales, a partir de tomar en cuenta la experiencia descrita a lo largo del proceso que viven los estudiantes que ingresan a la Universidad de Los Andes a través del Programa Fray Juan Ramos de Lora y, en particular, que reciben un asesoramiento vocacional en la *Etapas de Formación Integral y Tutoría Académica*. En el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

Comparar el rendimiento académico obtenido por los estudiantes que cursaron el Programa Fray Juan Ramos de Lora de acuerdo a la elección de carreras resultante del proceso de asesoramiento vocacional (año 2007-2009).

Objetivos específicos

- Determinar el rendimiento académico de aquellos estudiantes que cursan la carrera que eligieron como primera opción, en comparación con los que ingresaron por la segunda o tercera opción de escogencia profesional.
- Conocer cuál es el área de estudio (Cs. de la Salud, Ciencias y Tecnología y Cs. Sociales) en la que se obtiene el más alto rendimiento académico, por parte de los estudiantes que egresaron del Programa Fray Juan Ramos de Lora.
- Valorar el rendimiento académico en los estudiantes egresados del Programa Fray Juan Ramos de Lora que ingresaron a la ULA por el área de estudio seleccionada y comparar con aquellos que ingresaron por un área diferente a su preferencia vocacional.
- Relacionar el rendimiento académico obtenido por los estudiantes en el curso de la cuarta etapa: *Nivelación y Tutoría Académica* en el Programa Fray Juan Ramos de Lora y el rendimiento alcanzado en la carrera a la que ingresaron.

Método

Muestra, diseño y tipo de la investigación

La muestra total de este estudio estuvo conformada por 846 estudiantes que cursaron el Programa Fray Juan Ramos de Lora, entre los años 2007 y 2009, de los cuales 463 fueron admitidos por la ULA, mientras que 73 logran el ingreso por otras vías entre el 2008, 2009 y 2010, a las distintas carreras en la Universidad de Los Andes. El ingreso se efectuó según las opciones que definieron en su asesoramiento vocacional (1ra, 2da o 3ra) y de acuerdo a la organización en tres áreas de estudio específicas: Área de Ciencias de la Salud (33.8%), Área de Ciencias y Tecnología (33.7%) y Área de Ciencias Sociales (32.5%).

Se trata de un muestreo intencional, no probabilístico, frecuentemente usado en investigaciones de este tipo (Henry, 1998). El proyecto ejecutado se enmarca dentro de un diseño no experimental, de carácter longitudinal, descriptivo, correlacional y comparativo, en el que se establecen relaciones y contrastes entre el rendimiento académico obtenido por los estudiantes, la opción de carrera por la que ingresaron a la ULA, su estado (activo-inactivo) y el área de estudio asignada. Además, se estableció la correlación entre el rendimiento académico universitario alcanzado por estos estudiantes y el que obtuvieron siendo participantes del Programa Fray Juan Ramos de Lora durante el curso de la cuarta etapa correspondiente a la Nivelación y Tutoría Académica.

Procedimiento e Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se tuvo acceso al *Sistema de Registro Estudiantil (SIRE)*, a través del aval de la Secretaría de la Universidad de Los Andes, y a la *Base de Información* de los estudiantes cursantes del Programa Fray Juan Ramos de Lora, entre los años 2007 y 2009. Los indicadores para las variables que miden el *rendimiento académico* fueron el promedio global (PG), promedio ponderado global (PPG) e índice de rendimiento académico (IR) obtenidos por cada estudiante que conformó la muestra de la investigación. Para eliminar diferencias existentes en las calificaciones entre carreras, se procedió a estandarizar las puntuaciones de PG y PPG, usando el promedio y la desviación estándar de estas variables.

Con este proceso, para todos los estudiantes en cada carrera, los nuevos indicadores tienen promedios esperados iguales a cero y desviaciones estándar iguales a uno, sin importar la carrera a la que pertenezcan los estudiantes en la muestra. Cualquier puntuación estandarizada de PG y PPG diferente de cero, indicará el número de desviaciones estándar que un estudiante se aleja del promedio del grupo. El índice de rendimiento académico se construyó como el cociente entre unidades de crédito aprobadas sobre las unidades de crédito cursadas. Es un indicador de rendimiento relativo que varía entre 0 y 1 (0 = muy deficiente a 1 = excelente).

Para la construcción de la matriz de datos, y como uno de los criterios de inclusión fundamental, se seleccionaron aquellos estudiantes que hubieran participado en el Taller de Asesoramiento Vocacional (Etapas de Formación Integral y Tutoría Académica) y definido sus tres opciones de carrera a ser tomadas en cuenta para su ingreso en la Universidad. A continuación se describe, brevemente, la batería de pruebas vocacionales que fue aplicada a estos estudiantes y que les permitió conocer su *perfil vocacional* para la toma de decisión de su escogencia profesional, en orden de importancia, a saber:

- *Prueba de Intereses y Personalidad Vocacional de Busot* (adaptación experimental – D’Orazio, 2006): explora el nivel de identificación del individuo, con los intereses, habilidades y rasgos de personalidad descritos en la prueba, en una escala del 1 al 6 (1 = ninguna identificación; 6 = total identificación).
- *Prueba D48* (TEA Ediciones, 1961): es una prueba que mide la capacidad de inteligencia general del individuo en función de sus facultades lógicas. Se le reconocen índices de validez y confiabilidad aceptables (0.79).
- *Test de Aptitudes Diferenciales (TAD)* (TEA Ediciones, 2000 – adaptación española): constituye una batería de seis (6) subescalas, para la valoración de las aptitudes verbales, ortográficas, numéricas, espaciales, mecánicas y abstractas que posea la persona. La confiabilidad oscila entre .75 y .92. Como indicador de validez discriminante, entre las diferentes sub-escalas, se encontraron correlaciones bajas (de .20 a .40) o modera-

das (de .43 a .60). La validez de constructo, se determinó por medio de los coeficientes de correlación entre el TAD y otras pruebas de aptitud tipificadas, obteniéndose índices de correlación de .95.

- *Prueba de Intereses Profesionales (ININPRO)* (D’Orazio y Escalante, 2006): consta de 175 ítems diseñados en formato tipo Likert de seis alternativas de respuesta (1 = ningún interés; 6 = mucho interés). Se ofrecen 2,3 o 4 afirmaciones que indagan preferencias por determinadas actividades relacionadas con 45 carreras que se dictan en la Universidad de Los Andes. La sumatoria de las afirmaciones respondidas produce una puntuación individualizada por carrera. Una mayor puntuación por una carrera determinada es indicador de un mayor interés por esa opción profesional. Evidencia altos índices de consistencia interna (0.69 a 0.92) (D’Anello, D’Orazio, Benitez, Escalante, Barreat, 2012).

Según el procedimiento institucional que se sigue para la asignación de los estudiantes a una carrera dentro de la Universidad por la modalidad de admisión “Programa Fray Juan Ramos de Lora”, una vez que han definido sus tres opciones de carrera (tercera etapa del Programa) y que hayan aprobado la cuarta etapa de Nivelación y Tutoría Académica, se asignan los mejores estudiantes, según el rendimiento obtenido en el curso del programa, a su primera opción de carrera, hasta completar los cupos disponibles para esta modalidad. Al agotarse los cupos para esa carrera, se continúa la asignación de los estudiantes a carreras con cupos disponibles, considerando su segunda o tercera opción, según la calificación que hayan alcanzado. Si el estudiante obtuvo un rendimiento promedio cercano a 15 puntos (el más bajo y mínimo aprobatorio) puede ser asignado fuera de sus tres opciones de carrera e incluso fuera de su área de formación.

En la próxima sección, se reportan y describen los resultados obtenidos en la investigación a partir de los estadísticos descriptivos e inferenciales aplicados a los datos (ANOVA con Comparaciones Múltiples por el método de Duncan, Coeficiente de Correlación Rho de Spearman, Ji-Cuadrado para tablas de contingencia con comparaciones de proporciones por columna y, pruebas t de Student para grupos independientes).

Resultados

Los estudiantes fueron agrupados en cinco categorías, según la carrera inscrita y de acuerdo a las del asesoramiento vocacional obtenido, a saber: *1ra opción*, *2da opción*, *3ra opción*, el cuarto grupo integrado por quienes se inscribieron en carreras diferentes a las seleccionadas, pero dentro del área de estudio asignada (Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología o Ciencias de la Salud) y por último, los inscritos en *otra área* de estudio. A continuación, se describen estos grupos entre los asignados por el Programa Fray Juan Ramos de Lora (PF-JRL) y los que ingresaron por otra modalidad de admisión.

Tabla 1. Asesoramiento vocacional y carrera seleccionada

		Modalidad de Ingreso			
		PFJRL		Otra vía	
		N°	%	N°	%
Asesoría vocacional	1ra opción	280 _a	66,0	41 _b	43,6
	2da opción	67 _a	15,8	12 _a	12,8
	3ra opción	27 _a	6,4	3 _a	3,2
	En el área	35 _a	8,3	20 _b	21,3
	Otra área	15 _a	3,5	18 _b	19,1
	Total	424	100,0	94	100,0

$X^2_{(4)}$ = “a,b” los subíndices iguales indican proporciones homogéneas.

Fuente: elaboración propia en base a registros de OCRE-ULA.

Se observó que el 66% de los inscritos por la modalidad PFJRL fueron asignados a la primera opción de carrera elegida según la asesoría vocacional, porcentaje significativamente mayor al 43.6% que lograron ingresar mediante otras modalidades de admisión. Por otra parte, los estudiantes que ingresan por otras vías, lo hacen fuera de las tres opciones de orientación vocacional, pero en la misma área o en otra área en mayor proporción que los asignados por el PFJRL. Para determinar si las opciones seleccionadas de acuerdo a la asesoría vocacional realizada por el programa en la III etapa, mejoran el desempeño académico de los estudiantes, se procedió a comparar el rendimiento académico de los estudiantes inscritos en las diferentes carreras ofertadas por la ULA, según las categorías de asesoría vocacional (ver tabla 2).

El promedio global de los estudiantes no mostró diferencias estadísticamente significativas, tomando en cuenta la opción de carrera elegida, según la asesoría vocacional, lo cual se afirma con una confianza del 95%. El promedio ponderado global fue menor en los estudiantes que participaron en el Programa, según la carrera seleccionada. Se observó nuevamente que quienes lograron inscribirse según su primera opción de la asesoría vocacional, difieren en menor grado al grupo general, similar a los que ingresan dentro del área de estudio. Los estudiantes que ingresan en la tercera opción de su asesoría vocacional presentan el menor PPG. Según el ANOVA, no hay evidencia suficiente en los datos, para afirmar que las diferencias descritas anteriormente sean estadísticamente significativas, al nivel 0.1.

Tabla 2. Comparación promedio del rendimiento académico entre las categorías de asesoreamiento vocacional de la Tercera Etapa del Programa FJRL, entre los años 2007-2009.

		N	Media	±DE	F	P
Promedio global^Z	1ra opción	297	-,138	,921	,865	,485
	2da opción	77	-,237	,980		
	3ra opción	30	-,378	,856		
	En el área	55	-,171	,875		
	Otra área	33	-,360	1,058		
	Total	492	-,187	,931		
Promedio ponderado global^Z	1ra opción	285	-,203	,964	1,728	,143
	2da opción	75	-,415	1,059		
	3ra opción	29	-,593	,973		
	En el área	52	-,227	,855		
	Otra área	29	-,422	1,110		
	Total	470	-,277	,981		
Índice de Rendimiento académico	1ra opción	313	,641 ^a	,326	3,190	0,013*
	2da opción	77	,524 ^{ab}	,321		
	3ra opción	30	,492 ^c	,316		
	En el área	54	,626 ^{ab}	,335		
	Otra área	30	,570 ^{ab}	,324		
	Total	504	,609	,328		

**" La diferencia es significativa al nivel 0.05. "a,b" letras iguales indican las medias homogéneas.

"Z" Puntuaciones estandarizadas.

Fuente: elaboración propia en base a registros de OCRE-ULA.

Al comparar el Índice de Rendimiento Académico (IR), según la opción de carrera establecida en la asesoría vocacional, se observa diferencia significativa al nivel 0.05. Esto permite afirmar que los estudiantes que se inscriben según su primera opción, tienen un rendimiento académico significativamente mayor que los inscritos por la tercera opción elegida, según el asesoramiento vocacional. Los promedios de IR no presentan diferencias entre los estudiantes que ingresan por la 2da opción y los inscritos en el área o fuera de ella.

La forma en que se asignan los cupos según la asesoría vocacional en las áreas de estudio presentó asociación estadísticamente significativa. En la tabla 3, se observa que la proporción de asignados en la primera opción dentro del área de Ciencias de la Salud sólo alcanza del 39,7%, lo cual es significativamente menor a las asignaciones de las otras áreas para esta primera opción (cerca del 70%). Los asignados en segunda opción y fuera de las tres opciones, pero dentro del área muestran proporciones similares de asignación. La tercera opción es mayormente asignada en el área de Ciencias de la Salud, al igual que la asignación fuera del área.

Tabla 3. Asignación según orientación vocacional por área de estudio.

		Áreas de estudio					
		Cs. sociales		Ciencias y Tecnología		Cs. de la salud	
		N°	%	N°	%	N°	%
Orientación vocacional	1ra opción	207 _a	70,2	150 _a	71,1	48 _b	39,7
	2da opción	37 _a	12,5	32 _a	15,2	26 _a	21,5
	3ra opción	15 _{a,b}	5,1	4 _b	1,9	13 _a	10,7
	En el área	26 _a	8,8	15 _a	7,1	15 _a	12,4
	Otra	10 _a	3,4	10 _a	4,7	19 _b	15,7
Total		295	100,0	211	100,0	121	100,0

“a,b” letras iguales por fila denotan proporciones homogéneas.

Fuente: Elaboración propia en base a registros de OCRE-ULA.

Tabla 4. Comparaciones del rendimiento académico promedio entre las áreas de estudio del PFJRL.

		N	Media	DE	F _(2;494)	P
Promedio global²	Cs. sociales	220	-,07 ^a	,84	2,949	0,053 ¹
	Ciencias y tecnología	174	-,25 ^{ab}	,99		
	Cs. de la salud	103	-,31 ^b	,98		
	Total	497	-,18	,93		
Promedio ponderado global²	Cs. sociales	215	-,24	,99	0,362	0,696
	Ciencias y tecnología	163	-,27	,98		
	Cs. de la salud	97	-,34	,96		
	Total	475	-,27	,98		
Índice de rendimiento académico	Cs. sociales	241	,70 ^a	,30	17,33	0,000 ^{**}
	Ciencias y tecnología	169	,51 ^b	,34		
	Cs. de la salud	99	,58 ^b	,32		
	Total	509	,61	,33		

“” las diferencias son significativas al nivel 0.1. “***” las diferencias son significativas al nivel 0.01

Fuente: Elaboración propia en base a registros de OCRE-ULA.

Al comparar el promedio global entre los estudiantes que cursaron la tercera etapa del programa en las diferentes áreas de estudio, se observó que los cursantes del área de Ciencias Sociales mostraron un promedio en el PFJRL muy similar al de la carrera cursada. Aquellos que estudian Ciencias de la Salud mostraron un promedio significativamente inferior al grupo anterior (0.31 desviaciones estándar bajo el promedio esperado), mientras que los estudiantes que realizaron su curso de nivelación en Ciencias y Tecnología no mostraron un promedio global de nota diferente a ninguno de los grupos anteriores, lo cual se afirma con una confianza del 90%. No se encontró diferencias significativas en el promedio ponderado global, de acuerdo a las diferentes áreas de estudio del PFJRL, lo cual tiene un nivel de significación asociado de 0.05.

El índice de rendimiento académico promedio de los estudiantes que participaron en los Talleres del área Ciencias y Tecnología y Ciencias de la Salud no presentó diferencias significativas, lo que se aproxima a 55% de las materias aprobadas sobre las cursadas. Los estudiantes que participaron en el área de Ciencias Sociales presentaron un promedio de índice de rendimiento académico significativamente mayor a los grupos antes mencionados, lo que se afirma con una confianza del 99%.

Tabla 5. Correlaciones entre las notas de la IV etapa de nivelación del PFJRL y el rendimiento académico obtenido en la ULA.

	Áreas de estudio	PG	PPG	IR	N
Notas IV etapa	Ciencias sociales	0,295**	0,349**	0,312**	209
	Ciencias y Tecnología	0,341**	0,331**	0,311**	168
	Ciencias de la Salud	,081	,089	,127	100

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01

Fuente: Elaboración propia en base a registros de OCRE-ULA.

Al relacionar la calificación total obtenida por los estudiantes en el PFJRL con el rendimiento académico en la carrera seleccionada, se precisó que el comportamiento de las asociaciones observadas no fue igual entre las áreas de estudio. La nota de la IV etapa y el PG están relacionadas en mayor grado en el grupo de Ciencias y Tecnología ($r=.341^{**}$), al nivel de significación 0.01. También se observó una relación positiva y significativa, aunque en menor grado, en el grupo de Ciencias Sociales ($r=.295^{**}$). Sin embargo, la relación del promedio global y la nota del programa en los estudiantes del área de Ciencias de la Salud no resultaron estadísticamente significativas.

En los grupos de Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología, el promedio ponderado global se relacionó de forma similar con la nota de la IV etapa cursada en el PFJRL ($.349^{**}$ y $.331^{**}$, respectivamente). Nuevamente, el grupo de Ciencias de la Salud no mostró asociación significativa (se verificó el diagrama de dispersión en este grupo, y no muestra tendencia). Finalmente, el índice de rendimiento académico (IR) presentó un comportamiento similar a los indicadores antes mencionados (PG, PPG). La relación resultó significativa entre la nota obtenida en la IV etapa del PFJRL y el rendimiento en la carrera de los grupos que cursan Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología (0.31 ($p<0.01$)). No se observó relación significativa entre el rendimiento de los estudiantes de Ciencias de la Salud y sus calificaciones en el PFJRL.

Discusión

Entre los hallazgos más importantes encontrados en esta investigación, está el que los estudiantes que ingresan a la universidad por el PFJRL, según la primera opción de carrera elegida en la orientación recibida a lo largo del Taller de Asesoramiento Vocacional que se desarrolla en la Etapa III (Formación Integral y Tutoría Académica), tienen un rendimiento académico significativamente mayor a aquellos inscritos por la tercera opción. Este resultado permite resaltar el valor que tiene la escogencia vocacional como un proceso racional y cuidadoso que impacta el proyecto de vida del individuo y su éxito futuro (D’Orazio, D’Anello, Escalante, Benitez, Barreat y Esqueda, 2011). En este sentido, y en el marco de las Primeras Jornadas de Reflexión del Programa Fray Juan Ramos de Lora se afirmó que “los Talleres de Asesoramiento Vocacional son importantes porque en estos se aplican pruebas que determinan intereses, aptitudes y habilidades de cada aspirante, con la intención de facilitarle su toma de decisión sobre la selección del área de estudio y carrera, y por ende, su rendimiento académico. Por tanto, deben ser tomados en cuenta junto con el resultado que arroje el estudio vocacional realizado en el Centro de Investigaciones Psicológicas, para tales efectos” (Lozano, 2008).

Es de hacer notar la postura teórica que diversos autores comparten (Martin, Ortega y Sierra, 2002; Carbo-nero y Merino, 2002; Pérez y Cupani, 2006) en relación a incorporar en el desarrollo estudiantil, variables que son fundamentales en la predicción del rendimiento académico, resaltando aquellas que forman parte del proceso de orientación vocacional, tal como sucede con la muestra que participó en el presente estudio. A saber: inteligencia, aptitudes, personalidad vocacional e intereses profesionales. El conocimiento y la toma de conciencia de estos factores, por parte del estudiante, constituye una fuente de estabilidad y logro dentro del campo del ejercicio académico y profesional. Además, el hecho de ingresar a la universidad por la primera opción de carrera, incrementa el nivel de motivación en el estudiante, quien construye la experiencia como una meta intrínseca con significado personal y altamente energizante, por lo que se ejecutarán acciones con-ducientes al éxito y crecimiento personal (Romero García, 1999).

Otro de los resultados obtenidos y que se reporta con significación estadística, es que los estudiantes que están cursando sus carreras en el área de las Ciencias Sociales, rindieron mejor que aquellos cursantes en las áreas de Ciencia – Tecnología y Salud. En un trabajo realizado por González y Nava (2010), se encontró que los aspi-rantes cursantes del PFJRL de la etapa de nivelación, en el área de las Ciencias Sociales, mostraron también una mayor homogeneidad en los valores registrados, denotando un mejor rendimiento en esta área. Son múl-tiples las variables que pueden intervenir en este hallazgo como competencias cognitivas, niveles de exigencia de las carreras, entre otras, destacándose en el estudio referido anteriormente, que un 67% de los aspirantes del PFJRL prefieren estudiar carreras en el área de las Ciencias Sociales. Esto pone en evidencia una vez más, que la preferencia vocacional constituye una variable que pudiera estar asociada al rendimiento académico.

Precisamente, en un estudio conducido por Marín, Infante y Troyano (2000), se asocian las variables de rendimiento académico y escogencia vocacional, concluyendo la importancia que tiene la actitud hacia el estudio y el trabajo para la obtención de un alto rendimiento en la etapa formativa de pregrado. Se infiere que estas variables pueden predecir el éxito a nivel académico e inclusive, en la ejecución formal de una profesión. Vocación, rendimiento académico y ejercicio profesional son variables que no deben ser subestimadas al mo-mento de formar u orientar a un joven en la etapa universitaria.

Finalmente, se estableció una relación positiva y significativa entre el rendimiento de los estudiantes durante el curso del PFJRL y el rendimiento obtenido en la carrera. Particularmente, esta asociación se confirma para aquellos estudiantes en las áreas de las Ciencias Sociales y Ciencias - Tecnología. Estos resultados coinciden con los obtenidos por González y Nava (2010) quienes encontraron que existe una gran dependencia entre el rendimiento académico de los aspirantes en las carreras universitarias, en relación con el desempeño de los mismos en las etapas académicas del PFJRL.

No hubo relación en el caso del área de salud en la que debe tomarse en cuenta que es el grupo vocacional en donde se asignan a los estudiantes fuera de su primera opción, en la mayoría de los casos, tal como se demostró en este estudio (10,7%). Al no reflejarse un ingreso a la carrera, según la preferencia vocacional, se

podiera estar afectando el nivel de rendimiento académico estudiantil. Sin embargo, este resultado es complejo y determinado multifactorialmente, por lo que se sugiere conducir otros estudios al respecto. Por otra parte, vale la pena citar a González y Nava (2010), quienes encontraron en su investigación, que los alumnos cursantes de los talleres del PFJRL en el área de Ciencias de la Salud en la etapa de nivelación, mostraron un bajo rendimiento académico. En este caso, se requiere conocer otras posibles variables asociadas, tales como: niveles de exigencia del área, compromiso e internalidad, autoestima, capacidad lingüística, habilidad cognitiva, entre otras.

Con el presente estudio, se sugiere que el PFJRL estimule y fortalezca a través de sus programas académicos y planes de acción, el rendimiento académico estudiantil de sus aspirantes a ingresar a las distintas carreras de la Universidad de Los Andes, ya que según los hallazgos obtenidos, puede constituir una variable predictora que se relaciona con el rendimiento académico futuro en la carrera. Se demuestra además, la importancia que tiene el asesoramiento vocacional para estos jóvenes, facilitándoles una escogencia de carrera con alto nivel de acierto y madurez, permitiendo al estudiante “asumirse como protagonista de su propia vida” (Tarsitano, 2005). ©

Yariani Barreat Montero. Profesor de Estado en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013), y PhD Student en Currículum Studies de la University of British Columbia. Académico, Investigador y Gestor en Políticas Públicas. Fue Coordinador Nacional de la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación en Chile.

Alimar Benítez Molina. Profesora de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2007), Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Académica, investigadora y Jefa Unidad de Gestión Curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Ludovico Fuentes Meleán. Profesor de Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magíster en Educación mención Currículum e Innovaciones Pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015). Académico, investigador y profesional de gestión curricular en Universidad Católica Silva Henríquez.

Geohanna Andreina Noel Matheus. Profesor de Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez (2012), Magister en Educación mención currículum e innovaciones pedagógicas de la Universidad Católica Silva Henríquez (2015).

Bibliografía

- Álvarez, Víctor; García, Eduardo; Gil, Javier y Romero, Soledad (1999) Exigencias del trabajo universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa*. 17 (2) 385-392
- Baptista, Domingo (2011) Requisitos aprobatorios de las etapas académicas del Programa Fray Juan Ramos de Lora: Formación Integral y Tutoría Académica (EFITA), Nivelación y Tutoría Académica (ENTA). Circular-PFJRL 001-11.
- Baptista, Domingo; Benacerraf, Lilian y Lozano, Gilda (2008) Programa Fray Juan Ramos de Lora. Secretaría de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

- Carbonero, Miguel y Merino, Enrique. (2002) La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*. 14:0.
- Bosetti, Belkis (2007) El Programa Fray Juan Ramos de Lora: un modelo de inclusión. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida- Venezuela
- Cupani, Marcos y Pérez, Edgardo (2006) Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*. 23 (1) 81-100
- D'Anello, Silvana; D'Orazio, Ana Karina; Benítez, Alimar; Escalante, Gregorio y Barreat, Yariani (2012) Intereses por carreras que ofrece la Universidad de Los Andes. *Análisis psicométrico*. MedULA 21:121-128.
- Díaz, María José (2003) Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del psicólogo* 23: 18-34.
- D'Orazio, Ana Karina (2006) Adaptación Experimental de la Prueba de Intereses y Personalidad Vocacional de Busot. Centro de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- D'Orazio, Ana Karina y Escalante, Gregorio (2006) Prueba de Intereses Profesionales (*ININPRO*). Centro de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.
- D'Orazio, Ana Karina; D'Anello, Silvana; Escalante, Gregorio; Benítez, Alimar; Barreat, Yariani y Esqueda, Luis (2011) Síndrome de Indiferencia Vocacional: medición y análisis. *Educere*, 15, N.51, 429-438.
- Giddens, Anthony (1994) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: PolityPress.
- González, Andrea y Nava, Luis (2010) Evaluación del Programa Fray Juan Ramos de Lora con la aplicación de métodos multivariantes". *Actualidad Contable FACES*, Año 13, N. 20, 61-79.
- Henry, Gary (1998) Practical Sampling. En: Bickman, Leonard y Rog, Debra (Eds.). *Handbook of Applied Social Research Methods*. SAGE publications. California. U.S.A.
- Ley de Educación Superior (2003). Caracas-Venezuela.
- Lozano, Gilda (2008) Primeras Jornadas de Reflexión Programa Fray Juan Ramos de Lora. Conclusiones - Plenaria. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Marín, Manuel; Infante, Eduardo y Troyano, Yolanda (2000) El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*.32 (3) 505-517
- Martín-Baró, Ignacio (2001) *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. (11º Ed.). San Salvador: UCA Editores.
- Martin Ortiz, Juan Domingo; Ortega, Virgilio y Sierra, Juan Carlos (2002). Análisis factorial de la escala subjetiva de intereses y aptitudes vocacionales. *Universitas Psychologica*. 1(1) 31-39.
- Platone, María Luisa y Cabrera de Brazón, Maritza. (2005) Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela. *Revista de Pedagogía UCV*. 26 (77) 455-482.
- Pérez, Edgardo y Cupani, Marcos (2006) Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: El Cip 4. *Psicothema*. 18(2) 238-242.
- Prueba Dominó - D48 (1961).TEA Ediciones, U.S.A.
- Romero García, Oswaldo (1999). *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales*. (3º Ed.). Ediciones ROGYA: Mérida, Venezuela.
- Tarsitano, Velasco (2005) En UNIVERSIA: ¿Por dónde pasa hoy la elección de una carrera universitaria? Recuperado el 25 de mayo de 2006 en http://www.universia.com.ar/portada/actualidad/noticia_actuallidad.jsp?noticia=16576.
- Test de Aptitudes Diferenciales – TAD (2000). TEA Ediciones, adaptación española.

La batalla de la izquierda y las redes sociales



The left-wing war and social networks

Pascual Serrano

España. Rebelión

Intervención en el II Taller Internacional “Las redes sociales y los medios alternativos, nuevo escenario de la comunicación política en el ámbito digital”. La batalla de la izquierda y las redes sociales. La Habana, febrero 2013. Pascual Serrano. <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=163823>



Las nuevas tecnologías, internet, las redes sociales han llegado a la ciudadanía con una aureola de democratización, participación e igualitarismo que conllevó una fascinación progresista unida a la ya de por sí inherente de la tecnológica. No solamente se trataba de aparatos, formatos y soportes fascinantes tecnológicamente —como toda tecnología innovadora—, sino que además resultaban -en tanto que igualitarias y baratas- libertadoras en la medida en que parecía que rompían el monopolio de la difusión de los grandes grupos de comunicación y las grandes empresas. No se podía pedir más. No negaremos que parte de todo esto es verdad, pero no basta con esa conclusión, existen muchos más elementos en torno a las nuevas tecnologías de los que debemos estar alertados y preparados; y es necesario poner en tela de juicio ese mito progresista respecto al nuevo fenómeno comunicacional.

Debemos de plantearnos si las redes sociales son un elemento de socialización o, por el contrario, de aislamiento. Ya sabemos que el 39% de los usuarios de redes pasa más tiempo socializado a través de estos canales que con otras personas cara a cara. Y en cuanto a las motivaciones que les llevan al uso de las redes y los contenidos y temáticas que les ocupan, el exhibicionismo de la intimidad, la vanidad y el egocentrismo priman en redes como Facebook por encima del interés por formarse cultural o intelectualmente. Se piensa que los formatos de estas redes son un fenómeno de revolución popular de signo progresista, pero, como en la mayoría de los productos culturales promovidos por el mercado moderno, el dominio sigue siendo de la frivolidad, un estudio de Twitter mostró en 2012 que los picos de actividad coincidieron con los goles de la Eurocopa, cuando los usuarios usaban la red social para celebrarlo¹. El futbolista Fernando Torres tenía 318.714 seguidores en Twitter y lo único que había escrito en la red era un tuit, en inglés, medio año antes diciendo algo así

como “Todavía no he empezado en Twitter, pero esta es mi página oficial y ya está lista para cuando llegue el momento oportuno”. De modo que había cientos de miles de personas siguiendo a alguien que no decía nada.

La importancia que se da a las redes sociales es tal que se dice que algunos medios seleccionan a sus colaboradores y columnistas según el número de seguidores que tienen en las redes sociales. El profesor francés Salim Lamrani demostró que la bloguera anticastrista de fama mundial Yoani Sánchez, colaboradora en numerosa prensa europea, había inflado su Twitter con miles de seguidores falsos.

El supuesto igualitarismo democratizador de las redes sociales ha tenido, no se puede negar, elementos positivos, como el fin del oligopolio de la agenda y la selección informativa de los grandes medios, pero también tiene su cara negativa. Se trata de la ausencia de brújula que nos oriente para distinguir lo valioso de lo irrelevante, lo riguroso del rumor, lo verdadero de lo falso, el especialista del improvisador, el análisis del brillante del comentario de bar. Que yo pueda pontificar sobre política con la misma autoridad que Kissinger o de economía con la misma contundencia que Friedman nos puede enorgullecer a los críticos del control de la información por parte de los poderes, pero no supone necesariamente sustituir el pensamiento dominante del establishment por el pensamiento alternativo crítico. La catarata de internet nos ofrece sin distinción el estudio riguroso, el dato valioso, el argumento elaborado, la tesis conspiranoica sin fundamento, la cifra falsa, la suplantación de un testigo, el megalómano mentiroso, el vanidoso cansino, la trivialidad banal. No quisiera que se me confundiera y se pensase que estoy defendiendo el elitismo, la historia está repleta de supuestos especialistas y doctos que sólo eran unos mediocres pero, para cambiar y mejorar el mundo, es necesario orientarse en la niebla y el vocerío estruendoso puede ser tan estéril que también puede colaborar con la reacción e impedir el cambio. Mi propuesta no es renunciar a las redes sociales ni a otras muchas opciones que nos abre la red, sino tener claras sus limitaciones e intentar rectificar la deriva de sus contenidos y el perverso uso mayoritario que la ciudadanía le está dando.

Un objetivo ideológico

Hemos de considerar que si bien la aparición de internet ha supuesto una libertad de información —y de desinformación— sin precedentes y el fin del oligopolio de la distribución de esta información, en la red siguen siendo desproporcionadamente poderosos los mismos que fuera de ella. Las grandes empresas desarrollan métodos de presencia e influencia abrumadora sobre el contenido de internet: a través de colaboradores pagados en foros y webs, mediante influencia en buscadores, inversiones en diseños y tecnología que desarrollan sus proyectos en internet. Tampoco olvidemos que lo más leído en la red en cuanto a información siguen siendo los grandes medios tradicionales, incluso son los más referenciados en las redes sociales. Según datos del Instituto Nielsen NetRatings publicados por Le Monde y citados por Ignacio Ramonet, “de entre los doscientos sitios web de información online más visitados de Estados Unidos, los medios tradicionales representan un 67% del tráfico” y “el 80% de los enlaces que encontramos en las webs informativas, los blogs o las redes sociales norteamericanos remiten a medios de comunicación tradicionales”. Concluye Ramonet que “en internet, el fenómeno de la concentración de información y de la escasez de pluralismo, aunque de naturaleza diferente, no es menos importante que en la prensa tradicional”².

Por otra parte, y recordando a Guy Debord, el formato espectacular de imagen, color, movimiento, interacción y superficialidad de la información actual ya es, en sí mismo, ideología: “El espectáculo es la ideología por excelencia, porque expone y manifiesta plenamente la esencia de todo sistema ideológico: empobrecimiento, servidumbre y negación de la vida real”³.

Son numerosos los elementos de ideologización que encontramos en los nuevos formatos y el nuevo patrón informativo que se está imponiendo. Para empezar los motores de búsqueda ya incorporan un sesgo reaccionario y conservador. Sus criterios priman lo mayoritario, lo popular, el consenso dominante, no solo a la hora de priorizar las temáticas, sino también las tesis sobre esos temas, los autores, los portales informativos. En una biblioteca uno encontraba el libro del pensador reaccionario al lado del pensador rupturista, en cambio Google nos ofrece los primeros diez enlaces del autor y el medio dominante y el alternativo o contracorriente

aparece mucho después. Los grandes medios pueden disponer de técnicos y complejas estrategias informáticas para lograr un buen posicionamiento en los motores de búsqueda, en algunos casos incluyen en sus contenidos determinadas palabras claves que saben que son las más buscadas por los internautas. Tenemos así otra nueva forma de adulteración de la información que se intoxica para triunfar en Google.

Propietarios

Para aproximarnos al ideario de los principales interesados en el nuevo modelo informativo tecnológico podemos hacer un somero repaso de los accionistas de las principales empresas, es decir, quienes financian y reciben beneficios de este modelo.

En primer lugar tenemos al gigante Google, que cotiza en el Nasdaq y es propietario, entre otras empresas y servicios, de Youtube y de Motorola Mobility. Entre sus accionistas, junto a los fundadores Sergey Brin y Larry Page, se encuentra Eric Schmidt, miembro del Club Bilderberg, fue el presidente y director general de Google hasta abril de 2011. También Ram Shriram, antes directivo de Netscape y de Amazon. Entre los inversores institucionales, básicamente se encuentran grandes fondos de inversión de capital riesgo como FMR LLC, The Vanguard Group, Inc., State Street Corporation y otros más.

En cuanto a Facebook sabemos que recaudó unos 18.000 millones de dólares con su salida a Bolsa, esa operación la gestionó Morgan Stanley, que estuvo al frente de la operación junto Goldman Sachs y JP Morgan. Su fundador, Mark Zuckerberg, posee el 18,4% de la compañía. Entre los principales accionistas y directivos se encuentra Goldman Sachs, un banco que, como se recordará, estuvo implicado en la crisis financiera de Estados Unidos en 2008. También estuvo involucrado en el origen de la crisis financiera de Grecia de 2010-2011, ya que ayudó a esconder el déficit de las cuentas griegas del gobierno conservador. Otro accionista de Facebook es Erskine Bowles (también es miembro de la junta directiva), fue alto cargo de la administración Clinton y ahora de la de Obama como presidente de la Comisión Nacional de Responsabilidad Fiscal y Reforma. Además es miembro de la junta directiva de General Motors, Morgan Stanley y Norfolk Southern Corporation. También tenemos a Sheryl Sandberg, quien trabajó para Google y el Banco Mundial. Fue jefa de gabinete en el Departamento del Tesoro en la Administración Clinton. Pertenece al directorio de empresas como Walt Disney y Starbucks. Y Reed Hastings, director ejecutivo de Netflix, un proveedor de internet estadounidense, y miembro del consejo de administración de Microsoft, además del de Facebook.

La mayoría de los accionistas de Twitter proceden de firmas de capital de riesgo como Spark Capital, Union Square Ventures, Kleiner Perkinsm Benchmark Capital, Institutional Venture Partners, T. Rowe Price, y DST Group. La empresa está obsesionada con que no sean más de 500 para no tener que cotizar en bolsa y no hacerlos públicos. Se sabe que entre los accionistas de Twitter se encuentra el príncipe saudí Alwaleed bin Talal, quien anunció en diciembre de 2011 que había adquirido una participación de 300 millones de dólares. Skype ha sido comprada recientemente por Microsoft y Tuenti es propiedad en su mayoría de Telefónica.

A todo lo anterior podemos añadir los intereses empresariales de los consorcios de fabricación de teléfonos móviles, la industria de la informática y las operadoras de telefonía e internet. En conclusión, una vez más, detrás de las empresas de los nuevos formatos de comunicación, están los grandes grupos de inversión mundiales junto con algunos multimillonarios de la nueva economía, es fácil deducir la ideología que promoverán.

Censura

La propiedad privada de las empresas tecnológicas y sus soportes tecnológicos modernos les permiten todo tipo de censura que, asombrosamente, es aceptada por ciudadanía y los poderes públicos. Se considera a redes sociales como Facebook y soportes como Youtube ejemplos de logros en la democratización de la información sin percibir que se trata de empresas privadas que, mediante un teclazo desde sus centros de control, pueden eliminar un contenido díscolo y hacer desaparecer a un usuario con la resignación de una sociedad que nunca

se plantea que estamos ante un ataque a la libertad de expresión. Facebook veta imágenes que no le gustan y expulsa de sus páginas a colectivos que le parecen indeseables. En junio de 2012, Facebook censuró una portada de la revista de humor española *El Jueves* alusiva a Merkel y Rajoy y comunicó al administrador que la había colgado que se le sancionaba con 30 días sin poder subir contenidos a la red social.⁴ Si la revista se seguía distribuyendo con normalidad en los quioscos y, en cambio, en la red social Facebook no se permitía y se sancionaba al usuario estábamos sufriendo, de manos de las redes sociales, un retroceso de la libertad de expresión.

Las noticias de grupos sociales que ven eliminada su página de Facebook son constantes, en abril de 2011 diferentes colectivos que protestaban en el Reino Unido contra los recortes de su gobierno denunciaron el cierre de sus páginas en esta red⁵. Ese mismo mes unos activistas españoles del 15M denunciaban que el anuncio de su manifestación, con más de veintitrés mil asistentes confirmados, era borrada de varias de sus páginas.⁶ Youtube elimina vídeos bajo cualquier argumento insostenible, como sucedió con la cuenta del portal *Cubadebate* por un vídeo que denunciaba el apoyo financiero que recibía el terrorista Luis Posada Carriles⁷, autor intelectual de la explosión de un avión civil cubano que provocó la muerte de 73 personas. Algunos usuarios también denunciaron que les borraron vídeos de Youtube, al igual que su cuenta de usuario, argumentando que violaban derechos de autor cuando se trataba de imágenes de televisiones públicas que las emitían y las cedían para libre uso.⁸ Las denuncias de los afectados por esas acciones nunca tienen gran trascendencia ni ninguna viabilidad legal puesto que son empresas privadas que, desde su casi monopolio del servicio y con una imagen internacional de comunicación libre y gratuita, aplican la censura con regularidad. Por su parte, los internautas cubanos denunciaron que Google ha vetado a los habitantes de ese país el uso de su servicio *Google Analytics*, a través del cual los administradores de páginas web conocen las estadísticas de accesos. En cambio la empresa sí puede seguir utilizando esos datos para sus cálculos y negocios.⁹ Es ingenuo creer que nos van a dejar su logística, es como si un grupo de Panteras Negras se quisieran reunir en un local de McDonalds.

El modelo de funcionamiento de las redes puede ser claramente reaccionario y conservador. Obsérvese, por ejemplo, que en Facebook aparece siempre la opción “me gusta”, pero no existe la correspondiente “no me gusta”. “Se trata de impedir, obviamente, la sanción de marcas y productos que puedan ser futuros anunciantes o inversores. Pero también se inscribe de lleno en ese ciberoptimismo por el que se incita a la producción constante (inteligencia colectiva) y se desprecia la crítica y, sobre todo, la inacción, la huelga, la renuncia”.¹⁰

Ciberactivismo

El riesgo de internet es pensar que se vive la democracia en directo, cuando sólo es una democracia virtual. Internet no es más que la continuación de la utopía de querer hablar directamente con todo el mundo; el problema es pensar que eso va a resolver nuestros problemas reales.¹¹

Nuestro activismo político se despeña por una pendiente hacia la virtualidad de los manifiestos y firmas en la red, el sexo ha alcanzado la higiene absoluta y la desinhibición total gracias al mundo virtual, los amigos no están en el bar sino en el facebook, seguirán contabilizados aunque mueran mañana. Las autopistas son virtuales porque son las “autopistas de la información”. Pero mientras sucede todo esto, las guerras y las hambrunas nada virtuales con sus muertos no virtuales y los armamentos y criminales que las provocan, tampoco virtuales, siguen existiendo. Del mismo modo, nuestro salario y nuestras prestaciones sociales nos las están disminuyendo de forma real, mientras seguimos conectados al mundo virtual. La ofensiva tecnológica-virtual parece diseñada para sacarnos de la realidad auténtica y meternos en una realidad virtual con el objetivo de neutralizarnos. Existen juegos en internet para niños —y adultos— en el que el sistema te premia con “créditos” para comprar objetos virtuales previo envío de SMS con un coste en euros reales. Es decir, cambian con toda impunidad dinero real por dinero virtual. Del mismo modo actúa gran parte de la revolución tecnológica: nos roba nuestra vida real, sobre todo si puede ser potencialmente crítica y subversiva, y nos la cambia por vida virtual. Ese es uno de los objetivos de la denominada brecha digital, mientras los empobrecidos del

mundo mueren de hambre, los que tienen para comer son aprehendidos y llevados al mundo virtual, el mundo feliz de Aldous Huxley donde no tendrán por qué preocuparse de los pobres. Toda esta catarata tecnológica tiene como objetivo principal el aislamiento del individuo.

Exponer esta tesis en Cuba, donde sus ciudadanos sufren grandes dificultades para el uso de internet debido al bloqueo de Estados Unidos que impide que la isla acceda con normalidad al ciberespacio puede parecer inoportuno, pero yo vengo de una Europa abducida por las redes y creo necesario advertir a los cubanos de esa posibilidad.

Espectáculo y alineación

Los nuevos soportes y formatos están desarrollando un modelo informativo superficial y simplista de la realidad y del pensamiento. Si lo analizamos desde el punto de vista ideológico, estaremos de acuerdo en que la superficialidad sintoniza más con un ideario que no pretenda cambiar las estructuras de poder vigentes, que fomente el acomodo de los ciudadanos al modelo dominante. En cambio, un ideario que pretenda desarrollar el análisis inductivo, el pensamiento crítico, que ponga en tela de juicio las estructuras de poder, requiere una información y un pensamiento más elaborado, más profundo y argumentado.

Redes físicas

Frente a las redes virtuales, debemos apostar por construir redes reales. Para ello, el primer paso es reconocer que las virtuales nunca pueden sustituirlas, tanto si pretenden fortalecer lazos de amistad como si buscan organizar a la ciudadanía socialmente para cualquier objetivo. Las redes de internet son precarias, coyunturales e impiden establecer lazos firmes entre sus miembros. Aunque resulte una obviedad, no hay que dejar de insistir en que los “amigos” de Facebook no son amigos. Unas redes firmes, sólidas y duraderas requieren personas que se encuentren físicamente en el mundo real, que se enfrenten a situaciones de la vida real en lugares físicos, cara a cara, que discutan sobre problemas comunes, objetivos y planes de acción. Todo ello sin la mediación de máquinas. Las redes sociales y el mundo virtual han socavado el histórico derecho de reunión y lo han sustituido por un hecho social alucinatorio: la falsa conciencia de reunión, la ‘ilusión de reunión’. La conciencia espectadora, presa de la pantalla, tras la cual ha sido deportada la propia vida, sólo encuentra interlocutores ficticios que desemboca en un autismo espectacular¹². En palabras premonitorias de adónde nos ha llevado internet, Guy Debord afirmó que “la ‘misión histórica de instaurar la verdad en el mundo’ no pueden realizarla ni el individuo aislado ni la muchedumbre atomizada”. Y, hoy, cada uno de nosotros, frente a nuestro ordenador, no somos otra cosa que muchedumbre atomizada. La alternativa según Debord era el Consejo Obrero como forma desalienada de la democracia. Sí, un término, el de Consejo Obrero, que puede parecer arcaico, pero que no es otra cosa que el encuentro físico de seres humanos oprimidos con el objetivo de liberarse y de cambiar el mundo. Vicente Romano, en su *Ecología de la Comunicación*, plantea que hay que “reivindicar, proteger y fomentar los espacios experimentales, los lugares públicos, contra la retificación (red, tejido) telemática de la sociedad”¹³. En su opinión, “es menester el entorno natural y social vivo, en vez de los sistemas tecnológicos rígidos en los que los seres humanos están fijos en el sentido del diálogo persona-máquina. Para ello reivindica “espacios sensorialmente perceptibles en donde pueda desplegarse la profusión social y humana al instante”. Romano los denomina “lugares del tiempo”, y son “lugares del encuentro, de entrar en contacto: mercados, plazas, campos deportivos, patios, cafés, iglesias, etc.” Es importante insistir en que la comunicación no presencial es imaginaria. La presencia real, en cambio, es física, orgánica, material. Estamos donde estamos, y en ningún otro sitio, e interactuamos donde estamos de verdad. Tendemos cada vez más a atenuar la diferencia que existe entre esos dos tipos de presencia.¹⁴ El escritor Isaac Rosa nos puso el ejemplo de las movilizaciones de los mineros españoles en el verano de 2012:

Mientras nosotros escribimos posts y tuits de denuncia contra los recortes (yo el primero), ellos se encierran en los pozos, paralizan el tráfico, levantan en pie de guerra comarcas enteras, y finalmente echan a andar por la carretera. Mientras nosotros pintamos ingeniosas

pancartas y componemos simpáticos pareados para gritar en manifestación, ellos se enfrentan a cuerpo con la Guardia Civil. Mientras nosotros retuiteamos y damos miles de “me gusta” para apoyar las reivindicaciones de los colectivos más castigados, ellos van pueblo por pueblo dando y recibiendo abrazos, compartiendo comidas y techo. Mientras esperamos al próximo aniversario para volver a tomar las plazas, ellos se plantan en la Puerta del Sol tras haber hecho suyas las plazas de todas aquellas localidades por las que pasaron.

La lección está clara: ante el ataque total contra los trabajadores, estos no son tiempos de hashtag, sino de barricada. Frente a la solidaridad efímera de la red social y la indignación inofensiva, son tiempos de caminar juntos, de compartir encierro o marcha, de encontrarse en las calles, de abrazarse como ya no nos abrazábamos, como estos días se abrazaban los mineros con quienes los esperaban a la entrada de cada pueblo.¹⁵

Con este evento Cuba ha demostrado ser nuevamente pionera. Al reunirnos aquí ha convertido en tangible y real el mundo virtual que yo estoy criticando. Aquí algunos se han calificado de “cibermambís”, pero yo quiero precisar que los cubanos lograron su independencia de España con mambís reales, si se hubieran quedado en cibermambís, todavía gobernaríamos los españoles. Y Fidel Castro no vino en un “cibergranma” vino en el Granma, un barco físico y real.

Jugar en terreno enemigo

Nadie deberá pensar que vamos a negar el gran avance que ha supuesto internet en numerosos aspectos. Desde el ámbito de la educación al de la comunicación entre las personas y, por supuesto, en el periodismo. Especialmente, y ese logro nunca debemos olvidarlo, para terminar con la exclusividad informativa que tenían las grandes empresas. La generación puente de periodistas críticos que conocimos la profesión antes de internet y después, podemos constatar la dificultad que teníamos antes para difundir algún texto y lo sencillo que es ahora. Hace veinte años no conseguíamos un medio donde colocar nuestra información, ahora lo difícil es conseguir que el medio pueda ser descubierto por los lectores. En cualquier caso, una de las paradojas a las que nos enfrentamos ante las nuevas tecnologías, los modernos hábitos de la información y las redes sociales es que, por muchas críticas que les señalemos, no podemos mantenernos al margen porque nos veríamos barridos del panorama. Muy a nuestro pesar, nos vemos obligados a jugar en un terreno enemigo y empobrecedor pero si no lo hiciéramos nos encontraríamos expulsados del juego directamente. Esto es muy importante para Cuba, necesitada de mejorar sus servicios de conectividad y desarrollo tecnológico.

Si alguien cree que pretendo que el lector abandone su tablet, sus redes sociales, su iPhone o cualquier otro artilugio de los cuales parece que reniego, se equivoca. Mi intención no es otra que adjuntar una especie de advertencia de efectos secundarios, peligros de sobredosis, medidas de prevención y recomendaciones para el buen uso. Podríamos establecer un paralelismo con respecto a otros entornos perversos, como el de las armas. Los movimientos populares, los regímenes democráticos y participativos no pueden estar a favor del uso de la violencia y del armamento, pero no pueden permanecer en el tablero internacional sin medios de defensa porque serían derrocados inexorablemente. De ahí que debemos responder a quienes nos califican de incoherentes e hipócritas a los que criticamos las modernas tecnologías y sus formatos comunicacionales y al mismo tiempo las utilizamos. Efectivamente, es como ese pueblo pacífico, humano y solidario que odia las pistolas, pero que sabe que las necesita para defenderse. Yo mismo uso mi teléfono móvil como la mayoría de los ciudadanos, envío SMS, mantengo un blog, dispongo y consulto mi cuenta de Twitter; no se trata de cargar contra la tecnología, sus ventajas son indiscutibles y su presencia y utilización inevitables. La cuestión no es hacer que desaparezca, sino qué hacer y cómo con lo que existe. El hecho de que algunos denunciemos sus elementos adversos, intentemos desmitificarlas y advertamos del daño que pueden estar causando no deben impedir que las utilicemos, porque, como ya hemos señalado, están aquí, no podemos renunciar a ellas y además apreciamos sus ventajas. Lo mismo que no podemos exigir a un ecologista que no viaje en avión a ver a su familia que vive a dos mil kilómetros o al comunista que no se coma una mariscada, tampoco los que nos preocupamos por la involución de la información con los nuevos formatos y tecnologías vamos a volver a la máquina de escribir o renunciar a internet. No somos la versión moderna de los ludistas ingleses que se

oponían a la revolución industrial en el siglo XIX. Nuestro objetivo es intentar nadar y avanzar en este océano que nos ha tocado vivir y, para ello, buscar propuestas e iniciativas viables y que permitan combinar lo positivo de nuestros tiempos con los valores intemporales. Incluso en los contenidos supuestamente irreverentes y subversivos de nuestros medios alternativos debemos recordar que solo pueden tener sentido si tienen como objetivo la transformación del mundo, de otro modo, como también nos descubrió Debord, estarán condenados a convertirse solo en espectáculo. ©

Notas

1. “Eurocopa 2012: Twitter celebra los goles de la televisión”. Periodistas 21, 2-7-2012. <http://periodistas21.blogspot.com.es/2012/07/eurocopa-twitter-celebra-los-goles-de.html>
2. Ramonet, Ignacio. *La explosión del periodismo*. Clave Intelectual, Madrid, 2011.
3. Debord, Guy. *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos, Valencia, 2010
4. *El Jueves*, 14-6-2012 http://www.eljueves.es/2012/06/14/facebook_veta_nuestra_portada_merkel_rajoy_plan_sadomaso.html#
5. *The Guardian*, 24-4-2012 <http://www.guardian.co.uk/technology/2011/apr/29/facebook-accused-removing-activists-pages>
6. *Barrapunto.com*, 12-4-2011 <http://barrapunto.com/~manje/journal/35852>
7. *Cubadebate.cu*, 13-1-2011 <http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/01/13/censura-de-youtube-a-cubadebate-desato-movimiento-solidario/>
8. *lubrio.blogspot.com.es*, 13-6-2012 <http://lubrio.blogspot.com.es/2012/06/rcn-y-venevision-usan-youtube-para.html>
9. La pupila insomne. 19-6-2012 <http://lapupilainsomne.wordpress.com/2012/06/19/google-roba-datos-de-sitios-cubanos/>
10. Baños Boncompain, Antonio, *Posteconomía. Hacia un capitalismo feudal*, Barcelona, Los libros del lince, 2012
11. Citado por Rivière, Margarita. *La fama. Iconos de la religión mediática*. Crítica, Barcelona, 2009.
12. Debord, Guy. *La sociedad del espectáculo*. Pre-Textos, Valencia, 2010
13. Romano, Vicente. *Ecología de la comunicación*. Hiru, Hondarribia, 2004
14. Benasyag, Miguel y Del Rey, Angélique. *Nunca más solo. El fenómeno del móvil*. La oveja roja. Madrid, 2007.
15. Rosa, Isaac. “Soy minero”. *Eldiario.es*, 11-7-2012 <http://www.eldiario.es/zonacritica/2012/07/11/soy-minero/>

Secciones

editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

visitas y descargas en línea @

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

educación Bolivariana en contexto



Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Ideas y personajes



de la educación Latinoamericana y Universal

Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

La entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.



Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.



Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.



Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.



Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.



Es la sección encargada de las recomendaciones para los colaboradores.



Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.



Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.



Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico 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.



Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.



Normas para los Colaboradores

Educere

**Normas revisadas y actualizadas al 1ro. de septiembre 2014.
Quedan sin efecto las Normas de diciembre 2008. Año 13 - No. 43**

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.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;
2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado 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 del esquema, los elementos mencionados —*descripción, discusión y demostración*—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
 - Margen superior: 2,5 centímetros.
 - Margen inferior: 2,5 centímetros.
 - Margen derecho: 2,5 centímetros.

- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo,

y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nº	Ítems	Alternativas			
			S	AV	N
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

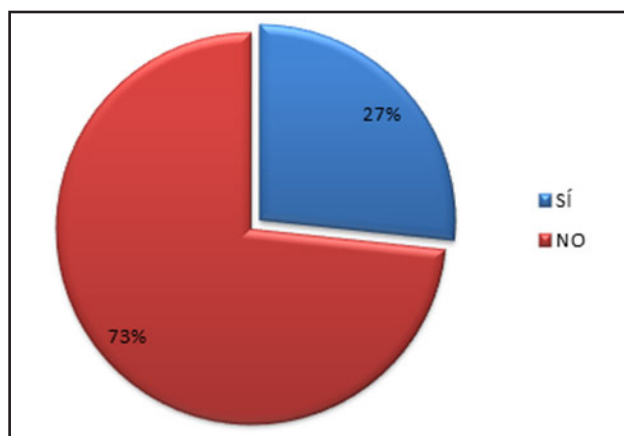


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

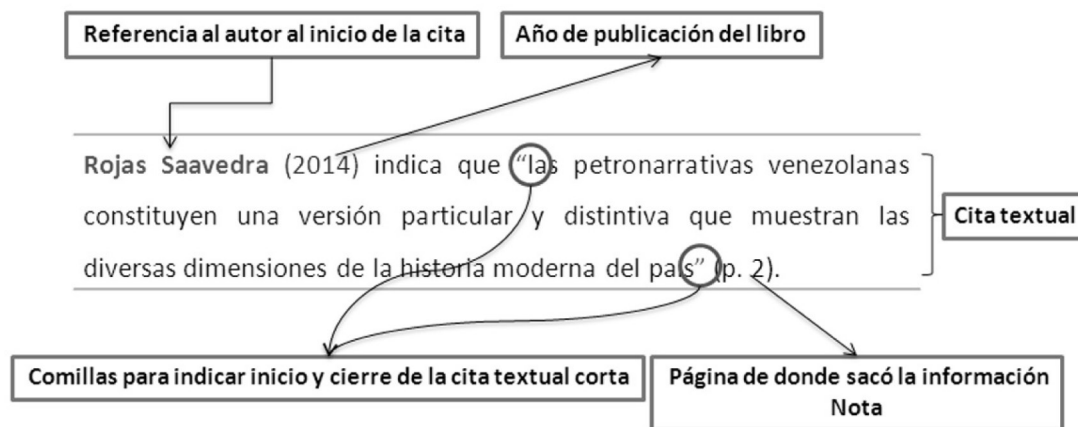
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y 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 la American Psychological Association* (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

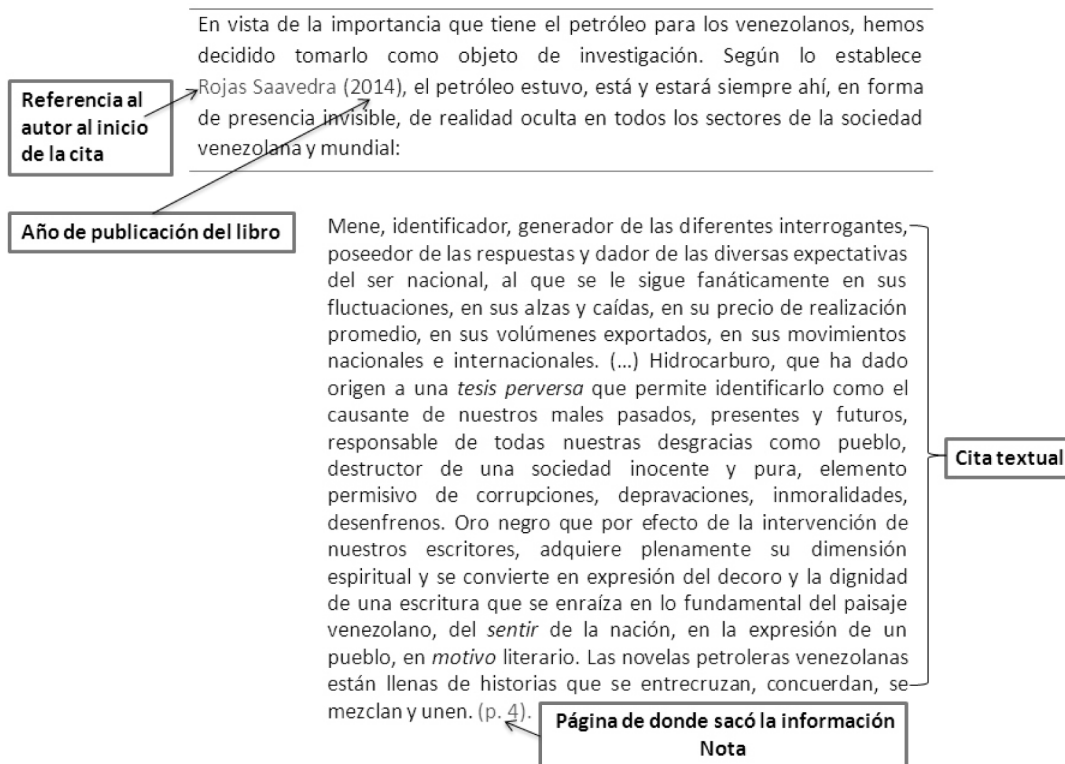


Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, immoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

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 trasladará 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 N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www>.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. Artículo de periódico en línea

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. Versión electrónica de un libro impreso

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. Blogs

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. Foro de discusión.

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

7.6. Wikipedia.

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. Presentación en PowerPoint.

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. Entrevistas.

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. Mapas recuperados en línea.

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Película.

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Grabación de música.

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).



Guidelines for Collaborators

Educere

Nº 66 / Mayo - Agosto de 2016 / Actualización de fecha: abril de 2014

Educere Journal is a publication of the School of Education (Faculty of Humanities and Education) of the University of Los Andes (Mérida – Venezuela). *Educere* is a periodical publication, published every four months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education and opened to all professors and researches. Its main purpose is to disseminate progress and results from experiences and research of interest in order to develop education. Collaborations sent to *Educere* will be reviewed, accepted and arbitrated for subsequent publication, previous approval by the Editorial Staff Counsel, as the dissertation is focused on education, regardless of the nature of its expressions and points of view. Therefore, manuscripts in which educational subject is addressed in an elemental way and lacking depth, will not be accepted; nor will those that assume education in a tangential or sporadic way, that is, on a secondary level, depriving therefore investigative procedures, technology of information, curricula content, science, disciplines or knowledge fields, per se. If the contents treated do not imply in education or vice versa, the manuscript will not be accepted as irrelevant to the purposes of the journal. *Educere* does not necessarily identify with the contents, judgments and views expressed by its collaborators and published documents, therefore, the views expressed by the authors do not necessarily reflect the views of the Editorial Committee. It also authorizes the total or partial reproduction of its content by any means or process, as long as the respective hemerographic appointment is made.

Paragraph one

Selection of articles and arbitration

The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. The Editorial Committee will select papers that are published, after anonymous evaluation by internal and external pairs to the University of Los Andes, that is to say, contributions will be submitted for consideration of qualified arbitrators whose approval will determine its publication in the number of journal that the Editorial Board considers appropriate. During the selection for its diffusion will be preferred those unpublished works that have not been proposed simultaneously to other publications. The reception of papers does not imply the obligation to publish them.

The order and thematic focus of each publication will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the articles have been received and refereed. Manuscripts may be requested by the journal for a special number and / or voluntarily offered to *Educere* for subsequent arbitration.

Paragraph two

Publication authorization

All the articles must be accompanied by a **communication** addressed to the Editorial Board of *Educere* journal, in which is requested the work to be considered for submission to arbitration of the journal. The identification of the author or authors, their institutional and / or academic status should be included. Should be annexed a brief curricular review, including position, address and institution where the author works, residence address, phone and e-mail, maximum eight (8) lines. Also, month and year of culmination of the work should be indicated.

By publishing manuscripts in *Educere*, it is assumed that the authors authorize the journal to publish the articles in other electronic or printed means and / or wholly or partly in indexes, databases, directories, catalogs and records of national and international publications. Therefore, attached to the collaboration, the author or authors must submit a duly signed letter authorizing *Educere* to publish their full manuscript and its publication in a printed or digital format, visible in any database or institutional repository, without incurring copyright responsibilities.

Paragraph three

Publication of scientific papers on regional and national journals

Educere in order to contribute to the dissemination of knowledge on education and their social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript evaluated favorably, must send a summarized version of his / her work, in a newspaper article format, maximum one page (5000 characters), that will be published in a specialized education section that the *Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente* (Educational Upgrade and Improvement Program) will manage in several regional newspapers across the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign educational thinking and a contribution to uplift the work made by our collaborators.

Paragraph four Publication in the Trásvase 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 Trásvase section of previously released articles.

Paragraph five Educere editing process

Once received, the works go through the following process:

1. Initially, acknowledgement of receipt of the manuscript is sent via email.
2. Then, the Editorial Board makes a preliminary evaluation to determine whether the article meets the editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators).
3. If fulfilled, it goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the works according to criteria of relevance, originality, contribution and scientific and academic virtue previously established by the *Educere* journal. Subsequently a verdict on whether the work is published or not is emitted.
4. If the manuscript supports minor corrections of form or style, the author will be asked for final adjustments, having to do so within 21 days. If a reply by e-mail is not received at that time, it is understood that the author has no interest in publishing in *Educere* and the manuscript will be definitely dismissed.
5. If the work does not meet with the criteria, the Editorial Board will propose not to send it to arbitration.
6. In any case, the author or authors will be notified, in writing, about the decision.

II

The present editorial policies of the *Educere* journal (guidelines for the collaborators) establish the conditions, procedures and criteria required by the *Educere* journal, for the elaboration and presentation of the papers. The Editorial Committee is pleased to extend this material, which is the product of consultations with the Standards of the American Psychological Association (APA), for presenting research papers. This is not to minimize the vast utility, neither to wear out the use of those standards; but to put within the reach of our collaborators an immediate and functional tool, especially for those who do not have a material of greater depth and breadth. These standards were reviewed and updated on May 31, 2014 in order to adapt them to the requirements of standardized directories and international databases, requesting that hosted journals allow the measurement of the impact factor of both, articles and the journal; because of which, *Educere* respectfully request authors (collaborators) to strictly stick to it, otherwise the Editorial Board will not accept the articles for their respective arbitration. These rules strictly govern the scriptural work of the authors. This decision is not retroactive for those articles approved and those under evaluation in the present date. *Educere* collaborators, and all researchers interested in publishing their contributions in it, will be subject to the following conditions and must fulfill them with the following requirements:

1. Submission of the article to Educere journal Venezuelan collaborators:

The author or authors from Venezuela will present two (2) printed copies of the paper that should be sended in a sealed envelope via postal or courier to the following address: *Profesor Pedro Rivas, Director de Educere, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A "Dr. Carlos César Rodríguez", Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870)*. No articles sent via email will be accepted. The printed text should meet the following conditions:

1. One (1) hard copy (which will be kept on *Educere*'s archive) identified with the names of the author or authors, email and institutional information.
2. One (1) hard copy which will be sent to the consideration of qualified arbitrators. This copy must **NOT** be identified with the names of the author or authors. This will ensure the anonymity of the collaborators, excellence in the qualification, freedom of decision, resolution and judgment of the arbitrators.

Besides the two hard copies, the author or authors must send a copy of the article recorded on a compact disc (CD).

Foreign Collaborators:

The author or authors from abroad can send their submissions via email, as an attachment to any of the following addresses: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

2. Organization and structure of the papers. The paper to be presented in the Educere journal must necessarily have the following structure:

1. Title page and credits.
2. Introduction.
3. Body (article).
4. Conclusions and / or recommendations.
5. Mini CV of the author or authors [information about author or authors].
6. References or explanatory notes at the end of the article (documentary considerations).
7. Bibliography.
8. Appendices.

A briefly description of each of these elements with their respective examples are presented below:

TITLE PAGE AND CREDITS

This section should include the following:

- Title of the article.
- Identification of the author or authors.
- Receipt and acceptance dates.
- Acknowledgements and institutional credits (if applicable).
- Abstract.

TITLE OF THE ARTICLE

It is commonly said that the title is the part of the article where you must use the maximum of wits with the minimum of words. Unfortunately little thought is put when it comes to its elaboration. It should always be remember that when the reader takes any journal in his hands, he looks closely at the titles in the index, and decides if the article is worth the reading. Therefore it is very important to create a title that would explain the reader what content will he find in it. The reading experience of the content must be simple, not only by writing a well worded title but by bringing the attention and fulfilling the reader's expectations.

A clear, brief, concise and catchy title will come better to the reader and may extend his stay in the scientific world. A properly crafted title benefits both the author and the reader. The information given not only allows you to take the decision to continue reading the abstract, it helps to develop indexes in information retrieval systems in the most appropriate way for its classification. A good title, besides of being accurate and reliable, should be clear, concise, and specific and, if possible, striking.

- **Clarity:** The obscure or ambiguous titles should be prohibited in all texts. They are not only puzzling, but they hide what is meant to be said. Avoid the use of words in other languages and also the use of not well known acronyms and eponyms. Remember that when you read the title it should not require to consult a dictionary.
- **Briefness:** Being concise is the second characteristic that a title should have. Long titles are not only inefficient but rude to the reader. The rule is not to exceed 10-12 words. A title can be shortened without sacrificing its content if unnecessary words are deleted. Also redundancies can be removed.
- **Specificity:** It should go directly to the words that undoubtedly define the content of the article. Ambiguous terms and literary adornment do not work well in scientific writing, being concrete in good enunciation is better than exaggerated redundancies. Generalities must be avoided.
- **Being striking:** The title should be very innovative so it can attract the attention without overdoing the text content.
- **Mistakes to avoid:** The title is not a complete, complex and endless sentence. It is also recommended not to use definite or indefinite articles and prepositions, which simply lengthen the title without adding clarity.

IDENTIFICATION OF ARTICLE'S AUTHOR OR AUTHORS

The following order must be followed:

1. The author or authors of he article must be necessarily referred using their two names [if possible] and two surnames [if the case]. (Do not use punctuation marks).
2. Email [institutional, if the case]. (Do not use punctuation marks).

3. Identification of the academic institution in which they work. (Do not use punctuation marks).
4. City where they live or work (comma) State (province or federal district) (comma) home country in parentheses.
Example:

José Amador Rojas Saavedra
 jrojassvdra@gmail.com
 Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
 Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
 Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

DATE OF RECEIPT AND ACCEPTANCE

These dates will be placed by the Editorial Board of the *Educere* journal.

ACKNOWLEDGEMENT AND INSTITUTIONAL CREDITS (if the case)

The *Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes* (CDCHTA) (*Development Board for Scientific, Humanistic, Technologic and Arts*) of the University of Los Andes, offers to teachers, students, professionals and technicians in the service of the university the possibility of obtaining funding for their research projects. Each application is evaluated by a technical adviser commission and its recommendations are sent to the CDCHTA Board for final consideration. The CDCHTA funds projects that are able to generate publishable results. The article 15 of General Regulations of the CDCHTA states that: "Project managers must mention the financial support received from CDCHTA in any publication that includes information about activities supported by this organization". This should include the ID code of the project. A publication shall be used only as a final report on the project generated. This provision is mandatory and is required for approval of the final report.

If the collaboration is a research project financed by the CDCHTA of the University of Los Andes (Venezuela), or other homonymous body from other national or foreign university, the author or authors should indicate it in a disclaimer (in the case of the ULA, it is mandatory to make public recognition of all projects funded by the CDCHTA). Examples:

Example 1

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Example 2

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado "Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente" (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Example 3

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Example 4

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Example 5

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

ABSTRACT

The abstract is a short and clear statement of the developed topic (purpose) of the methodology used or the characterization of the type of work done, the results obtained and the conclusions. It will take place in a single paragraph. Should not exceed one hundred and twenty (120) single-spaced words. Below the abstract, a maximum of two lines, the **main terms of the content descriptors** (also called **keywords**) are written. The Manual of Style publications of the American Psychological Association (2002, pp 9-12) clarifies the contents of an abstract:

An abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article; it allows readers to survey the contents of an article quickly and, like a title, it enables persons interested in the document to retrieve it from abstracting and indexing databases. Most scholarly journals (...) require an abstract. Consult the instructions to authors or web page of the journal to which you plan to submit your article for any journal-specific instructions. A well-prepared abstract can be the most important single paragraph in an article. Most people have their first contact with an article by seeing just the abstract, usually in comparison with several other abstracts, as they are doing a literature search. Readers frequently decide on the basis of the abstract whether to read the entire article. The abstract needs to be dense with information. By embedding keywords in your abstract, you enhance the user's ability to find it. A good abstract is:

Accurate: Ensure that the abstract correctly reflects the purpose and content of the manuscript. Do not include information that does not appear in the body of the manuscript. If the study extends or replicates previous research, note this in the abstract and cite the author's last name and the year of the relevant report. Comparing an abstract with an outline of the manuscript's headings is a useful way to verify its accuracy.

Self-contained: define all abbreviations (except units of measurement) and acronyms. Spell out names of tests and drugs (use generic for drugs). Define unique terms. Paraphrase rather than quote. Include names of authors (initials and surnames) and dates of publication in citations of other publications (and give a full bibliographic citation in the article's reference list).

Concise and specific: Be brief, and make each sentence maximally informative, especially the lead sentence. Begin the abstract with the most important points. Do not waste space by repeating the title. Include in the abstract only the four or five most important concepts, findings, or implications. Use the specific words in your abstract that you think your audience will use in their electronic searches.

Ways to improve conciseness:

1. Use digits for all numbers, except those that begin a sentence (consider recasting a sentence that begins with number).
2. Abbreviate liberally (e.g., use vs for versus), although all abbreviations that need to be explained in the text must also be explained on first use in the abstract.
3. Use the active voice (but without the personal pronouns I or we).

Nonevaluative: Report rather than evaluate; do not add to or comment on what is in the body of the manuscript.

Coherent and readable: Write in clear and concise language. Use *verbs* rather than their *noun* equivalents and the *active voice* rather than the *passive voice* (e.g., *investigated* rather than *an investigation of*; *The authors presented the results* instead of *Results were presented*). Use the *present tense* to describe conclusions drawn or results with continuing applicability; use the *past tense* to describe specific variables manipulated or outcomes measured.

An abstract of a report of an empirical study should describe:

1. the problem under investigation, in one sentence if possible;
2. the participants, specifying pertinent characteristics such as age, sex, and ethnic and/or racial group; in animal research, specifying genus and species;
3. the essential features of study method - you have a limited number of words so restrict your description to essential and interesting features of the study methodology - particularly those likely to be used in electronic searches;
4. the basic findings, including effect sizes and confidence intervals and/or statistical significance levels; and
5. the conclusions and the implications or applications.

An abstract for a literature review or meta-analysis should describe:

1. the problem or relation(s) under investigation;
2. study eligibility criteria;
3. type(s) of participants included in primary studies;
4. main results (including the most important effect sizes) and any important moderators of these effect sizes;
5. conclusions (including limitations); and
6. implications for theory, policy, and/or practice.

An abstract for a theory-oriented paper should describe:

1. how the theory or model works and/or the principles on which it is based and
2. what phenomena the theory or model accounts for and linkages to empirical results.

An abstract for a methodological paper should describe:

1. the general class of methods being discussed;
2. the essential features of the proposed method;
3. the range of application of the proposed method; and
4. in the case of statistical procedures, some of its essential features such as robustness or power efficiency.

An abstract for a case study should describe:

1. the subject and relevant characteristics of the individual, group, community, or organization presented;
2. the nature of or solution to a problem illustrated by the case example and
3. the questions raised for additional research or theory.

An abstract that is accurate, succinct, quickly comprehensive, and informative will increase the audience and the future retrievability of your article. You may submit one version of the abstract. If it exceeds the 120-word limit, the abstractors in some secondary services may truncate your abstract to fit their databases, and this could impair retrievability.

INTRODUCTION

The introduction is a review of the subject of study, its main purposes, most relevant contributions and general structure of the chapters contained in the article body. The introduction consists of the description, clear and simple, the topic or problem under investigation, as well as some additional explanations, which allow a better understanding of the original work. The introduction is intended to announce to the reader what is going to find in the article body and when the article is reviewed, the introduction lets the reader have a comprehensive overview of the subject under investigation.

The introduction gives a brief but accurate idea of the various aspects which make up the work. It is about, ultimately, making a clear and organized approach to the subject of the investigation, its importance, its implications, and also the way it has been approached the study of its different elements. An introduction follows the formulation of the following questions: What is the subject of the work? Why the work is done? How was the work thought? What is the method used in the work? What are the limitations of the study?

In line with that approach, the book *Técnicas de documentación e investigación I*, published by the *Universidad Nacional Abierta - Venezuela* (2000, pp 320-323) explains us how we can define an introduction and what elements contains:

The introduction is the part (...) which is described in a brief and simple way the topic or problem under investigation and some complementary aspects that allow a better understanding of the subject, besides bringing the reader's attention to the problem studied. From this general definition can be inferred the role performed by the introduction (...) which can be summarized as follows:

- a. State the problem or issue to be addressed.
- b. Report briefly and concisely about significant aspects that facilitate the understanding of the above.
- c. Arouse interest and encourage the reader into the knowledge of the subject.

To fulfill these roles, the introduction should be written in clear, simple and pleasant way, with a short extension, preferably not more than one page (...).

Elements to be considered for making the introduction

Being consistent with the roles of the introduction (...) we will say that it should contain the following elements:

1. Brief and concise presentation of the topic or problem under investigation.
2. Pointing out work objectives. Justification of the research and the importance of the topic. Brief description of the methodology used for the development of the work.
3. Summary of the way the issue will be addressed in the following headings or aspects and, if necessary, the reasons for the order of the chapters.
4. Brief description of the difficulties and limitations faced in the development of the work.
5. If necessary, make a brief mention of the background of the study, theory and some operational definitions that are useful for better understanding of the subject.

Below, rather than a guide that allows helping to raise a good introduction (...) we will present a series of questions, which answers will suggest alternatives that will facilitate the task to elaborate it. These questions can be synthesized as follows:

Questions	Answers
What is the study about? (topic or problem)	An overview of the topic developed is provided. In some cases just stating the title of the research.
What is the purpose of the research? (objectives)	Synthesized mention of the purposes and objectives of the investigation.
What is the importance of the research in its area and / or in solving the problem? (justification and relevance)	Brief argument to justify the investigation developed.
How was the process of retrieving and processing of data? (Methodology)	General description of methods, techniques and procedures used.
What is the sequence followed to develop the work? (Approaching method)	Brief reference to the subtitles and main sections in which the content has been distributed for presentation. If necessary, explain the reason for such distribution.
What difficulties arose during the elaboration of the work? (Limitations of the study)	Brief comments about the difficulties faced, that conditioned and limited the study for the development of research.
What relevant background based the study? (Background)	General references to previous studies, theoretical assumptions and operational definitions that are relevant in the study and that, according to the researcher, it should be pointed out in the introduction.

By incorporating into an introduction the aforementioned elements, content and order of presenting them, they depend mainly on the judgment of the investigator and the nature of the work; however, the sequence must always have a logical order. Also, to meet properly these criteria, the introduction should be prepared once stood or development article body. It is also critical to note the brevity, clarity and conciseness necessary at the time to incorporate these elements into an introduction. Remember that it should not be extended, so that it can properly fulfill their roles within the text.

In the same way the elements just presented guide the researcher to the drafting of an appropriate introduction (...) it is also convenient to consider some issues that, if not avoided, can lead to errors preparing the introduction.

Among those issues to avoid are the following:

- **Grand and ambitious introductions** where endless discussions, marginal considerations and common places are included, like say that the theme is “complex, interesting and discussed”.
- **Historical Introduction** that refers the matter to their remote antecedents, delaying its description and analysis.
- **The exemplary introduction** where the subject’s illustrative examples are formulated.
- **Introduction-solution** in which the results of the research are already enunciated, making a double mistake: psychological, because it deprives the reader’s interest to find such solution by himself through development, and logical, because if the result has been announced, it makes little sense and argument development. (...)

It is convenient to reaffirm the need for the introduction to be relatively short in its length and written in a clear and motivating way to gain the reader’s attention to the matter.

BODY OR CONTENT OF THE PAPER (ARTICLE)

The **body** is the section that gives a logical foundation of the research topic and highlights the knowledge that the researcher reaches, which are **explained, discussed and demonstrated**.

The **body** of work is essentially the logical, detailed and gradual basis of the research, whose purpose is to expose facts, analyze them, evaluate them, and sometimes, try to prove certain hypothesis regarding those approaches. In the latter case,

when the working hypothesis is made and the facts that form the core of the problem are exposed, the logical justification is developed.

In short papers, the development will continue a similar logic, but addressing the problem as a whole, without considering specific aspects to be analyzed separately.

The writing of the paper is not only to connect ideas or data from other authors, but combine them with the analysis and reflection regarding their meaning and importance, so the result will be a pleasant text and at the same time well documented.

Educere priority will be oriented towards educational research, educational proposals and didactic experiences. Which are defined as follows:

- a. **Investigation report:** Contains the report (final or partial) of original findings, resulted from the research work. It must respect the classic sections of introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion / conclusion.
- b. **Pedagogic proposal:** Contains information on how to develop the collaborative learning process, duly founded from the theoretical and methodological perspective. It will be structured along the following sections: introduction, theoretical basis, description of the proposal and conclusion.
- c. **Didactic experience:** successful didactic experiences are described in any level or type of education. It should contain: introduction, a short theoretical basis, the description of the experience, the results produced and the conclusions that were reached.

Educere also considers the following types of manuscripts:

Essay: An argumentative, expository and predominantly informative text, which develops a topic, usually brief; its development is not intended to consume all possibilities, neither formally present evidence nor information sources.

- a. **Journal article:** An argumentative, expository and predominantly informative text, wherein is structured in an analytical and critical way the information collected from various sources about a given topic. It is made up as follows: introduction, development, conclusions.
- b. **Review:** This is a descriptive, analytical and critical comment of recent publications in the educational field and related. Book reviews and journal proposals have a minimum length of one page and a maximum of four pages, 1,5-space, and should include its respective cover for photographic treatment, as well as its bibliographic data and info from the author of the review.
- c. **Official document:** It is an official, public or private, national or international publication of discursive concept, programmatic or regulatory nature.
- d. **Interviews:** Conversations with renowned personalities in the field of education and related areas: teachers, researchers, writers, thinkers, who can contribute strengthen the educational field.
- e. **Lectures:** presentations and conferences on education that have been presented in local, regional, national and international events that could contribute to the training of teachers, and consequently to the improvement of education, will also be published.

The **body** is the actual content of the article, which sets out in detail the theoretical considerations underlying the study, the findings achieved are described, compared, criticized and are analyzed and interpreted in relation to the objectives of the research. For purposes of the order of presentation of the contents of this part, the general guidance is given by the main and supporting ideas underlying the development and demonstration of the main idea of the research, which, according to their hierarchy and generality level in the study, will determine the order of placement in the writing. It is obvious the difficulty to provide accurate guidance in this sense, since this order of presentation depends on the nature of the study, its internal characteristics and the opinion or position of the researcher, who ultimately makes the decisions about how to structure that part of the article. In any case, a general recommendation in this regard that would be very useful when writing the text, it is to use subtitles or main statements for the classifications or excerpts of greater importance, which constitute the general areas in which the problem was delimited. In the structure, these statements constitute the main subtitle of first order, which then will be dividing and subdividing according to the needs of titling of the text to form, within a whole, the titles of second order, third order, etc. These subtitles necessarily must be listed progressively (in Arabic numerals). Number the sections (subtitles) in the decimal system to a maximum of three levels (for example, 1.1.1 is acceptable, but not 1.1.1.1); if additional levels are required, it is recommended to use bullets. The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) clarifies the criteria for the production or development of the **body** of the article:

Unlike the introduction and conclusion (...) where it is possible to point guiding criteria for its processing, for the body is only possible to provide some general guidelines, whose observation by the researcher can be useful for a correct development of the part. (...) Among these general criteria, you should consider the following, when preparing the body of the work:

- Accuracy, clarity and simplicity of the ideas and concepts expressed.
- A certain degree of depth in the approach to the topic or problem.

- Objectivity in formulating the assumptions that guide the study.
- Adequacy of the methodology to the issue or problem at hand.
- Rigor, as far as possible, and thoroughness in the handling of the methodology (techniques, procedures).
- Objectivity in verifying the assumptions to be tested and the interpretation and integration of the obtained results.
- Consistency and logic continuity of each of the steps in the research.

As can be seen, rather than applying rigid criteria, these factors constitute elements with some degree of generality that rigorously observed, contributing to providing consistency, logicity and objectivity to the research paper, hence the need to keep them in mind when writing the body of the work (...).

Elements of the body

In this regard we can distinguish three elements in the development:

1. **Description** of the subject.
2. **Discussion** of the subject.
3. **Demonstration** of the subject.

Roles of these elements in the body

Essentially, the basic role of these elements is to develop and demonstrate the central idea that guides the research, for which in a process of logical reasoning, interact to each other, in that way gradually go shaping the demonstration of the central idea. You cannot define exactly when each of these elements belong to the body of the text, because by being closely correlated their procedures, the emphasis of their involvement will depend on the precise needs of each part of the article, as it advances in the writing. However, and for you to have a more precise idea of using those elements in the development of the text, below we identify the most important functions performed by each one of them in the article:

1. Description of the subject

This part of the body aims to present the issue, in order to make noticeable its meaning to the reader, so that he can understand it clearly. To achieve this purpose, in the description of the subject are presented:

- a. Central idea to be developed.
- b. Theories and arguments supporting the research.
- c. Definitions of concepts, ideas, theories, etc.
- d. Background provided by other researches on the issue.
- e. Examples that help to clarify aspects of the problem.

All with the purpose of explaining the implicit, clarifying what appears dark in the research and simplify what the reader may find complicated.

2. Discussion of the subject

The **discussion** forms a dialectical moment, which consists on reviewing the thesis or different aspects of a problem, which the researcher must make a decision that may be:

- a. Acceptance of one of them, in which case the discussion will focus on providing the necessary and scientifically supported arguments to ensure the validity of the thesis or point of view accepted.
- b. The denial of all theses or points of view considered, in which case it becomes necessary to offer a new option, which can be quite different or a synthesis that combines aspects of the different theses examined. In both cases, the discussion will aim to present arguments and evidence scientifically supporting the chosen point of view (...).

The **discussion** occurs when the theses (or points of view) are excluded as contrary or contradictory. In this case, the progress of reasoning should be guided by the following procedure:

1. Examine the thesis (or point of view) that is rejected by analyzing their arguments.
2. To demonstrate the fallacy of those arguments.
3. State the thesis to be adopted, explaining and showing it through relevant arguments.

In any case, the **role of the discussion** is to set out in a logical and systematic way the scientific arguments supporting the thesis, idea or accepted view, so it is necessary to present all the elements that contribute to clear and proper understanding of the arguments.

To make possible the fulfillment of this role in the discussion, the researcher emphasizes the most important aspects of the topic and oppose reasoning to aspects that prove otherwise. It also compares arguments or opposing theses and

draws conclusions on conflicting views; in short, a whole process of logical and reasoned analysis aimed at providing in a clear, rational and objective the scientific reasoning that will support the arguments.

3. Demonstration of the subject

Its function is to prove the legitimacy of the thesis, opinion or point of view adopted regarding a subject, through a series of grounds and / or arguments scientifically proven through the study.

To accomplish this function, in the **demonstration** should be presented the results of the research, as well as the data to prove the ideas presented and the legitimacy of the hypotheses.

For the **demonstration** purposes, it should always bear in mind the central idea that guides the research, and although during the argumentation subsidiary concepts are handled it must not lose sight of the ultimate goal of the work. Likewise in the development of this central idea, the elements mentioned - **description, discussion and demonstration** -, are presented closely related, varying the emphasis on each of them according to the precise requirements of each part of the article.

This feature leads the elements of the body in the practice not to be presented in the order that we have given or in a clear way and with detailed demarcation between the two, but, in general, the researcher presents it over the subtitles or smaller parts that make up the body of the text. Also, as you progress in the development of the scheme, the author can use graphs, charts, tables and other types of illustrations in order to enrich the exhibition and thus promote the understanding of the ideas and reaffirm the central arguments on the subject.

A final observation is that these elements meet only one of many existing criteria in this regard, as the concrete structure of the body, varies according to the nature or scope and methodology design used in the research.

The **body** of the paper (article) must also comply with the following:

1. **Types of articles and language.** *Educere* receives items in the area of education, which preferably are research results. Articles are accepted in Spanish only
2. **Word processor.** The text must be written in Microsoft Office Word (any version). No articles will be accepted in Excel, Power Point presentations, web pages or PDF files.
3. **Typography (transcription and printing).** The paper will be written using a font size 12. Font style: Arial. It also will be printed on letter-size 20lb Bond sheets (21.5 x 28 cm), color: white.
4. **Line spacing.** The text and the subtitles containing more than one line will be written using 1.5 line spacing. Do not use double spacing or special spacing between paragraphs (there should be no additional spaces between the paragraphs of the manuscript). Between paragraphs one (1) space should be left. In any paragraph there is always one sentence that sets and provides the central idea of the manuscript. This central idea, which organizes and develops the author's purpose, is what is called **fundamental idea**. All other phrases and sentences are structured in a natural and logical form around the central idea in such a way that each serves to *expand, put into context, exemplify, summarize* or *present* several aspects of it (these are the **subordinate or secondary ideas**). Each paragraph must have at least one (1) fundamental idea and it shall consist of 9 – 12 lines. Paragraphs consisting of one or two lines will not be accepted.
5. **Page limitations.** Papers should not exceed twenty (20) pages, 1.5 line spacing, including preliminary pages, tables, graphics and figures, references and bibliography.
6. **Margins.** Margins should be as follows:
 - Upper margin: 2.5 cm.
 - Lower margin: 2.5 cm.
 - Right margin: 2.5 cm.
 - Left margin: 2.5 cm.
 - Headline: 2 cm.
 - Footnotes: 0 cm.
7. **Pagination.** All pages of the paper should be enumerated. Numbers must be placed at the upper right corner including cover, the first pages of every chapter and those containing vertical and horizontal tables and graphics.
8. **Language, style and speaker's point of view.** Papers should be written using a formal language, as appropriate, according to academic fields; simple and direct, avoiding the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess or abuse of quotations. As a general rule, the manuscript must be written in **third-person** or, even better, in **infinitive** using phrases like "authors consider" or "it is considered". If possible, the use of personal pronouns (**I, you, us, my, our** or **your**) should be avoided. When the author or authors considers that it is important to highlight their thoughts, contributions or activities conducted during the execution of the study, the expression **the author** or **the authors** can be used.

Sixth Paragraph

Research works focused on qualitative, interpretive or critical approaches and based on reflective processes of the author or authors, could be totally or partially written in **first person**, according to the style conventions and in order to improve consistency and clarity of the presentation (but these are particular cases).

9. **Use of abbreviations.** Abbreviations are not allowed in the paper but they can be used in footnotes, quotation references, statements placed in parentheses, tables and graphics.
10. **Use of acronyms.** Acronyms can be used to refer organizations, instruments or variables named repeatedly in the paper as long as they facilitate the understanding of exposed ideas. Acronyms should be specified in full at first mention using capital letters with no punctuation and placed in parentheses. When statistical terms are used in the paper, they should always be mentioned, not the symbol nor the abbreviation. See the following examples:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Indentation.** In academic writing, an indentation is an empty space at the beginning of a written line or paragraph. When writing for *Educere* you should **NOT** indent. Do **NOT** use tabs or fixed capital letters.
12. **Editing:** Avoid the excessive use of writing or printing ornaments (underline, bold, italic, different font sizes, etc.)
 1. **Bold:** Bold letters will be used just in titles and subtitles with normal letters in order to highlight them from the text (italics and underlined letters should not be used). In no case bold or underlined letters can be used to emphasize one or more words of the text; therefore, it is recommended the use of italics.
 2. **Italics.** *Italics* are used for: book titles, journals, web pages, movies, radio and television programs. In general, italics are used for isolated words or phrases in a foreign language. Among the exceptions to this rule are quotations entirely written in a different language, titles in a foreign language published in other works and different origin words that, by its use, they are considered conventional words in the language of the current text. Except for Greek letters, all characters representing statistical symbols are written in *italics* with the exception of superscripts and subscripts characters: M, F, n, 5b.
13. **Graphics, charts (tables), photographs or drawings.** If the text contains tables, graphics, diagrams, drawings, photographs, images or maps that accompany the research, they should be presented in the paper and also in a separated appendix [appendices must be placed in one page each], also they will be enumerated with Arabic numerals and in succession, presenting the respective data and title indicating exactly their place in the text. A list of legends will not be accepted, legends should be separated accompanying each graphic or table. Photographs and illustrations must be presented in the highest possible resolution (300 dpi), they could be inserted in the paper and also must be sent in attachment as enumerated files and must be in one of the following formats: TIFF or JPG. (PDF drawing files, diagrams or tables will not be accepted).

Presentation of tables and charts

1. The title of the tables should be written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names). All lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Table 1 or Chart 1. Also, tables and charts can be referred placing the information in parentheses. Example: (see chart 1) or (see table 1).
3. Chart and table identifications (chart and number) will be placed in the upper-left corner using bold letters. Do not use periods.
4. Then the title of the table or chart must be written using *italics letters* starting all lines on the left margin. If the title contains more than two (2) lines it should be separated with a one (1) line space.
5. In the lower part of the table or chart, the word "*note*" in *italics* (do not use bold letters) must be written followed by a period (.) to indicate the source where the information can be found.
6. They should be inserted in the appendix. Example:

Cuadro 1. *Distribución de frecuencias y porcentajes.*

N°	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentation of graphics and figures

1. The title of the graphics are written in lowercase (except for the initial of the first word and proper names), single line spacing; all lines of each title are written at the same margin without indentation.
2. Should be enumerated consecutively using Arabic numerals. Example: Figure 1 or Graphic 1. Also, graphics and figures can be referred placing the information in parentheses. Example: (see graphic 1).
3. Graphic and figure identifications (title and number) will be placed in the lower-left corner of it. The number will be written in *italics*.
4. The title of the graphic or figure must be written using normal bold letters and then, separated by a period (.), the source where the information can be found will be written using single line spacing.
5. Legends should be used to explain acronyms, abbreviations, symbols or any other necessary information to ensure comprehension.

They should be inserted at the end of the chapter or in the appendix. Example:

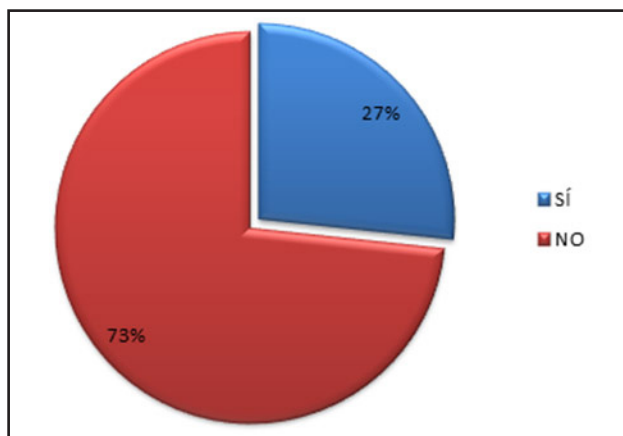


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

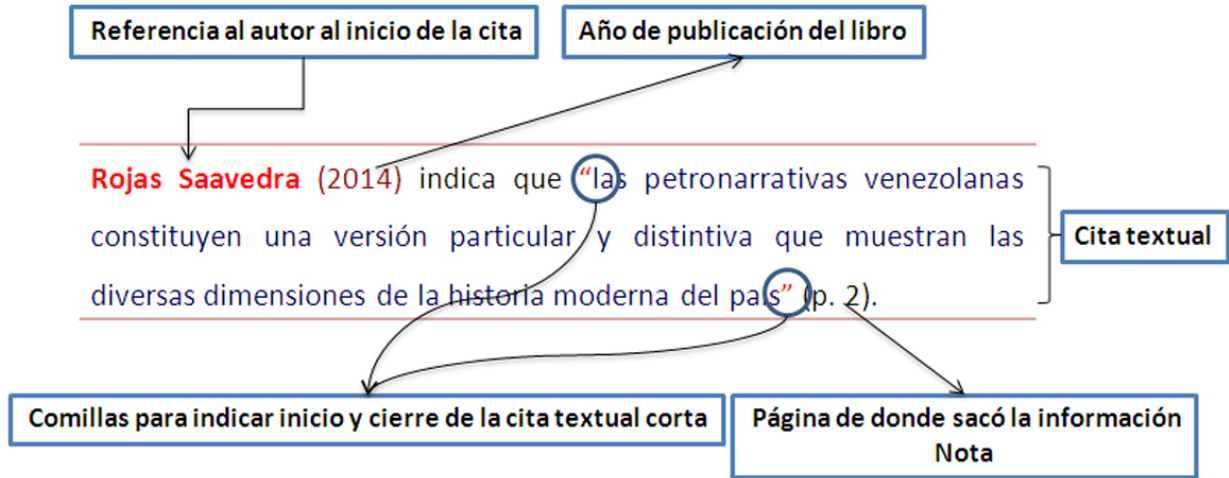
14. **Quotations.** In academic writing, it is not unusual to find the habit of appropriating the ideas of the authors consulted without giving credit to them. Some other cases, even more drastic, are the transcription of complete paragraphs of books or articles without making reference to a textual transcription. This is what is widely known as *plagiarism* and it is strictly prohibited. To avoid *plagiarism* it is necessary the use of quotations.

A bibliographic quote gives seriousness and reliability to the research, and also allows readers to study the subject in depth. The quotations in the text will be used to present the information and data taken from other works in order to identify the source. It is advisable not to abuse the use of non-substantial quotations instead of those that may be relevant to the research. The use of quotations, and its extension, must be fully justified. A quotation is the material taken literally from other works, some instruments or instructions given to the subjects in the research process that may be reproduced word for word exactly as it is used in the original source. Quotations must be faithful. They must follow the exact words, orthography and punctuation from the source even if there is an error. If there are errors, misspelling, punctuation mistakes, grammatical incorrectness or any other error in the quote that may confuse the reader, after the quote the phrase *sic* must be placed in italics and in parentheses (*sic*). The words or phrases omitted should be replaced using an ellipsis placed in parentheses (...). There are several international norms and one of them is the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

Short quotations:

A short quotation contains less than forty (40) words and it should be included in the paragraph using quotation marks. Example:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).



Block quotations:

A block quotation contains more than forty (40) words. Block quotations are placed on a new separated paragraph (independent block); it is not necessary to enclose the quote in quotation marks and must be centered and single-spaced. The quotation starts on a new line and indent in from the left margin (2cm). Subsequent lines will be written at the same level of indentation. Example:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Quotations with more than five hundred (500) words without the author’s permission should be avoided, except official and legal documents or when the quoted text is the subject of a content analysis and critical revision in the subsequent pages of the article. All **quotations** must have their respective **notes**.

- Bibliographical notes of the article.** Quotations of textual content, paraphrasing and summaries based on ideas taken from other works must be accompanied with the data (notes) that indicates the source where the information can be found. The article must be documented using the **author-date** system in all documents consulted and, at the end of the

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece **Rojas Saavedra (2014)**, el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

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 enraza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).

Referencia al autor al inicio de la cita

Año de publicación del libro

Cita textual

Página de donde sacó la información
Nota

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:

<p>Brief restatement of the problem or topic</p>	<p>In order to retain the reader's attention to the central idea of the work, objectives and system of hypotheses to be tested.</p>
<p>Brief description of the methodology used to obtain the results</p>	<p>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.</p>
<p>Synthesis of the different parts of the argument and its results</p>	<p>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</p>
<p>Approach to the question unsolved by the research and the extent and limitations of the study</p>	<p>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.</p>

In the case of **conclusions** we have tried to present in a logical way the sequence in which should be led the issues it contains. However, conclusions should not necessarily always be articulated this way nor contain all the aspects that you have mentioned. The authors are free to express their criteria according to their convenience, the nature of development or how the communication is considered more effective.

A final remark regarding the presentation of **conclusions** - and in general for all the material - is to take special care to avoid subjective judgments, in response to the maximum objectivity required by observation and scientific exposition. Also the language used in the wording should be, for the same reasons as specific as possible, to the systematic presentation required by the exposition and free of any ambiguity or formal complication.

With the **conclusions** the cycle of exposure of the (article) research closes. (...) The conclusion is a return to the introduction: it closes over the beginning. The circularity of the job is one of its aesthetic elements (logical beauty). It is up to reader to take the impression of being in a harmonious, conclusive system in itself.

To end the part of the **conclusions** we consider important to note that some researchers add in this section **recommendations or proposals**, on the basis of the study results: formulate various alternative solutions **and / or** propositions that guide administrators working in the area or field of study, for making decisions that allows them to define policies and drive the action of a certain fact or phenomenon to resolve, depending on the progress made in the research.

MINI CURRICULUM VITAE OF THE AUTHOR OR AUTHORS (INFORMATION OF THE AUTHOR OR AUTHORS)

Curriculum vitae is a Latin expression to designate bibliographic, academic and professional data of a person. A mini Curriculum vitae of the author or authors must be written as an academic profile. There must be included a summary (maximum 80 words, no more than five (5) lines) of basic information of the author or authors. All the information presented is at the discretion of the author or authors. It is suggested to include the following information: names and last names (do not use pseudonyms), studies and qualifications in higher education (including name of the institutions and dates), main academic and professional activities (indicating institutions), current professorial ranking, teaching and research fields and publications of his (her) own (only general descriptions of the field and mean of publication).

EXPLANATORY NOTES OR REFERENCES (DOCUMENTARY CONSIDERATIONS)

Notes or **explanatory references** are used to explain contents, identify additional references, indicate collaborations and provide evidence of permissions obtained by authors or publishers. Explanatory notes or references are classified as:

- Content explanation notes** complement or extend important information. These notes must include relevant information and should be used only if reinforce or explain the presentation. Extensive materials about institutions, resources, procedure descriptions and other must be included in appendices; in this case the note will make reference to the corresponding appendix. Also, these notes can be used to present the original text or the translation of the quotes written in other languages.
- Additional references** will be used to identify complementary sources of an item studied in the text or within a content note in order to reference sources related to it. In this case the **author-date** system will be used.
- Copyright permission** notes will be used to recognize the source of the reprinted material or adapted with permission.

These notes or explanatory references must be **compulsorily** placed at the end of the manuscript (before bibliography). All notes will be enumerated consecutively using Arabic numerals starting with one (1). The number assigned to the note will be typed as superscript, without parentheses, in the place of the text where a major explanation is needed. Note identifications or explanatory references using Roman numerals **will not** be accepted.

BIBLIOGRAPHY

The bibliography (also called **reference list**) includes “*all*” the sources cited (printed, electronic or audiovisual), including legal type and unpublished or restricted circulation materials (except for personal communications).

It is not a bibliography on the subject, nor an exhausting record of all sources studied or consulted in the process of delimitation of the study. Only sources that are used to critically review or revise previous work, commenting on the contributions of others and define what is personal contribution from an original, refer the reader to the problem related to the work of study, among other purposes are recorded, and the ones that are under review, or meta-analysis of the research methodology. Each of the sources cited in the text should appear in the bibliography (or list of references); and each of the entries in the list of references should be related to at least one appointment or note in the text. In this section is very common to see often the following problems:

- In the body of the work no author appears and in the bibliography a list appears.
- A series of names appear in the body of the work and those names do not appear in the bibliography.
- There is just no consistency among the names that appear in the body of the work and the ones cited in the bibliography

To solve this problem, there is a simple rule: *it should not appear more nor less names than those included in the body of work in the final list of bibliography references. All quotes made in the text should appear in the reference list. No uncited sources are included.* Take care of spelling the names of the authors and verify well the year of publication. It is organized in alphabetical order (A-Z) for names and surnames.

General guidelines for the bibliography:

- The records are typed with 1.5 line spacing between them.
- The first line of each record starts at the left margin set for the text, and the following lines are transcribed with a 3 spacing hanging indent to the right (equivalent to 0.6 cm.).
- Use commas to separate the last names from the names and the symbol “&” before the last or next author (if more than two authors).
- Personal communications and interviews, emails, phone interviews are not considered retrievable information and therefore should not be included in the bibliography.
- Do not separate the information contained in entries from one page to another. If there is insufficient space on a page to complete the entry, it must be placed entirely in the next page.

- Bibliographic and periodical references in the text should appear at the end of the article.
- Must correspond to the APA system and must respect the following:
 1. In the bibliography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the bibliographical quote shall not include the first or middle initials or the last name initials.
 2. If an author is quoted more than once, using the traditional line omitting the name and last names of the authors should be avoided. This is because the search engines and institutional databases where Educere is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
 3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work.

Bibliographical quotes are illustrated as follows:

1. Examples of references: Books

Published book

Basic form:

Author's last names, Names. (Publication year). *Title of book*. Location: Publisher.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Basic forms:

Book with an author

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

Book with an editor

Editor's last names, Names. (Ed.) (Publication year). Title of book. Location: Publisher.

E-book

Author's last names, Names. (Publication year). Title of book. Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Book with corporate author

In paper

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

Electronic version

General Form

Name of the organization. (Publication year). *Title of the report* (Number of publication). Retrieved from <http://www.xxxxx.xxx>

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*. Recuperado de <http://www.xxx.xxx>

Compiler(s)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Encyclopedia or dictionary

Alcibiades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Ávila Editores Latinoamericana.

For quotations that refer to several authors, it only has to be referred to them the first time. If there is need to re-cited in the text, just repeat the last name of the first over the expression **et al.** in normal font, not italics or bold and period after “**al**”. For the list of references, all authors are cited, up to a maximum of six. If there are more than six the expression **et al.** is added followed by a period.

Put the editor in the author’s position and include the abbreviation “Ed.” or “Eds.” in parentheses after the name of the editor. Finish with a period after closing parenthesis.

2. Examples of reference for doctoral dissertations and theses.

General form:

Last names, names. (year). Thesis title (Undergraduate thesis, masters or doctorate). Institution, Location.

Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Examples of reference for legal documents

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elements of a reference to an article or chapter within an edited book

Chapter in a book

Last names, Names. (Year). Title of the chapter. In Names, Last Names. (Ed.), Book title (pp. xx-xx). City: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Reference Examples for magazines

General form:

Last names, Names. (Date). Title of the article. *Name of the Magazine*, volume (issue), page(s).

Míguez Varela, María & 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](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 Information Services (Cartographer). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Demographic map]. Retrieved from http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Retrieved from <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. Motion pictures

General form:

Producer's Last Name, Name (Producer), & Director's Last Name, Name (Director). (Year). *Title of motion picture*. [Motion picture]. Country of Origin: Studio.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. Music recording

General form:

Writer's Last Name, Name. (Copyright year). Title of song [Recorded by Artist Name if different from writer]. On *Title of album* [recording medium: CD, record, cassette, etc.]. Location: Label. (Recording date if different from copyright).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

APPENDICES

As appendices to the article, it may be included additional information that broaden or support any of the points covered in the text: research tools, glossaries and other statistical data. In the case of studies involving the development and use of research tools, it is recommended that a preliminary version of it or the description of its features and content is included.

Forms of surveys or other research tools developed as part of the study, textual instructions to the subjects, glossary of terms and additional information useful to expand or sustain any item taken to the text are presented in the appendices. If there are multiple attachments they must be identified with letters: *Anexo A*, *Anexo B*, and so on; if each appendix consists of several parts, an alphanumeric serialization must be used: *A-1*, *A-2*, *A-3*. When widely disseminated instruments are used, it will not be necessary to attach them.

The word "Anexo" (*appendix*) and the letter or alphanumeric serialization used for its identification must be placed above and in the middle of the first page of each appendix. If necessary, you can add descriptive caption content of the appendix in square brackets for distinguish it from the document text. Charts and graphs should be placed as appendices; however, they must be cited in the text and shall indicate their corresponding location.

The book *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) contains a list of situations in which it is appropriate to include an appendix:

1. **Very extensive materials** that cannot be incorporated as an appointment, or copies of a chapter of a work or field studies on the subject. For example, in a text of research methodology it can be incorporated as an appendix a complete thesis on sampling theory and probability theory, topics that the author must refer as required in the text, when dealing with corresponding part of the sample design analysis and interpretation of data.

2. **Copy of a questionnaire or test instrument for collection and validation of data of a research**, it is convenient to incorporate it as an appendix. This information could be useful to a reader interested in knowing more on how this stage of the research was covered.
3. **Statistical charts** that provided the basis for the analysis tables that support hypothesis tests and synthesis of which are presented in the body of the text, they can also be incorporated as appendices. This can be useful for a detailed statistical report of the procedure followed or to support a future project on the subject.
4. Especially in the field of social research, where mechanization of tabulation processes, data processing and analysis has enabled the advance of the disciplines that are part of this field, it should be incorporated as an appendix the **technical notes on experimental methods, codebooks, software** used in the analysis of data and others according to the point of view of the investigator.
5. In a legal research, it should be incorporated as an appendix copies of **laws, decrees or regulations used in the report**.
6. In the field of social research, where the conceptualization of the terms has not reached a required level of generalization, it is convenient to include an appendix that would specify the precise definition that we have given to the technical term used in the research. This appendix type is what is generally known as a **glossary**.

Below we summarize the situations in order to specify the moment when it is possible to incorporate an appendix to the report:

- a. When we need to incorporate extensive complementary material.
- b. To present a copy of the questionnaire or other instruments used for data collection.
- c. To present in full statistical tables used in research, in which it must be incorporated a summary to the report itself.
- d. To submit books or computer program code used in the processing and analysis of data on research.
- e. To incorporate copies of laws, regulations, decrees, etc. mentioned in the research.
- f. To incorporate a glossary of technical terms.

Undoubtedly, the incorporation of an appendix is not limited to this possible situations. In this matter the researcher will always have the last word.



Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
- No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
- No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.

En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía

las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la ilación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.



Nº 66 / Mayo - Agosto de 2016 / Actualización de fecha: diciembre de 2008

- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apegarem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção *Trasvase de artigos já editados*.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio

eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8) linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterà um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira ESTRITAMENTE pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já NÃO será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituíam os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 em <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c)

em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas.

EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:

 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir

todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
 - Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública 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, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
 18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem e o autor não realizará os ajustes pertinentes.