

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa / Año 2021 / Vol.31 / Nro. 58

Publicación Semestral: Julio - Diciembre, Valencia - Venezuela

Online ISSN: 2665-0231 • Print ISSN: 1316-5917



Miguel Oswaldo Cabrera Reyes. Alegoría de la Cultura. 2004.

75 mts. Elaborado en cerámica esmaltada.

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Venezuela



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REVISTA

REVISTA

Ciencias de la Educación

Revista Ciencias de la Educación

Segunda Etapa / Año 2021 / Vol. 31

Publicación Semestral

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

© FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Versión Impresa: Depósito Legal: PP199002CA66 - ISSN: 1316-5917

Versión Digital: (Continuidad de la versión impresa): Depósito Legal: CA2019000128 - ISSN: 2665-0231

Esta publicación se produce como resultado de la ejecución de la Política Editorial del Fondo de Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Carabobo CDCH-UC., y la subvención de FONACIT.

Se encuentra indexada en el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT FUNDACITE MÉRIDA. **Código: RVR031**. Asimismo, reingresó en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas 2005 FONACIT, cuyo número de registro asignado es: **Reg-2006000004**, y está incluida en los siguientes índices de revistas:



Los contenidos de los trabajos publicados en la revista son de entera responsabilidad de los autores.

La Revista Ciencias de la Educación puede ser consultada en la dirección electrónica: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>

Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general de los trabajos que aparecen en la Revista Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención. El Comité Editorial autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.

DIRECCIÓN DE LA REVISTA:

Avenida Alejo Zuloaga, Edificio Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Planta Baja. Campus Bárbula, Municipio Naguanagua, Estado Carabobo. Venezuela. Apartado Postal 2005. Telefax: +58 (0241) 6005000-6004000.

Correo electrónico: revistafaceuc@gmail.com



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

AUTORIDADES

Jessy Divo de Romero

Rectora

Ulises Rojas

Vicerrector Académico

José Ángel Ferreira

Vicerrector Administrativo

Pablo Aure

Secretario



CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO

AUTORIDADES

Ulises Rojas

Vicerrector Académico UC

Presidente CDCH-UC

Aaron Muñoz

Director Ejecutivo (e)



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Decana

Ginoid Nazareth Franco Sánchez

Asistente de la Decana

José Luis García

Asesor de la Decana

DIRECCIONES

María Auxiliadora González

Dirección de Escuela

José Gregorio López

Dirección de Gestión Administrativa

José Álvarez

**Dirección de Investigación y Producción
Intelectual**

Zoraida Villegas

Dirección de Asuntos Profesorales

Ricardo Carrillo

Dirección de Extensión Pedagógica

Nelmarie Mercado

Dirección de Asuntos Estudiantiles

Francis Moreno

Dirección de Tecnología e Información

María Cristina Arcila

**Dirección de Docencia y Desarrollo
Curricular**

Medardo Sánchez

Dirección de Biblioteca

Flor Morales

Dirección de Estudios para Graduados

Flor Morales

Dirección de la Revista Arjé

María Adilia Ferreira de Bravo

**Dirección de la Revista Ciencias
de la Educación**

REVISTA Ciencias de la Educación

Consejo Editorial

Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta
Universidad de Carabobo, Venezuela

María Adilia Ferreira de Bravo
Directora-Editor Jefe
Universidad de Carabobo, Venezuela

Liliana Patricia Mayorga
Asistente al Editor-Jefe
Universidad de Carabobo, Venezuela

Hilda Pérez
Asesora Jurídica
Universidad de Carabobo, Venezuela

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Adriana Santos Martínez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Gustavo Ángeles
Universidad de Guadalajara, México

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dra. Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Coral Delgado
Universidad Simón Bolívar, Venezuela

Dr. Gabriel Parra
Universidad Simón Rodríguez, Venezuela

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco

Dra. Amada Mogollón

Dra. Rosa Amaya

Universidad de Carabobo, Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN

María Adilia Ferreira de Bravo

Liliana Patricia Mayorga

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

Universidad de Carabobo, Venezuela

TRADUCTOR

Carlos Valbuena

Universidad de Carabobo, Venezuela

SOFTWARE ANTIPLAGIO

Carlos Moniz

Universidad de Carabobo, Venezuela

DISEÑO DE LA PORTADA

Arnoldo Bravo Martínez

DIAGRAMACIÓN Y MONTAJE

Francisco Antonio Ponte-Rodríguez

Universidad de Carabobo, Venezuela

APOYO TÉCNICO, DISTRIBUCIÓN Y CANJE

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

Universidad de Carabobo, Venezuela

PROPÓSITO DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano divulgativo de los trabajos académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. En ella han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Es una revista arbitrada e indizada, de cobertura internacional adscrita al Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Carabobo (CDCH-UC) y resultado de su política editorial, registrada bajo el ISSN N° 1316-5917, se ubica además, en formato electrónico ISSN: 2665-0231.

Visión

Ser un órgano de difusión, de los aportes investigativos ubicados filosófica y pedagógicamente en el campo de las Ciencias Sociales, con altos niveles de calidad académica.

Misión

Promover y facilitar la difusión de las producciones investigativas tanto de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como de otras universidades nacionales e internacionales. Velar por la calidad de las publicaciones y coordinar esfuerzos para elevar el nivel académico del personal docente a partir del desarrollo de la investigación como función esencial de la Universidad.

Objetivos

1. Propiciar espacios para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones novedosas dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y, más aún, en el campo de la educación.
 2. Difundir los trabajos surgidos de la investigación, para que sirvan de orientación teórica y práctica a la comunidad académica que se desenvuelve en el contexto de la formación humanística.
 3. Ofrecer un espacio para el encuentro e intercambio de visiones, reflexiones, consideraciones y cuestionamientos en torno al hacer educativo.
-
-

PURPOSE OF THE SCIENCE EDUCATION MAGAZINE

The Sciences of Education Journal is the informative organ of the academic works of the Faculty of Educational Sciences, with an option for the rest of the university community of both the University of Carabobo and other universities. In it have had and have a place, for the national and international research. It is an arbitrated and indexed journal, with international coverage attached to the Humanistic and Technological Scientific Development Council of the University of Carabobo (CDCH-UC) and as a result of its editorial policy, registered under ISSN N° 1316-5917, it is also located in electronic format on the website of the Faculty of Educational Sciences, University of Carabobo.

View

To be an organ of diffusion, of the investigative contributions located philosophically and pedagogically in the field of Social Sciences, with high levels of academic quality.

Mission

Promote and facilitate the dissemination of research productions of professors of the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, as well as other national and international universities. Ensure the quality of publications and coordinate efforts to raise the academic level of teaching staff from the development of research as an essential function of the University.

Goals

1. To propitiate spaces for the production of updated knowledge and new research within the field of Social Sciences and, even more so, in the field of education.
 2. Disseminate the works arising from research, so that they serve as theoretical and practical guidance to the academic community that develops in the context of humanistic education.
 3. Offer a space for the meeting and exchange of visions, reflections, considerations and questions about the educational process.
-
-

TABLA DE CONTENIDO

Presentación	402
--------------------	-----

Investigación

Prácticas de aprendizaje y poder de acción de los estudiantes franceses de secundaria a nivel de la educación privada <i>Sandra Safourcade.</i>	408
Estrategias de intervención socioeducativas en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor <i>Luis Carlos Ariel Ruiz Chow.</i>	431
Educación, sentido de vida y valores logoterapéuticos en estudiantes de nivel medio superior en el sureste de México <i>Gladis Ivette Chan Chi.</i>	448
Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales <i>Alejandra Acevedo García y Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya.</i>	467
Programa metacognitivo y habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú <i>Ingrid Maritza Aquino Palacios y Marta Celinda Ríos Zea.</i>	495
Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos <i>Teodoro Carlos Vizcaya Rodríguez y Glealmary Carlina Silva Arrieche.</i>	549
Practicidad en el conocimiento de las especies productoras nativas, una experiencia hacia el desarrollo del turismo rural sostenible <i>Ángel Antonio Farfán Rodríguez y Yarith Coromoto Navarro Escalona.</i>	578
Simulador computacional de fenómenos de mecánica de fluidos como estrategia didáctica: Un estudio del compromiso cognitivo del estudiante <i>Enrique Vicsael Flores Castillo, Franzyuri Fernando Hernández Fajardo y Zoraida Coromoto Villegas Montero.</i>	600
Vinculación de los contenidos impartidos en la cátedra planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la realidad educativa <i>Oswaldo José Noguera Gotopor.</i>	620

Artículo

Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC	
<i>Darío Enrique Hernández Vásquez.</i>	643
Afectividad, educación matemática y neurodidáctica: Visión panorámica e implicaciones en el aprendizaje entre cero y seis años	
<i>María Elena Maninat Maduro.</i>	670
Educador como tutor en el contexto empresarial	
<i>Zulay Gisela Tovar Guevara.</i>	694

Ensayo

Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana	
<i>Lucía Carolina Guada Rincón.</i>	718
Pertinencia universitaria en Venezuela: Una reflexión sobre los elementos de gestión administrativa aplicables en la Universidad Nacional Abierta	
<i>Marysther García Ochoa y Alejandro Rodríguez Goncalves.</i>	734
Tecnologías de la Información y Comunicación: Implicaciones en la docencia universitaria venezolana	
<i>Wilfredo Rafael Franco Sánchez.</i>	757
Índice acumulado.	773
Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación. ...	884

TABLE OF CONTENTS

Presentation	402
---------------------------	------------

Research

French students learning practices and empowerment in private education <i>Sandra Safourcade</i>	408
--	------------

Socio-educational intervention strategies in the Elderly Literacy School <i>Luis Carlos Ariel Ruiz Chow</i>	431
---	------------

Education, meaning of life and logotherapeutic values in high school students in southeastern Mexico <i>Gladis Ivette Chan Chi</i>	448
--	------------

Continuous training and professional development for teachers in the Social Sciences area <i>Alejandra Acevedo García y Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya</i>	467
---	------------

Metacognitive program and reading comprehension in university students of education of the National University of the Center of Peru <i>Ingrid Maritza Aquino Palacios y Marta Celinda Ríos Zea</i>	495
---	------------

Effect of the cognitive strategies according to the Sternberg and Weinstein-Mayer models on student performance in organic compound nomenclature <i>Teodoro Carlos Vizcaya Rodríguez y Glealmay Carlina Silva Arrieche</i>	549
--	------------

Practicality in the knowledge of species native producers, an experience from the development sustainable rural tourism <i>Ángel Antonio Farfán Rodríguez y Yarith Coromoto Navarro Escalona</i>	578
--	------------

Computational simulation of fluid mechanics phenomena as didactic strategy: A study of the student cognitive engagement <i>Enrique Vicsael Flores Castillo, Franzyuri Fernando Hernández Fajardo y Zoraida Coromoto Villegas Montero</i>	600
--	------------

Linking the contents taught in the planning the teaching and learning processes with the educational reality <i>Oswaldo José Noguera Gotopor</i>	620
--	------------

Article

Theoretical foundation of didactic communication and interaction in distance learning environments mediated by ICT <i>Darío Enrique Hernández Vásquez.</i>	643
Affectivity, mathematics education and neurodidactic: Panoramic visión and implications in learning between zero and six years old <i>María Elena Maninat Maduro.</i>	670
Educator as a tutor in the business context <i>Zulay Gisela Tovar Guevara.</i>	694

Essay

Educational communication and the dynamic processes of human existence <i>Lucía Carolina Guada Rincón.</i>	718
University relevance in Venezuela: A reflection on the administrative management elements applicable in the Open National University <i>Marysther García Ochoa y Alejandro Rodríguez Goncalves.</i>	734
Information and communication technologies: Implications in venezuelan university teaching <i>Wilfredo Rafael Franco Sánchez.</i>	757
Accumulated index.	773
Standards established for publication in the Journal of Education Sciences.	884

PRESENTACIÓN

Hoy presentamos el segundo número de la **Revista Ciencias de la Educación** correspondiente al período de Julio – Diciembre de 2021, con el apoyo de colaboradores ad honores para poder dar cumplimiento a los indicadores de las diferentes datas que nos validan año por año, recordando que en Venezuela se viven días muy difíciles con los problemas de electricidad y conectividad, los cuales conllevan a ciertos atrasos en las fechas de recibir y entregar las diferentes publicaciones, tanto por los autores, árbitros y comité editorial. En este sentido, el comité editorial de esta revista, ha incursionado en la presentación de la misma en las diferentes redes sociales, con el propósito de adentrarse en diversas casas de estudio a nivel universitario de forma mundial. Nuestra cuenta de Instagram es @revistacienciasdelaeducacion

En este número (58), se presentan en la sección de *investigaciones nueve* (9) productos, los cuales llevan por título: Prácticas de aprendizaje y poder de acción de los estudiantes franceses de secundaria a nivel de la educación privada, la misma fue realizada por Sandra Safourcade, la cual pertenece al Centro de Investigación sobre la educación, los aprendizajes y la didáctica (CREAD, EA 3875), además se encuentra adscrita al Departamento de las ciencias de la educación de la Universidad Rennes, Francia. Por otra parte, se visualizan los trabajos titulados: Estrategias de intervención socioeducativas en la escuela de alfabetización del adulto mayor, este trabajo fue presentado por Luis Carlos Ariel Ruiz Chow, el mismo es profesor adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua; en esta producción el autor se sumó como voluntario en la Escuela de Alfabetización, fortaleciendo el trabajo educativo realizado por la Profesora Popular, Imara Téllez -mediante estrategias de intervención socioeducativas -que hasta 2019 fueron asumidas por Promotoría Solidaria del Ministerio de Familia.

Seguidamente se presenta una investigación realizada en México, cuyo título es: Educación, Sentido de Vida y Valores Logoterapéuticos en Estudiantes de Nivel Medio Superior en el Sureste de México. Por otra parte, presentan dos trabajos realizados en Perú, éstos son: Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales, además de: Programa metacognitivo y habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Inmediatamente, Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos, Practicidad en el Conocimiento de las Especies Productoras Nativas, una Experiencia Hacia el Desarrollo del Turismo Rural Sostenible, Simulador computacional de fenómenos de Mecánica de Fluidos como estrategia didáctica: Un estudio del compromiso cognitivo del estudiante, y por último pero no menos importante: Vinculación de los contenidos impartidos en la cátedra planificación de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje con la realidad educativa.

Consecutivamente se detallan tres (03) producciones intelectuales en la sección de *artículos científicos*, donde iniciamos con: Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC; Afectividad, Educación Matemática y Neurodidáctica: Visión panorámica e implicaciones en el aprendizaje entre cero y seis años, para cerrar con Educador como tutor en el contexto empresarial,

Finalmente, se muestran tres *ensayos (03)*, los cuales llevas por título: Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana; Pertinencia universitaria en Venezuela: una reflexión sobre los elementos de gestión administrativa aplicables en la

Universidad Nacional Abierta; teniendo como producción de cierre titulado: Tecnologías de la Información y Comunicación: Implicaciones y en la Docencia Universitaria Venezolana.

En definitiva, la Revista Ciencias de la Educación presenta para este número 15 producciones intelectuales en tres secciones: investigación, artículo y ensayos; donde cada uno de los autores han tenido la libertad de dar a conocer sus trabajos científicos a la comunidad de forma totalmente gratuita. Esperamos en los próximos años seguir contando con tal loable equipo, pues a pesar de los percances que hemos vivido en este año 2021, seguimos motivados a seguir adelante. Por lo cual los invitamos a enviar sus producciones a la dirección de correo: revistafaceuc@gmail.com, donde gustosamente atenderemos todas sus inquietudes.

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Directora Editor-Jefe

PRESENTATION

Today we present the second number of the Education Sciences Magazine corresponding to the period of July - December 2021, with the support of honorary collaborators to be able to comply with the indicators of the different data that validate us year by year, remembering that in Venezuela is living very difficult days with the problems of electricity and connectivity, which lead to certain delays in the dates of receiving and delivering the different publications, both by the authors, referees and the editorial committee. In this sense, the editorial committee of this journal has ventured into the presentation of it on different social networks, with the purpose of entering various houses of study at the university level worldwide. Our Instagram account is @revistacienciasdelaeducacion

In this number (58), nine (9) products are presented in the research section, which are entitled: Learning practices and power of action of French high school students at the private education level, it was carried out by Sandra Safourcade, which belongs to the Center for Research on Education, Learning and Didactics (CREAD, EA 3875), and is also attached to the Department of Educational Sciences of the University Rennes, France. On the other hand, the works entitled: Socio-educational intervention strategies in the literacy school of the elderly are displayed, this work was presented by Luis Carlos Ariel Ruiz Chow, he is a professor attached to the National Autonomous University of Nicaragua. Managua; In this production, the author joined the Literacy School as a volunteer, strengthening the educational work carried out by the Popular Teacher, Imara Téllez -through socio-educational intervention strategies -which until 2019 were assumed by the Solidarity Promotory of the Ministry of Family-.

Next, an investigation carried out in Mexico is presented, whose title is: Education, Sense of Life and Logotherapeutic Values in High School Students in the Southeast of Mexico. On the other hand, they present two works carried out in Peru, these are: Continuous training and professional development in teachers of the Social Sciences area, in addition to: Metacognitive program and reading comprehension skills in university students of education, of the National University of the Center of the Peru. Immediately, Effect of cognitive strategies according to the Sternberg and Weinstein-Mayer models on student performance in nomenclature of organic compounds, Practicality in the Knowledge of Native Producing Species, an Experience Towards the Development of Sustainable Rural Tourism, Computational phenomena simulator of Fluid Mechanics as a didactic strategy: A study of the cognitive commitment of the student, and last but not least: Linking the contents taught in the planning of the Teaching and Learning processes with the educational reality.

Consecutively three (03) intellectual productions are detailed in the section of scientific articles, where we begin with: Theoretical foundation of communication and didactic interaction in distance learning environments mediated by ICT; Affectivity, Mathematical and Neurodidactic Education: Panoramic vision and implications in learning between zero and six years, to close with Educator as tutor in the business context.

Finally, three essays (03) are shown, which are entitled: Educational communication and the dynamic processes of human existence; University relevance in Venezuela: a reflection on the elements of administrative management applicable in the Open National University; having as a closing production entitled: Information and Communication Technologies: Implications and in the Venezuelan University Teaching

In short, the Revista Ciencias de la Educación presents for this issue 15 intellectual productions in three sections: research, article and essays; where each of the authors have had the freedom to make their scientific work known to the community completely free of charge. We hope in the coming years to continue to have such a commendable team, because despite the mishaps we have experienced in this year 2021, we remain motivated to move forward. Therefore, we invite you to send your productions to the email address: revistafaceuc@gmail.com, where we will gladly answer all your concerns.

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Editor in chief Director

Prácticas de aprendizaje y poder de acción de los estudiantes franceses de secundaria a nivel de la educación privada

French students learning practices and empowerment in private education

Sandra Safourcade

<https://orcid.org/0000-0001-5618-7669>

Universidad Rennes 2, Centro de Investigación sobre la educación, los aprendizajes y la didáctica. (CREAD, EA 3875), Rennes, Francia.

sandra.safourcade@univ-rennes2.fr

Resumen

Esta investigación se refiere al comportamiento de los estudiantes de secundaria en el aprendizaje en educación privada en Francia. Estudia a los organizadores de las prácticas de aprendizaje en su variabilidad y su dinámica. Se basa en una inteligibilidad y una transformación de las prácticas. El enfoque epistemo-teórico está resaltado por el paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1986) y la teoría sociocognitiva (Bandura, 2002). Este marco analiza las interacciones recíprocas entre un individuo y las diferentes escalas (micro, meso, macro) de su contexto de formación. Más específicamente trata de la influencia de su poder de acción en la orquestación de los recursos ambientales y personales (Safourcade, 2018, 2020) a través del estudio de las creencias personales en sus habilidades. El enfoque metodológico es cuantitativo utilizando una escala de medición de tipo psicométrico. Aplica la técnica de recopilación de datos estadísticos multivariados. Los resultados establecen las categorías de recursos movilizados para aprender y orientarse en sus estudios superiores. Producen nuevos conocimientos sobre la profesión estudiantil (Perrenoud, 2010) de secundaria y la relación de las normas personales con las normas institucionales o socialmente compartidas.

Palabras clave: prácticas de aprendizaje, escuela secundaria privada, recursos movilizados, poder de acción.

Abstract

This research refers to the behavior of high school students in learning in private education in France. Study the organizers of learning practices in their variability and dynamics. It is based on an intelligibility and a transformation of practices. The epistemo-theoretical approach is highlighted by the ecological paradigm (Bronfenbrenner, 1986) and the sociocognitive theory (Bandura, 2002). This framework makes it possible to analyze the reciprocal interactions between an individual and the different scales (micro, meso, macro) of their training context. More specifically, it deals with the influence of its empowerment in the orchestration of environmental and personal resources (Safourcade, 2018, 2020). The methodological approach is quantitative using a psychometric scale. Applies the multivariate statistical data collection technique. The analysis of the results made it possible to establish the categories of resources mobilized by high school students to learn and orient themselves in their higher studies. They produce new knowledge on the question of the high school student profession (Perrenoud, 2010) and more specifically, mechanism for building personal standards in relation to institutional or socially shared norms.

Keywords: learning practice, private high school, mobilized resources, empowerment.

Recibido: 15/02/2021

Enviado a árbitros: 16/02/2021

Aprobado: 22/05/2021

Introducción

El comportamiento de aprendizaje en la escuela secundaria se estudia poco en Francia. En efecto, en este nivel educativo, la investigación en educación et las prácticas profesionales se centran en las disciplinas y las cuestiones didácticas, sociológicas e históricas. Dubet (1991) revela el carácter jerárquico del sistema educativo que estigmatiza las nociones de fracaso y éxito en la escuela secundaria. Duru-Bellat y al. (1993) pone en relación las desigualdades sociales y las desigualdades de éxito y elección de orientación. Por otro lado, la organización de las prácticas de aprendizaje, las estrategias de los estudiantes, los procesos subyacentes a estos comportamientos son objeto de nuevas preguntas (Safourcade, 2018). Los trabajos de Berbaum (1991) produce conocimiento relativo a la capacidad de aprender.

El desafío es describir, explicar y comprender estas prácticas desde el punto de vista de los estudiantes con el fin de captar el significado que le dan a su aprendizaje, cuestionando su bienestar y destacando la forma en que toman el poder sobre su entorno de formación para orientarse en sus estudios. Este propósito se aclara aquí en un enfoque ecológico con el deseo de cuestionar la forma en que las prácticas de aprendizaje se organizan y despliegan en los diferentes niveles estructurales del entorno (micro, meso, macro).

Por consiguiente, esta investigación se realiza con estudiantes de secundaria en educación privada. En efecto, el entorno de formación está altamente instrumentado (Rabardel, 1995 ; Albero, 2010 ; Albero&Safourcade, 2014). Estos establecimientos proponen una oferta formativa variado y múltiples recursos para aprender. En Francia, la educación privada se paga y generalmente está dirigida a personas de entornos acomodados que esperan estructuras educativas que brinden a los estudiantes una variedad de recursos. Está organizado en cuatro partes que describen sucesivamente el contexto de la escuela secundaria en Francia, el enfoque teórico de la cognición

social, la metodología cuantitativa elegida como herramienta para estructurar y articular las prácticas. Los resultados informan las estrategias de los alumnos al destacar los recursos personales y ambientales que movilizan para aprender, formarse y orientarse.

La escuela secundaria en Francia

En el año 2016, los estudiantes franceses de las escuelas de enseñanza general y tecnológica representaron el 28,7% de la matrícula en la escuela secundaria, y el 13% de todos los estudiantes matriculados en la educación no profesional pública y privada. Nos encontramos frente a una masificación del segundo ciclo de la educación secundaria. Sus misiones diversificarse. La escuela secundaria ya no es el único lugar facilitando la adquisición de una cultura. Es también un espacio donde los estudiantes obtienen las herramientas necesarias para su orientación futura (Forestier, 2018).

Por lo tanto, parece importante prestar especial atención a estos nuevos perfiles de aprendizaje, por razones científicas y pragmáticas. Muchas preguntas surgen entre profesores, investigadores y estudiantes de secundaria. Entre ellas, ¿cómo aprenden los estudiantes de secundaria? ¿Qué relaciones establecen entre su aprendizaje y los contextos cambiantes? ¿Qué usos tienen de sus enseñanzas y cómo construyen su orientación? Estas preguntas son especialmente relevantes en la educación privada donde la población aumenta constantemente y dentro de la cual es necesario "llevar a cabo un análisis que tenga en cuenta no solo la política escolar, sino también las prácticas pedagógicas" (Poucet, 2002, p.31).

La educación privada en Francia representa el 17% de los estudiantes en educación primaria y secundaria según las magnitudes clave de la educación nacional francesa del año escolar 2020-2021. Desde la década de 1960, la mayoría de los establecimientos educativos privados tienen contrato con el estado francés. Estas instituciones, y especialmente las escuelas

secundarias, son altamente cuestionadas por los padres de los estudiantes que completan sus estudios en la universidad. En las ciudades grandes, algunas escuelas secundarias privadas pueden rechazar las solicitudes de inscripción y, por lo tanto, tomar decisiones selectivas sobre los perfiles de los estudiantes. Para las familias, la educación religiosa ya no es el motivo principal de inscripción a sus hijos en el sector privado. Los padres ahora están a cargo del proyecto y del proceso educativo de sus descendientes.

Ante los diferentes niveles de orientación, los valores educativos y los medios implementados para garantizarlos; la escolarización de sus hijos no es parte de un proceso mecánico, sino de una perspectiva ecológica con la intención de proteger las potencialidades de los niños, con miras a su realización (Ballion, 1980; Tavan, 2004).

Propósito de la investigación

Estudiar la influencia del poder de acción de los estudiantes de secundaria de la educación privada en sus modos de aprendizaje a través del proceso de orquestación de recursos ambientales y personales.

Descripción del enfoque teórico: El aprendizaje en su dimensión sociocognitiva

Una evolución del paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde un enfoque programático hasta nuevos enfoques ecológicos e integradores, la evolución de los diferentes paradigmas y modelos de referencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, muestra que durante más de medio siglo, las investigaciones han pasado progresivamente de prestar atención a las consecuencias directas de las acciones de los individuos, a centrarse en el papel y la influencia de la cognición en sus comportamientos. La teoría sociocognitiva se construyó gradualmente hacia mediados de los años ochenta.

Se ha distanciado de la tendencia conductista (Skinner, 1968), de la enseñanza programada (Bloom, 1969) y de un enfoque en los actos observables de los individuos hacia la consideración de procesos simbólicos y acciones concretas que contribuyen a la autodirección de conductas (Carré, 2010; Bandura, 2007). Forma parte de los enfoques centrados en la interestructuración del sujeto y el objeto (Not, 1979). Propone un marco integrador de las teorías del yo, de la persona (Meyerson, 1973), de la personalización (Wallon, 1938), que privilegia el aspecto social y la corriente socioconstructivista (Vygotsky, 1934, 1985, 1997; Bruner, 1958). La teoría sociocognitiva tiene un gran interés en los aspectos predictivos y proactivos del comportamiento y el desarrollo personal.

En el enfoque sociocognitivo, el funcionamiento humano se explica por un modelo triádico recíproco según el cual los comportamientos de los individuos, los eventos ambientales y los factores personales internos operan como determinantes de una interacción recíproca entre cada uno de ellos. Esta perspectiva no sitúa a los individuos en comportamientos guiados por fuerzas internas o controladas por estímulos externos.

Un estudio de la literatura estadounidense revela que la individualización o diferenciación de la educación se refiere principalmente a los estudiantes dotados (Feyfant, 2008). En Francia, su objetivo es reducir las desigualdades y el fracaso escolar. Se hace énfasis en las necesidades de los estudiantes que no llegan al final de las metas del ciclo de varios años. (Perrenoud, 2001).

En consecuencia, los buenos estudiantes a menudo se agrupan en clases homogéneas donde el modo magistral prevalece (Durand & Salles, 2015). En Francia, la individualización choca con los principios de socialización de los estudiantes. Al tratar de satisfacer las necesidades individuales, los docentes tienden a acentuar el aspecto solitario del trabajo (Crahay, 2006). Sin embargo, la individualización del trabajo escolar hace posible la elección de los recursos

cognitivos, técnicos, psicológicos, organizacionales y sociales movilizados por los aprendices, por ejemplo, la temporalidad, las herramientas, los métodos y las estrategias. Los recursos representan aquí todos los potenciales accesibles para las personas presentes en su entorno personal externo e interno. Puede ser un paquete de recursos (Allal, 2002): recursos específicos de las personas, otros recursos específicos para ciertas circunstancias de situaciones y recursos externos para personas y situaciones (Jonnaert, 2017).

Poder de acción, creencias personales de los individuos en sus habilidades y aprendizaje

La investigación se centra en las creencias personales de los individuos en sus habilidades y el poder de acción de los individuos en su capacidad de aprehender entornos de aprendizaje, en los que podrán comportarse como conductores en sus capacidades para seleccionar y agregar recursos de tipos diferentes bajo el efecto de su agencia (Bandura, 2002). Si las creencias personales de los individuos presentan una capacidad para estructurar prácticas de aprendizaje, el poder de acción resalta la gran variabilidad de prácticas en función de los tipos de recursos que determinan el entorno de los individuos en el que tiene lugar el proceso de orquestación. Las creencias personales, el poder de acción representan nuevas variables explicativas de los modos de organización de la acción.

El proceso de movilización y de orquestación de recursos

En su primera definición, la movilización de recursos es "reunir y poner en acción en tiempos de crisis o durante la guerra" (Robert, 2016, p.1612). Por lo tanto, la movilización está asociada a la energía desplegada por individuos en situaciones vulnerables. En una situación de resolución de problemas, el individuo usa todos los recursos a su disposición, tanto los suyos y los que lo rodean. Esta movilización de recursos está en el corazón de la definición de competencia, "el resultado de una combinación pertinente de varios recursos" (Le Boterf, 1999, p.36). Todos los

recursos de un individuo no se activan al mismo tiempo, pero el individuo tiene una cartera de recursos, que utiliza de acuerdo a sus necesidades. La forma en que el individuo combina sus recursos está intrínsecamente vinculada a su persona y es muy difícil captar cómo el individuo ejecuta este proceso cognitivo y, por lo tanto, cómo lo lleva a cabo. La movilización de recursos es parte de un enfoque constructivista y sistémico de la actividad laboral y revela cómo su variabilidad puede explicarse “por los diferentes significados que los sujetos tienen de sus actividades profesionales, frente a sus otras áreas de la vida” (Piris y Dupuy, 2007, p.67). La orquestación de recursos está vinculada al proceso mediante el cual los individuos seleccionarán, clasificarán, elegirán y utilizarán los recursos que potencialmente pueden movilizarse en su entorno. Bajo el efecto de la agencia de los individuos, los recursos se movilizan en una variedad de combinaciones.

Estos modos de orquestación presentan estabilidades y variaciones que tienen en cuenta una mayor variabilidad de prácticas en los entornos en los que se integran. El estudio de los recursos en un enfoque tipológico distingue los recursos internos y los recursos externos de las personas. Los recursos internos "corresponden a los conocimientos básicos, actitudes y conductas aprendidas y de memoria integrado" (Tardif, 2003, p.40).

Por Masciotra y Medzo (2009) se clasifican en tres categorías, cognitivo, conativo y corporal y por Scallon (2004), aprendizaje, experiencias, intereses, habilidades. Los recursos internos son activadores de la reflexión sobre, en y desde la acción y contribuyen a la autorregulación de las habilidades de los individuos. Entre todos los recursos internos que se pueden movilizar, una selección de ellos es necesaria para los objetos de aprendizaje y enseñanza en cuestión. En esta distinción, algunos recursos internos tienen un lugar destacado porque satisfacen las necesidades básicas.

Otros son periféricos, pero relevantes para las situaciones de enseñanza aprendizaje (Tardif, 2003). Los recursos externos se refieren a “todo lo que ofrece el medio ambiente como un soporte para la acción: humanos, materiales, tecnológicos, etc”. (Tardif, 2003, p.40). Perrenoud (2001) también establece que el individuo usa una cantidad de recursos cognitivos, adquiridos durante su entrenamiento y experiencia.

Recorrido metodológico

La investigación cuantitativa se basa en la técnica de la encuesta y utiliza un cuestionario anónimo por la recopilación de datos. Se realiza con 300 estudiantes de 14 a 16 años, matriculados en el primer año de secundaria y pertenecientes a escuelas privadas, los cuales, en su mayoría, provienen de entornos privilegiados. La muestra está formada por 53,1% mujeres y 46,9% hombres. La recolección de datos se establece mediante un cuestionario de cinco partes y una escala de medición tipo Likert. El cuestionario tiene como objetivo principal conocer el punto de vista de los estudiantes sobre el grado de movilización de recursos y el grado de creencia personal en sus habilidades, en relación con las prácticas declaradas por los estudiantes de secundaria y las expectativas establecidas por los programas y estándares.

En esta escala de medición, los alumnos evalúan sus percepciones del aprendizaje en una escala de 1 (no me siento efectivo en absoluto) a 10 (me siento muy efectivo) puntos, así como el grado en que se han movilitado recursos para aprender. El método desarrollado por Likert pretendía combinar los pasos de creación y uso de la misma escala (Demeuse, 2004).

La escala de medición está inspirada en el enfoque desarrollado por Churchill (1979) que tiene como objetivo "integrar el conocimiento relativo a la teoría de la medición, así como las técnicas adecuadas para mejorarla en un procedimiento sistemático" (Evrard y al, 2000, p.301). Este método permite construir y perfeccionar instrumentos de medición de múltiples escalas sobre

la base de datos de encuestas. Las diversas pruebas de dimensionalidad y fidelidad utilizadas para el diseño de la escala y el estudio de la consistencia interna se resumen parcialmente en este estudio.

De hecho, el objetivo no es tanto la estructuración de los ítems, las prácticas, los recursos declarados dentro de los estándares esperados, sino el uso de los ítems: presentar a los estudiantes ítems previamente definidos y pedirles que emitan un juicio de acuerdo a una codificación uniforme de los métodos de respuesta.

El cuestionario trata de cinco temas principales: la profesión del alumno (1), los recursos que utilizan los estudiantes para aprender matemáticas, el idioma escogido en segunda opción (español, alemán, italiano) y durante los proyectos propuestos por el bachillerato (2), las creencias personales de los estudiantes sobre, el aprendizaje de las matemáticas (3), el aprendizaje por proyectos (4) y el aprendizaje del idioma extranjero (5).

La profesión del alumno

Los elementos del cuestionario asociados con la profesión del alumno en el primer año de secundaria se basan en las declaraciones de los estudiantes recopilados durante una encuesta exploratoria para estudiar las representaciones de los estudiantes. 34 prácticas ofrecidas a estudiantes de secundaria se dividen en seis amplias categorías: trabajo, bienestar, gestión del aprendizaje, relaciones humanas, estrategias de aprendizaje y compromiso. Para cada una de estas prácticas, los estudiantes evalúan su importancia y creencias en sus habilidades para implementarlas.

Recursos movilizados para aprender

Un total de 65 recursos para el aprendizaje se ofrecen a los estudiantes de secundaria. Estos recursos son de tipo social (humanos, materiales), informativo, cognitivo, metacognitivo, conativo

y psicológico. Para cada tipo de recurso, los estudiantes evalúan su nivel de movilización en matemáticas, idiomas y proyectos propuestos por la institución. Esta categorización se basa en las siete dimensiones de la instrumentación del aprendizaje (Albero, 2010).

Las creencias personales de los estudiantes en sus habilidades para aprender matemáticas, lenguas extranjeras y proyectos propuestos por la institución

En matemática, la medición de las creencias personales de los estudiantes se basa en los tres ejes principales del programa que se esperan en el primer año de secundaria: funciones, geometría, estadísticas y probabilidades. En lenguas extranjeras, los estudiantes evalúan sus creencias bajo el Marco Común Europeo de Referencia en Lenguas y el programa en el campo de la escritura y el habla (producción, comprensión, interacciones).

Para el aprendizaje basado en proyectos, se ofrecen tres opciones a los estudiantes. Los proyectos de intercambio internacional, como las estancias lingüísticas, desarrollan competencias lingüísticas, autonomía y responsabilidad. Los proyectos de acceso a la formación y la orientación y convocan a las competencias metodológicas, investigación y procesamiento de información y toma de decisiones.

Los proyectos orientados a la cultura y la espiritualidad contribuyen a la apertura mental y la tolerancia, el autodescubrimiento, el debate y el trabajo en grupo. Los proyectos de acceso a la formación y la orientación utilizan las competencias metodológicas, la investigación y el tratamiento de la información y la toma de decisiones. Los proyectos orientados hacia la cultura y la espiritualidad contribuyen a la apertura y la tolerancia, al autodescubrimiento, al debate y al trabajo en grupo.

Resultados y discusión

La profesión del alumno de secundaria visto por estudiantes franceses de la escuela secundaria privada

Al tratar de definir lo que podría ser el oficio de estudiante de la escuela secundaria privada, las respuestas altamente valoradas por los estudiantes corresponden a los componentes del bienestar (sentirse bien, divertirse), al componente metacognitivo (es decir, piensan, entienden que uno aprende) y socio-cognitivo (orientarse, pilotearse).

Por el contrario, los estudiantes dan menos importancia al hecho de participar en las actividades propuestas por la escuela y al mantenimiento de la relación escuela-padres para proporcionar trabajo adicional.

Estos resultados aclaran la evolución de la profesión del alumno en la escuela secundaria. Por un lado, el bienestar es un componente esencial del aprendizaje, se sentir bien y se divertir son indicadores valorados por los estudiantes de secundaria.

Por otro lado, el componente sociocognitivo expresado en la capacidad de orientarse y de ponerse a prueba, emerge de nuevo del discurso de los estudiantes de secundaria. Finalmente el componente metacognitivo se revela mediante preguntas sobre el proceso de reflexión y comprensión. Estas declaraciones revelan un fuerte enfoque en sí mismo y su modo de operación.

Recursos movilizados por estudiantes de secundaria

Entre los 65 recursos ofrecidos a los estudiantes en el contexto de la encuesta, declararon movilizar fuertemente los recursos de tipo social (maestros y los comentarios hechos en las boletas de calificaciones), los recursos de tipo metacognitivo (inteligencia, razonamiento), cognitivo (instrucciones, memoria, atención) y la motivación como recurso psicológico. Las apreciaciones de los maestros en los informes escolares, es un recurso ampliamente utilizado por los estudiantes.

Estas evaluaciones tienen una fuerte connotación ya que pueden representar un "juicio" del docente sobre la persona que es el alumno como una herramienta de enseñanza al servicio de su progreso académico. El boletín combina notas, actitudes, expectativas y consejos, y contribuye, además, al posicionamiento actual del estudiante de acuerdo a los estándares institucionales, sociales e individuales. Los recursos de tipo metacognitivo como la inteligencia y el razonamiento también son muy utilizados por los estudiantes.

Esta observación establece el uso por parte de los alumnos, de medios cognitivos complejos que contribuyen a satisfacer las necesidades de múltiples tratamientos cognitivos.

Esta es la respuesta de los alumnos a la gestión eficaz y eficiente de tareas y situaciones complejas en las que sus caminos se construyen cuidadosamente y puede resolver muchos problemas a la vez o alcanzar múltiples objetivos.

Creencias de los estudiantes de secundaria en sus habilidades para aprender

Tabla 1

Creencias personales de los estudiantes de secundaria en sus habilidades en relación a la profesión del alumno y a la participación en proyectos propuestos por la escuela secundaria (Safourcade, 2018, p.76)

Acciones estudiadas	Medición de creencias*
La profesión del alumno	
Trabajar	7,49
Promover su bienestar	7,47
Progresar en y gestionar su aprendizaje	7,45
Desarrollar, mantener relaciones (padres, maestros, compañeros)	7,24
Desarrollar estrategias y tácticas para aprender	7,23
Comprometerse, invertir	6,95
Proyectos propuestos por la escuela	
Intercambios internacionales	7,13
Entrenamiento y orientación	7,26
Cultura y espiritualidad	7,30

**Valores obtenidos al calcular el promedio (de 10) de los puntajes dados por los encuestados del ítem.*

Tabla 2

Creencias personales de los estudiantes de secundaria en sus habilidades en relación al programa de matemáticas y lengua extranjera secunda (Safourcade, 2018, p.76)

Elementos estudiados	Medición de creencias
Aprendizaje de las matemáticas (Programa de primer año de secundaria)	
Funciones	5,92
Geometría	4,76
Estadísticas y Probabilidades	6,98
Aprendizaje de una segunda lengua extranjera (Programa de primer año de secundaria)	
Oral (Producción, comprensión, interacciones)	6,25
Escritura (producción, comprensión, interacciones)	6,35

Leer estas tablas (1 y 2) se opone a dos niveles de creencia. Las creencias de los estudiantes de secundaria sobre sus habilidades para aprender son mayores para el aprendizaje no académico (el trabajo del alumno y el aprendizaje por proyectos) que para las expectativas del programa en matemática y lengua extranjera.

Las creencias de los estudiantes de secundaria de la educación privada, en sus habilidades para el aprendizaje no académico

Las creencias de los estudiantes de secundaria son altas para las prácticas de aprendizaje relacionadas con el concepto de trabajo, dirección y bienestar. Trabajar para un alumno se asocia aquí con un trabajo duro continuo, en el hogar, de forma independiente, afrontando las dificultades y proporcionando el trabajo adicional necesario para alcanzar los objetivos. "Fomentar el bienestar" se trata de controlar la alimentación, el sueño, el estrés, divertirse y sentirse bien. La prueba piloto se basa en la capacidad de los alumnos para cambiar sus representaciones y su orientación en sus estudios. Este es un hecho bastante nuevo que revela en los estudiantes de secundaria el deseo de orientarse y de poner a prueba su aprendizaje mientras construyen su bienestar.

Los proyectos propuestos a los estudiantes son activadores de creencias si los estudiantes se integran en su implementación. En este sentido, los proyectos centrados en la cultura y la

espiritualidad desarrollan creencias más sólidas que las centradas en los intercambios internacionales. Estos proyectos promueven el autoconocimiento, la tolerancia, la mentalidad abierta, la argumentación y el debate, para que se acepten las propias ideas, pero también para que se acepten diferentes puntos de vista. El aprendizaje basado en proyectos es importante en la escuela secundaria ya que se constituye en una herramienta para la construcción del proyecto personal de los estudiantes, afianzando así su orientación. Este enfoque se basa en el desarrollo de la autonomía del estudiante. Para lograr esto, la enseñanza y el aprendizaje deben ser parte de un enfoque centrado en el alumno a través de su contribución activa al proyecto (Forestier, 2018).

Las creencias de los estudiantes de secundaria en educación privada sobre sus habilidades para aprender bajo las expectativas académicas

En matemática, las creencias de los estudiantes de secundaria son más altas en el área de estadísticas y probabilidades. Este resultado puede parecer paradójico. De hecho, los promedios de las evaluaciones de probabilidades y estadísticas de los estudiantes son más bajos que en otros dominios según los resultados de las evaluaciones conjuntas de estudiantes de primer año en esta escuela secundaria.

Entonces, se pueden plantear dos hipótesis en cuanto. El primero es la influencia de factores contextuales: el tipo de institución y el tipo de disciplina sobre el grado de creencias del alumno. En una institución privada acreditada, los estudiantes tenderán a informar que tienen un nivel de creencia más alto que su nivel de grado. Entonces, el lugar de las estadísticas y las probabilidades es cada vez más reconocido como capaz de forjar fuertes vínculos con otras ciencias, por ejemplo, las ciencias experimentales y human.

La segunda hipótesis se relaciona con la construcción de conceptos en matemáticas. Según Hitt (2004), se refieren a representaciones mentales y redes semánticas. Para este propósito, el

trabajo de Duval (1995) establece que "las representaciones de objetos matemáticos son parciales en cuanto a lo que representan" (Hitt, 2004, p.350). Las creencias de los estudiantes en sus habilidades se construyen a partir de experiencias de dominio activo (Bandura, 2007) donde las representaciones tienen un papel destacado.

En la lengua extranjera, las creencias de los estudiantes de secundaria son más débiles en la práctica oral. Desde hace algunos años, el lenguaje oral se ha vuelto más importante en los planes de estudios franceses. Sin embargo, los estudiantes franceses no son grandes oradores. Lo oral requiere estrategias por las cuales la enseñanza en Francia no otorga, desde un punto de vista metodológico y pedagógico, una gran importancia. Sin esto, los alumnos no pueden desarrollar creencias fuertes en su capacidad en la práctica de la oralidad.

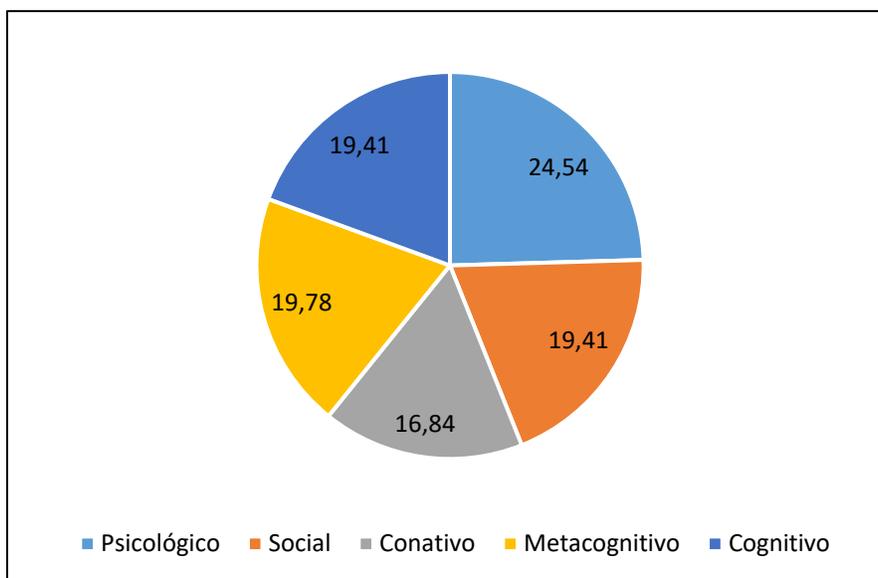
El papel de las creencias de los estudiantes de secundaria en sus habilidades para movilizar recursos ambientales y personales

Estudiar el papel de las creencias de los estudiantes de secundaria en el proceso de aprendizaje revela que el nivel de las creencias de los alumnos es muy alto cuando movilizan cierto tipo de recursos. Se pueden identificar cinco amplias categorías de recursos en el proceso de movilización como resultado de las creencias de los alumnos sobre sus capacidades. Estos son recursos de tipo cognitivo (la atención, la memoria, las instrucciones), metacognitivo (inteligencia, razonamiento, resolución de problemas), conativo (interés, esfuerzo, perseverancia), los recursos sociales que integran a los profesores y sus evaluaciones de los boletines de fin de trimestre o semestre y los recursos psicológicos fuertemente representados por la motivación.

Esta categoría es relativamente importante para un único proceso sociocognitivo estudiado, el de las creencias personales de los alumnos. El siguiente gráfico circular presenta para cada una de las cinco categorías de recursos, el porcentaje de creencias con las que se correlacionan.

Gráfico 1

Tipos de recursos movilizados por estudiantes de secundaria y creencias (Safourcade, 2018, p.95)



Estos resultados presentados en el gráfico 1 muestran que las creencias revelan por sus efectos, el carácter ecológico de los recursos. Los recursos movilizados pertenecen a varios dominios que les permiten a los estudiantes inspirarse en sus factores personales (su psique, su cognición) pero también en su entorno (sus profesores).

En un efecto recíproco, se podría mostrar de la misma manera, que la movilización de recursos tiene efectos en el nivel de las creencias de los estudiantes. Estas interacciones recíprocas contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de secundaria, ya que pueden identificar y clasificar los recursos que consideran importantes para movilizar en el proceso de aprendizaje y bajo el efecto de sus creencias personales.

Un modo de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la educación privada en una dinámica ecológica

Estos resultados muestran que las creencias revelan por sus efectos, el carácter ecológico de los recursos. Los recursos movilizados pertenecen a diferentes dominios permitiendo a los

alumnos sacar provecho a sus factores personales (su psique, su cognición), pero también a su entorno (sus profesores).

En un efecto recíproco, la movilización de recursos produce efectos en el nivel de creencias de los estudiantes. Estas interacciones recíprocas contribuyen al aprendizaje de los estudiantes de secundaria, ya que, en virtud de sus creencias personales, éstos son capaces de identificar y clasificar los recursos que consideran importantes movilizar para aprender bajo la influencia de sus creencias personales.

Las creencias personales de los individuos en sus habilidades de aprendizaje son activadoras de la toma de decisiones (Pajares, 1992) y actuando (Mendel, 1998). Más allá de esto, las creencias personales desarrollan el poder de acción de los aprendices, que luego se convierten en productores de su entorno (Bandura, 2002). Pueden tomar medidas y tomar el control del medio ambiente a través de comportamientos proactivos y transformadores.

Estas prácticas son un problema importante en un momento en el que el enfoque en las dimensiones personales y más específicamente en uno mismo (autonomía, autorregulación, autoevaluación, auto organización, autodirección, auto-aprendizaje, auto-reflexión) guía el funcionamiento de los individuos y es "el fundamento de la motivación, el bienestar y los logros humanos "(Carré, 2004, p.19). Las creencias personales de los individuos desempeñan el papel de operadores que estructurarán, organizarán y configurarán los recursos movilizados para el aprendizaje y la capacitación.

Dependiendo del nivel de creencias, los recursos potencialmente utilizables por los individuos no se movilizarán de la misma manera. Como este proceso es parte de una causalidad recíproca, los individuos desarrollarán creencias similares según el tipo de recursos movilizados. Las creencias personales en sus habilidades regulan así la forma en que los alumnos funcionan y

la manera en que movilizan los recursos asociados con su entorno, así como sus recursos personales.

Estas regulaciones "no sólo desempeñan un papel clave en el desarrollo intelectual, sino también ejercen una influencia considerable en la manera en que se utilizan las habilidades bien establecidas, para gestionar demandas de la vida diaria. " (Bandura, 2002, p. 325).

Conclusión

Las creencias personales en sus habilidades de los estudiantes de secundaria es un proceso de activación de la movilización de recursos. Contribuyen en primer lugar a la toma de decisiones.

En un entorno más instrumentado desarrollan en el individuo su poder de acción a través estas creencias personales y la orquestación de recursos. El poder de acción influye en la capacidad de los individuos para ser productores de su entorno, es decir, para adoptar prácticas que los lleven a mantener el curso de acción que se habían propuesto, pero también a transformar su entorno.

Estos comportamientos refuerzan a los estudiantes en sus estrategias de aprendizaje y entrenamiento.

Los alumnos destacan la manera en que construyen o reconstruyen las normas personales, en relación con las normas institucionales o socialmente compartidas. Las estructuras educativas, las organizaciones de capacitación, los padres, deben poder apoyar a sus alumnos y sus hijos hacia una vida adulta productiva y constructiva.

El enfoque de los procesos de aprendizaje que se centran sobre los recursos internos de los estudiantes y valoran más fuertemente la dimensión personal de los individuos es relativamente nuevo en Francia. El poder de acción de los individuos es un organizador de prácticas de aprendizaje cuando se entienden a una escala mayor, la del entorno. Esta concepción de las

prácticas toma en cuenta su mayor variabilidad en los individuos y así resalta su potencial y su capacidad de acción ante entornos complejos.

En adelante, es posible establecer nuevas relaciones entre el poder de acción y los procesos de aprendizaje personal. Se trata de construir autonomía, bienestar y estándares personales.

Referencias

- Albero, B. (2010). *Une approche sociotechnique des environnements de formation*. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education & didactique*, 4, (1), 7-24.
- Albero, B., Safourcade, S. (2014). *Compétences et formation à distance: Des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants*. Enquête exploratoire en Ecole d'ingénieur. *Distances et Médiations des Savoirs*, 6, 1-17.
- Allal, L. (2002). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Dans J. Dolz et E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Louvain-La-Neuve. De Boeck Supérieur, p. 75-94.
- Ballion, R. (1980). *L'enseignement privé, une «école sur mesure»*. *Revue française de sociologie*, 21,2, 203-231.
- Bandura, A. (2002). *Autoefficacité*. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Bloom, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Presses de l'université de Québec.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain*. Dans M.Crahay et D. Lafontaine(ed). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Editions du Labor.

- Bruner, J. (1958). *Social psychology and perception*. In Maccaby E.E., Newcomb T.M. Hartley E. L. (ed.), *Readings in Social Psychology*, New-York: Holt.
- Carré, P. (2004). *Bandura: une psychologie pour le XXI ème siècle?*. *Savoirs*, hors série, 9-50.
- Carré, P. (2010). *L'autodirection des apprentissages*. Dans *L'autoformation: Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris: Presses Universitaires de France.
- Churchill G.A. (1979). *A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs*. *Journal of Marketing Research*, 16 (1), 64 –73
- Crahay, M. (2006). *Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire?* Dans P. Meuret & G. Chapelle (dir). *Améliorer l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Demeuse, M. (2004). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologique et en sciences de l'éducation*. Recuperado el 5 de febrero de 2021 de http://iredu.ubourgogne.fr/images/stories/Documents/Cours_disponibles/Demeuse/Cours/racine.pdf
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: le Seuil.
- Durand, Y. y Salles, R. (2015). *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixité sociale dans l'éducation nationale*. Paris: Assemblée nationale.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J-P. y Mingat, A. (1993). *Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales*. *Revue française de sociologie*, 34 (1), 43-60.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissage intellectuels*. Berne: Peter Lang.
- Evrard, Y., Pras, B. y Roux, E. (2000). *Market, Etudes et recherches en marketing*. Paris: Dunod.

- Feyfant, A. (2008). *Individualisation et différenciation des apprentissages*. Dossier de l'actualité de la VST, 40, recuperado el 5 de noviembre de 2020 de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/40-decembre-2008.pdf>.
- Forestier, Y. (2018). *Enseigner et apprendre au lycée à l'heure de la massification*. Cahiers pédagogiques, 383 recuperado el 4 de octubre de 2020 de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-et-apprendre-au-lycee-a-l-heure-de-la-massification>.
- Hitt, F. (2004). *Les représentations sémiotiques dans l'apprentissage de concepts mathématiques et leur rôle dans une démarche heuristique*. Revue des sciences de l'éducation, 30 (2), 329-354.
- Jonnaert, P. (2017). *La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée*. Ethique publique, 19,1, Recuperado el 25 de octubre de 2020 de <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Robert, P. (2016). *Le petit Robert*. Paris: le Robert.
- Masciotra, D. y Medzo, F. (2009). *Chapitre 4. L'agir compétent : une approche situationnelle*. Dans D. Masciotra & F. Medzo (Dir), *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie* (pp. 61-84). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boec Supérieur.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir. Paris: Editions de la découverte.
- Meyerson, I. (1973). *Problèmes de la personne*. Paris: Mouton.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Pajares, F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Educational Research*. 62 (3),307-332.

- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Piris, F, Dupuy, R. (2007). *Mobilisation de ressources dans l'expression de la compétence en activité*. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 74 (2), 67-89.
- Poucet, B. (2002). *L'enseignement privé en France au XX siècle*. Carrefours de l'éducation, 13,152-171.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes & les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Safourcade, S. (2018). *D'une approche structurale à une approche configurationnelle des pratiques d'enseignement et d'apprentissage: mobilisation et orchestration des ressources dans une perspective agentive de la formation*. Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2.
- Safourcade, S. (2020). *Mobiliser ses ressources et croire en ses capacités pour apprendre et enseigner*. Lyon: Chronique sociale.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Québec): Editions du nouveau pédagogique.
- Skinner, B-F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Dessart.
- Tardif, J. (2003). *Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre*. Pédagogie collégiale, 16 (3).36-44.
- Tavan, C. (2004). *École publique, école privée: Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires*. Revue française de sociologie, 45, 133-165.

Vygotsky, L. S. (1934, 1985, 1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute

Wallon, H. (1938). *La formation de la personne*. Dans *La vie mentale: Encyclopédie Française*, 8, 8-54-3. Paris : Larousse.

Sandra Safourcade:

Docente Investigador adscrito al Centro de Investigación sobre la educación, los aprendizajes y la didáctica (CREAD, EA 3875), Departamento de las ciencias de la educación de la Universidad Rennes, Francia.

**Estrategias de intervención socioeducativas en la
Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor*****Socio-educational intervention strategies in the Elderly Literacy School*****Luis Carlos Ariel Ruiz Chow**<https://orcid.org/0000-0001-5855-8187>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Managua, Nicaragua

luis.ruchw@gmail.com**Resumen**

El autor se sumó como voluntario en la Escuela de Alfabetización, fortaleciendo el trabajo educativo realizado por la Profesora Popular, Imara Téllez mediante estrategias de intervención socioeducativas que hasta 2019 fueron asumidas por Promotoría Solidaria del Ministerio de Familia. En el presente estudio cuantitativo comparativo, el autor recolectó, trianguló y validó las experiencias desarrolladas en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, a través de las técnicas: Línea Emocional y Escalas Rosenberg, y a partir de los resultados, se concluyó que el método de Escuela de Valores, no respondía adecuadamente al contexto educativo, por lo que se implementó de manera experimental la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, misma que fue aprobada por la Junta Directiva de UNAM, junto con los educandos en 2020. La MMAA contempla de manera medular, la transformación y el empoderamiento como pilares para el fortalecimiento del trabajo educativo con adultos mayores en etapa formativa de alfabetización, cuyo resultado más importante fue que, se demostró mayor motivación para formular y ejecutar emprendimientos, que bajo la estrategia de EVA en 2019, fue menor a un tercio de la población estudiada, mientras que con MMAA en 2020, fue superior a tres cuartos de la misma.

Palabras clave: intervención socioeducativa, alfabetización, adultos mayores.

Abstract

The author joined the Literacy School as a volunteer, strengthening the educational work carried out by the Popular Teacher, Imara Téllez through socio-educational intervention strategies which until 2019 were assumed by the Solidarity Promoter of the Ministry of the Family-. In the present comparative quantitative study, the author collected, triangulated and validated the experiences developed in the School of Literacy for the Elderly, through the techniques: Emotional Line and Rosenberg Scales, and from the results it was concluded that the method of School of Values, did not respond adequately to the educational context, so the Motivation, Self-esteem and Self-Care Methodology was experimentally implemented, which was approved by the UNAM Board of Directors, together with the students in 2020. The MMAA contemplates transformation and empowerment, as pillars for the strengthening of educational work with older adults in the formative literacy stage, whose most important result was that greater motivation to formulate and execute enterprises, which under the EVA strategy in 2019, was less than a third of the population studied, while with MMAA in 2020, it was higher than three-quarters of the same.

Keywords: socio-educational intervention, literacy, older adults.

Recibido: 23/03/2021**Enviado a árbitros:** 23/03/2021**Aprobado:** 29/05/2021

Introducción

La Unidad Nacional del Adulto Mayor, UNAM, es una organización social de adultos mayores, cuyos inquietos y enérgicos orígenes se remontan al triunfo del actual presidente de la República de Nicaragua, José Daniel Ortega Saavedra, en 2006, trabajando articuladamente al Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, para restituir los principales beneficios en materia de salud, educación y seguridad social, negados durante los contextos neoliberales entre 1990 y 2006.

En 2017, se construye en las instalaciones de la sede central de UNAM, la primera Escuela de Alfabetización liderada por la organización, en conjunto y acompañamiento permanente de la Alcaldía de Managua (ALMA) el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Familia (MIFAM); en cumplimiento a la ley del Adulto Mayor: N° 720 y el acuerdo presidencial 255-2007, referido al Consejo Nacional de Alfabetización “de Martí a Fidel” (Presidencia de la República de Nicaragua, 2007); que rige a la comisión interinstitucional de acompañamiento educativo a la UNAM,

Posteriormente, se integrarían a la comisión, el Tecnológico Nacional (INATEC) y el Ministerio de Economía Familiar (MEFCCA) quienes en conjunto al MINED diseñaron el plan de atención educativa de la Escuela de Alfabetización, que contemplaba, en un primer momento la etapa formativa (Alfabetización y Primaria) y una etapa complementaria (Formación técnica/oficios).

Para que este salto entre alfabetización y tecnificación fuesen posibles, se recurrió al apoyo del MIFAM, a través de la Dirección de Promotoría Solidaria (PS), el apoyo metodológico a través de la intervención socioeducativa: Escuela de Valores, propia del MIFAM; debido a que Doña Alma Mendoza, presidenta de UNAM, indicara que una de las primeras dificultades

suscitadas cuando la Escuela de Alfabetización comenzó a operar fue “cierta resistencia de adultos mayores, quienes aún no encontraban la necesidad de educarse a su avanzada edad, al igual que la desmotivación y la visión apagada, les impedía aceptar en un primer momento, ingresar a la Escuela de Alfabetización” (Mendoza, 2020)

A partir de la intervención socioeducativa Escuela de Valores, a finales de 2017, adultos mayores comienzan a matricularse al año lectivo de 2018, junto a ellos adolescentes y jóvenes que por razones ajenas a ellos, decidían aprovechar el curso de alfabetización y primaria acelerada, puesto que, se encontraba certificado por MINED. Hasta el año 2019, 81 protagonistas (36% mujeres, 44% varones, y del total 56% eran adultas/os mayores), culminaron la etapa formativa de MINED, graduándose en la modalidad primaria, además de la conformación de 17 emprendimientos en: encurtidos y chileros, vinos y vinagres, gastronomía nicaragüense, gestión de plantas medicinales, gestión de huertos, decoración de eventos y decoración de piñatas. De los cuales 11 fueron conformados por adultos mayores, señalando que apenas 3 de los emprendimientos, estaban liderado por mujeres (Ruiz Chow, 2021).

En 2019, como voluntario en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, el autor se sumó al trabajo educativo realizado por la Profesora Popular, Imara Téllez y el acompañamiento de Promotoría Solidaria del Ministerio de Familia –que hasta 2019 implementaban la Escuela de Valores como estrategia de intervención socioeducativa-, del cual se realizaron seguimientos evaluativos mediante las técnicas Línea Emocional y Escalas Rosenberg, evaluando el impacto generado a partir de cada módulo integrador de la Escuela de Valores.

Es a raíz de los resultados de las Líneas Emocionales y las Escalas Rosenberg, que se percibe, que la Escuela de Valores, no está especialmente centrada al trabajo en ambientes educativos y, tampoco, al abordaje de las competencias emocionales con adultos mayores, siendo

el sumario de módulos el siguiente: Reconozco mis derechos y deberes, Autoestima y autoconfianza, Empatía, Comunicación asertiva, Salud y sexualidad, Creciendo en valores, Paternidad responsable, Adolescencia y juventud, Buenas prácticas en la comunidad y Deporte y bienestar.

Como alternativa, al finalizar el curso de alfabetización, se realizó una sistematización de experiencias, con el objetivo de fortalecer la estrategia de Escuela de Valores, de cara al siguiente curso en 2020, resultando una estrategia pertinente y construida en consenso con los adultos mayores alfabetizados, la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, propuesta ante la junta directiva de UNAM, y aprobada para su prueba en 2020.

La MMAA, es una estrategia de intervención socioeducativa que toma como referencia la pedagogía emocional de Núñez Cubero (2006) precursor de las competencias emocionales como proceso explícito dentro de las actividades, didácticas y metodologías de enseñanza en ambientes escolares. Sin olvidar que toda estrategia debe pensarse desde un enfoque pertinente y contextualizado a las realidades y los sujetos con los que se trabaja, es que se recurre a tensionar y fortalecer los aportes de la pedagogía emocional, a partir del pensamiento dialógico y liberador de Freire (1968) y la horizontalidad como estrategia de producción de conocimiento de Corona-Berking (2019).

Como resultado, la MMAA es una estrategia de enfoque socio-crítico, popular y participativo, cuya meta principal es fortalecer las competencias emocionales de los adultos mayores, al igual que el proceso formativo de alfabetización, liderado por los educadores de MINED, facilitando y fortaleciendo la vinculación entre la etapa de alfabetización, hacia la etapa de tecnificación/oficios, liderada por INATEC y MEFCCA, para que los protagonistas aprovechen al máximo dicho proceso.

Propósitos de la investigación

A partir de lo antes expuesto, el objetivo de la presente investigación es comparar los resultados producto de ambas estrategias de intervención socioeducativa: Escuela de Valores y Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido; desde los siguientes ejes directrices:

- Impacto emocional de la estrategia en los educandos
- Retención escolar y culminación del ciclo escolar
- Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica
- Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos

Discusión teórica

Desde el pensamiento de Freire (1968) es posible afirmar que “la educación debe asumir una postura dialógica, como estrategia liberadora; la educación como fuerza para la transformación y la emancipación. El ser humano es capaz de redescubrirse y en este proceso aprende a nombrar, entender y transformar el mundo de forma colectiva y en dialogicidad permanente”, (Ruiz Chow, 2021, p. 18), debido a que el proceso de educación popular, brinda al sujeto las herramientas y fortalezas necesarias para articular su propia experiencia, y actuar, mediante la reflexión, de cara a los problemas estructurales en los que se encuentra sumido.

Sobre este argumento, incursiono en prácticas educativas en Latinoamérica y el mundo, que tengan como principal preocupación, el pensamiento crítico y creativo, horizontalidad, las emociones, la autoestima y la motivación, como ejes clave del trabajo educativo.

El recorrido resultante, me llevó en adaptar la educación dialógica de Freire (1968) -para los procesos de educación con adultos mayores- alimentado desde el alma de la Horizontalidad de Corona Berking (2019); de manera que, ambas posturas resultaran pilares innovadores ante la pedagogía emocional de Núñez-Cubero (2009), de modo que las experiencias metodológicas del

último, se contextualizaron a la realidad educativa nicaragüense con adultos mayores en etapa de alfabetización.

Cabe destacar, que Núñez-Cubero (2015) retoma las teorías de la educación y reafirma el compromiso de la motivación, como estrategia eje en la educación, sin embargo, redibuja las fronteras de la educación nuevamente. Al estilo de Pestalozzi, concibe que todo el proceso de educación y aprendizaje, deba encontrar salida fuera del aula y el centro educativo. La educación debe motivar al estudiante, en emprender desde sus propias capacidades cognoscitivas, para transformar el mundo.

El conocimiento debe ser práctico y vinculante a su contexto, con el objetivo de incidir en él; alcanzando el máximo desarrollo del educando, al ser protagonista de su propio proceso de transformación social, siendo esto lo que Núñez-Cubero (2009) denominó como “Pedagogía Emocional”, en tal sentido, el teórico de la educación española García (2006) sostiene que:

La Pedagogía Emocional es un campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los procesos educativos, tanto en contexto escolares como no formales, ofreciendo pautas y clarificando principios de acción que permitan operativizar la toma de decisiones de educadores y formadores en su práctica profesional. (García, 2006, p. 52)

Un enfoque central de la pedagogía emocional que Núñez-Cubero (2009) desarrolla, es la capacidad de generar competencias emocionales como eje central para el desarrollo individual del estudiante, a partir de la motivación constante:

Dicha pedagogía emocional, ofrece una fundamentación científica a la educación emocional, mediante el conocimiento teórico y aplicativo de cómo se activan en los contextos

educativos los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el aprendizaje y el autodesarrollo humano (Núñez-Cubero, 2009 p. 68)

Lo que distingue a Núñez Cubero de otros autores, es que percibe las competencias emocionales como una estrategia explícita en el proceso educativo, y no como un complemento o extensión implícita en los contenidos educativos. La pedagogía emocional, esta centra en la gestión de centrada en la resiliencia, las emociones positivas y la psicología positiva, desde una filosofía constructivista, que se alimenta sobre los aportes del neurólogo francés Boris Cyrulnik (2002) quien se especializó en el campo de las neurociencias para el fortalecimiento de los procesos educativos. Cyrulnik (2002), afirma que para trabajar las competencias emocionales se debe partir por una metodología constante, donde el trabajo grupal, la reflexión y la articulación entre las técnicas mentales, sean clave durante el proceso de acompañamiento:

Metodológicamente se debe estructurar desde un plan mínimo de 3 fases que integren la articulación grupal, y el ejercicio profundo y reflexivo mediante herramientas mnemotécnicas para su fácil comprensión, distribuidos en 3 fases de trabajo: 1) Experiencias grupales, 2) autoanálisis y 3) análisis del grupo, clarificación y profundización (Pero es el investigador quien realiza el proceso de análisis y evalúa, en mi trabajo, el plano horizontal, uno mismo se auto-evalúa y define su propio proceso personal). (Núñez-Cubero, 2009, p.72)

Hasta la fecha, no se han modificado dichos módulos integradores en la metodología de la Pedagogía Emocional de Núñez-Cubero (2009), del cual los he retomado y contextualizado a las realidades encontradas en la Escuela de Alfabetización de UNAM, especialmente centrados con adultos mayores en etapa alfabetizadora, resultando para 2020, un total de 5 módulos, desarrollados a lo largo del año (1 módulo por mes):

- 1) Reconocimiento de las emociones
- 2) Autoestima y Autoconfianza

- 3) Empatía
- 4) Inteligencia emocional
- 5) Liderazgo

Descripción metodológica

Tomando en cuenta los ejes directrices en cumplimiento a los objetivos de la presente investigación, se implementaron las técnicas de Línea Emocional (Careaga, 2019), cuya recolección fue asumida por el autor; y Escalas Rosenberg (León-Ricardi y Méndez, 2016), asumidas por la profesora popular Imara Téllez, quien años anteriores había realizado el seguimiento mediante las Escalas Rosenberg, para la Junta Directiva de UNAM; ambas técnicas son las estrategias de medición y análisis de impacto, tanto de las estrategias de Escuela de Valores y Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado.

En el presente estudio cuantitativo comparativo, se utilizaron las modificaciones a la Escala Rosenberg realizadas por los psicólogos mexicanos, León Ricardi y Méndez García (2016) debido a que los investigadores logran contextualizar en adultos mayores. Se excluirán de los ejes matrices 1, 3 y 4, los resultados obtenidos con adolescentes y jóvenes, debido a que mi interés principal es demostrar el impacto de ambas técnicas específicamente en adultos mayores.

En el año 2019, se contó con una matrícula de 56 alumnos (22 adultos mayores, 11 adolescentes y 23 jóvenes) de estos 17 adultos mayores, 52,9% eran mujeres. En 2020, se contó con una matrícula de 11 estudiantes (6 adultos mayores, 2 jóvenes y 3 adultos) de los 6 adultos mayores 70% eran mujeres. Las etapas que se establecen a modo de indicador en la Línea de Matrícula son: niñez, adolescencia, juventud, adultez y actualidad, en cinco (5) alternativas de escalas de medición: (5) emoción muy positiva, (4) emoción positiva, (3) emoción neutra, (2) emoción negativa, (1) emoción muy negativa. Esta técnica se ha retomado del trabajo de Careaga

(2019), directora del Centro de Liderazgo Público, de la Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes, Colombia. Se diseñaron formatos de Líneas Emocionales (Ruiz Chow, 2021) que abarcan la semana, el mes, un trimestre y el año, cuyas fórmulas generales permiten sistematizar los resultados, siendo las siguientes:

La fórmula para la evaluación semanal:

$$\sum L+M+Mi+J+V = X$$

$$X/5 = \text{Resultado semanal}$$

En cambio, para la evaluación mensual:

$$\sum S1+S2+S3+S4+S5 = X$$

$$X/5 = \text{Resultado mensual}$$

Para la sumatoria del trimestre:

$$\sum M1+M2+M3 = X$$

$$X/3 = \text{Resultado trimestral}$$

Mientras que, para la sumatoria anual será:

$$\sum T1+T2+T3+T4 = X$$

$$X/4 = \text{Resultado anual}$$

Para sistematizar los resultados semanales, se contemplaron los resultados medidos en días y se promediaron, en consenso con cada protagonista. El resultado mensual se hizo de igual forma: la sumatoria promedio de las semanas, los cuales fueron validados junto a la educadora y los estudiantes. El indicador 3 representa la primera señal de alerta y, tras de él, se monitorea de cerca a la o el alumno por parte del docente, y el indicador 2 obligatoriamente activa el dispositivo de acompañamiento psicológico. (Ruiz Chow, 2021)

Los resultados de las líneas emocionales se calcularon individualmente y cada protagonista tuvo acceso a ellas en cualquier momento. No constituye un elemento crucial que intervenga en la nota; sin embargo, permite tanto a la educadora, como a los demás docentes que intervienen en el centro, poder comprender mejor con que personas están trabajando, como se sienten y cuál es el resultado final del trabajo junto a ellos (Ruiz Chow, 2021). Por tanto, se diseñó una línea emocional cuya interacción simbólica fue de fácil comprensión para los estudiantes; por lo cual, se dibujó un calendario emocional, cuyos valores se sustituyeron por emojis, siendo su

interpretación y cuantificación la siguiente: **n.n** (Emoción muy positiva: 5), **:)** (Emoción positiva: 4), **:/** (Emoción neutra: 3), **:(** (Emoción negativa: 2), **u.u** (emoción muy negativa: 1) Los adultos mayores antes de comenzar la clase, pasan por el calendario y registran su estado de ánimo (Ruiz Chow, 2021), como se visualiza en las figuras 1 y 2.

Figura 1

Calendario emocional y su iconografía, especialmente diseñada para adultos mayores en etapa de alfabetización

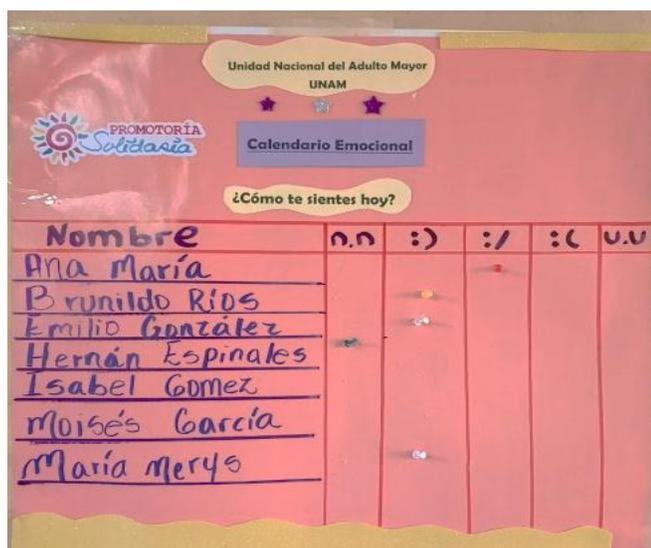
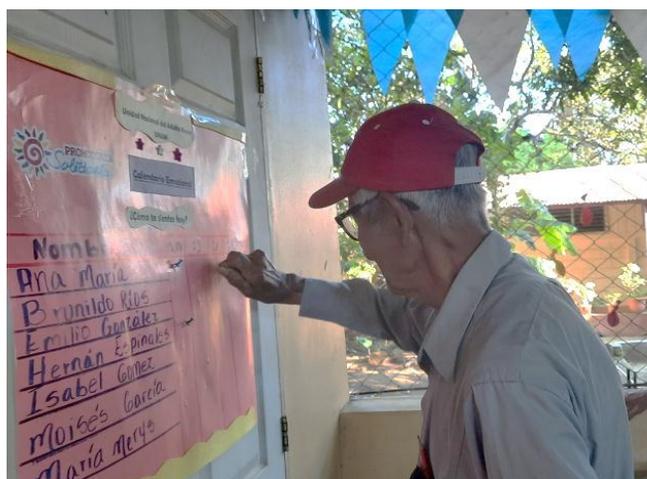


Figura 2

Un adulto mayor registrando su estado de ánimo en el calendario emocional



Consideraciones bioéticas

Se tomó como referencia los 4 principios bioéticos básicos señalados por Montero y González (2010) correspondientes a: “beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia” (Montero, V. y González A., 2010, p. 272). A comienzo del año educativo, se les explica a todos los estudiantes respecto al trabajo a realizar en conjunto a la profesora popular, Imara, y los distintos facilitadores de INATEC, MEFCCA y Promotoría Solidaria.

Durante dicha presentación, se introduce el trabajo a realizar mediante la estrategia MMAA, la cual se explica de forma oral y por mayoría o unanimidad se acepta por parte de los estudiantes, aplicar el registro base de escala Rosenberg y Línea Emocional inicial, con el objetivo de contrastar los avances a lo largo del año. Cada estudiante tiene acceso a dicho material en cualquier momento, cuyo contenido es exclusivamente personal. El estudiante acepta optar por decidir si únicamente el facilitador de la MMAA puede manejar los datos, o si también desea que la profesora popular pueda acceder a los mismos.

Como último requisito, cada estudiante se debe reunir de forma privada el último viernes del mes, con el facilitador de la MMAA –y la profesora popular en caso de que el estudiante decida que también puede manejar sus resultados- para validar los resultados del calendario emocional, actualizar la escala Rosenberg y señalar dificultades o sugerencias por parte del estudiante para fortalecer el proceso.

A finalizar el año, se les pide a todos los estudiantes el consentimiento formal para que los datos resultantes de las escalas y las líneas se utilicen con fines meramente académicos y se publiquen en informes de investigación, notas periodísticas o artículos científicos, procurando guardar confidencialidad de los datos individuales de las mismas.

Análisis de los hallazgos

Líneas emocionales entre 2019 y 2020

En los cálculos realizados, se presenta un resultado promedio de los puntajes obtenidos por participante y lo asimétrico entre ellos por año; se analizan los ejes matrices en base a la cantidad de matrículas y participantes, como punto de referencia. Es decir, se sumaron los resultados totales de las Líneas emocionales y se dividieron entre la cantidad de participantes (únicamente adultos mayores), de la misma forma se procede con los resultados de la Escala Rosenberg.

Tabla 1

Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 14 adultos mayores en 2019. Escuela de Alfabetización, UNAM

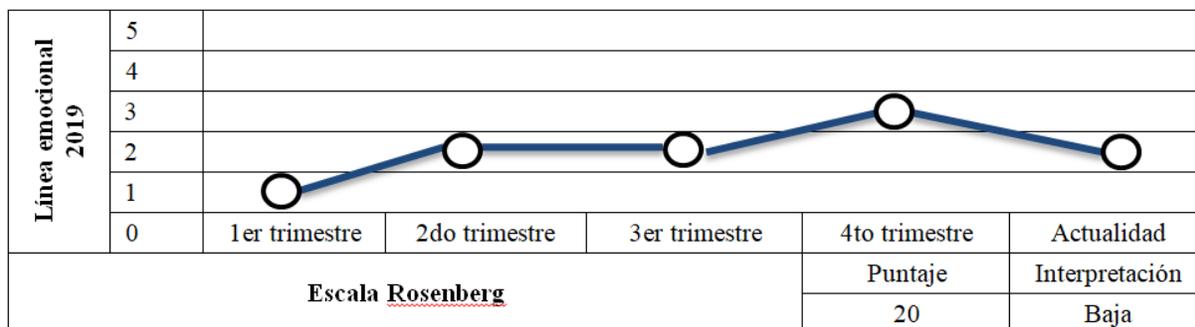
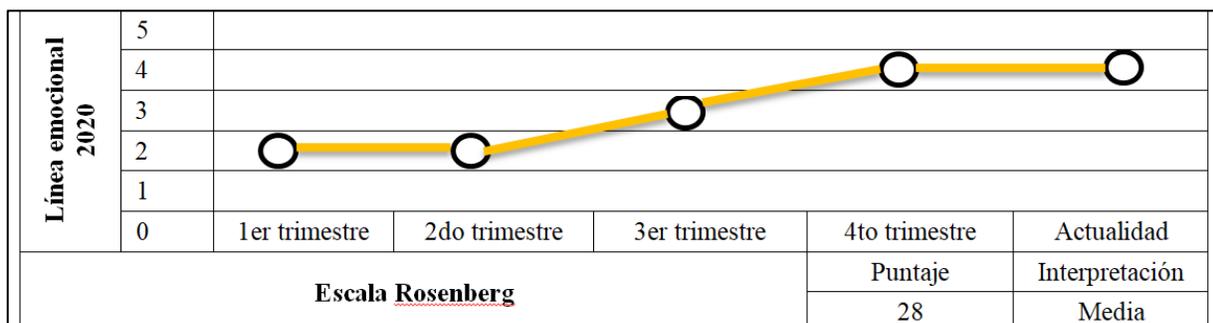


Tabla 2

Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 6 adultos mayores en 2020. Escuela de Alfabetización, UNAM



Impacto emocional de la estrategia en los educandos

Se evidencia en las tablas 1 y 2 que en promedio, para 2019, bajo la estrategia de Escuela de Valores de MIFAM, los 17 adultos mayores se auto-percibieron emocionalmente entre los rangos 1, 2 y 3 de la Línea Emocional, correspondiente: 1 emociones muy negativas, 2 emociones negativas y 3 emociones ni negativas ni positivas (Careaga, 2019). En promedio, la Escala Rosenberg arroja una puntuación de 20, establecido como autoestima baja (León-Ricardi y Méndez, 2016).

Figura 3

Una adulta mayor comparte sus reflexiones producto de la MMAA¹



En cambio, en 2020, la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido, permitió a los 6 adultos mayores, auto-percibirse entre los rangos 2, 3, y 4, siendo 4, una emoción positiva (Careaga, 2019), en gradualidad escalar constante. En promedio la Escala Rosenberg arrojó una puntuación de 28, establecido como autoestima media. Al finalizar el año, se perciben adultos/as mayores que han enfrentado sus miedos con gran valentía, capaces de transformar su mirada interna negativa, y remplazarla mediante el perdón, la superación, abrazando la vida como un regalo y un don, como es posible observar en la figura 3.

¹ En una de las hojas se puede apreciar lo siguiente: Soy importante, me importo, me amo, soy especial, soy vida. En otra de sus hojitas detalla: Los amo queridos recuerdos, agradezco la oportunidad de poder soltarlos a ustedes, y ustedes a mí.

Retención escolar y culminación del ciclo escolar

Al indagar en las tablas 1 y 2, en 2019 se registró una matrícula de 56 alumnos, de los cuales, culminaron el curso de alfabetización 37, cuya tasa de deserción total fue de 20,70%. Entre los datos generales, de los 22 adultos mayores matriculados, desertaron 8, correspondiente a la tasa 36,36% en adultos mayores. Por otro lado, en 2020 se registró una matrícula total de 11 alumnos de los cuales culminaron el curso de alfabetización 8, siendo la tasa de deserción de 27,27%. Los datos específicos en la población de adultos matriculados: 6, ninguno desertó, siendo el índice de deserción en adultos mayores de 0%. Cabe destacar en esta etapa, por conflictos provocados por el COVID-19, se idearon estrategias de acompañamiento escolar a distancia, de los cuales los adultos mayores y los jóvenes siempre fueron parte y aceptaron continuar, desertando los 3 adultos (entre 32-43 años) por motivos personales asociados a su seguridad sanitaria.

Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica

Se observa en las tablas 1 y 2, en 2019, de la cantidad de adultos mayores matriculados, únicamente 7, accedieron a participar en los cursos de tecnificación por parte de INATEC y MEFCCA, para el diseño y ejecución de pequeños emprendimientos, correspondiente a un porcentaje específico de 31,4%, destaca que participaron 7 jóvenes y 3 adolescentes. Mientras, en 2020, todos los protagonistas participaron, siendo el porcentaje específico de adultos mayores que accedieron a la etapa técnica el 100%.

Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos

Las tablas 1 y 2 muestran que, en 2019, de los 7 adultos mayores que accedieron a capacitarse en los cursos técnicos, 2 de ellos se motivaron a echar andar su emprendimiento a lo inmediato (28,5%). Es necesario resaltar que, a mediados del año 2020, los otros 5 adultos

mayores finalmente arrancaron sus emprendimientos, debido a que recibieron una capacitación sobre gestión de pequeños negocios por INATEC, lo que los motivó a poner en práctica lo aprendido en 2019. Mientras en 2020, del total de participantes que se tecnificaron, 5 adultos mayores se motivaron a emprender a lo inmediato (83,3%).

Conclusiones

Tanto la estrategia de Escuela de Valores (EVA) como la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido (MMAA), son pertinentes al contexto nicaragüense, y han obtenido excelentes resultados, si en perspectiva se analiza que se aplican en contexto de extrema sensibilidad, en una etapa sumamente delicada, como es la alfabetización de adultos mayores lo que aumenta la complejidad de atención e intervención. Respecto a los 4 ejes matrices propuestos, se concluye:

- 1) Se obtienen mejores resultados respecto al impacto emocional en los educandos, siendo la MMAA la estrategia que permite fortalecer los elementos de estima, autocuido, transformación y motivación, clave para el proceso educativo.
- 2) A partir de la MMAA, se obtuvo una retención escolar de la totalidad de adultos mayores y culminación del ciclo escolar; en contraste, Escuela de Valores logró aproximadamente dos tercios de permanencia del grupo etario, siendo un resultado altamente positivo a favor de la MMAA, a pesar de no ser una estrategia específicamente diseñada para el trabajo en ambientes educativos de alfabetización con adultos mayores.
- 3) Existe una vinculación de la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica, mucho más fluida bajo la MMAA que con la EVA.
- 4) La motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos bajo la estrategia de EVA fue menor a un tercio de la población estudiada mientras que con MMAA, fue superior a tres cuartos de la misma.

Por último, se realizó una sistematización de experiencias respecto a los resultados de la MMAA durante el año 2020, en donde estuvieron presentes los adultos mayores protagonistas, la

junta directiva de UNAM y la profesora popular, Imara Téllez, quienes en conjunto construimos y readecuamos los módulos de la MMAA, ampliando los mismos a ocho, los cuales fueron aprobados por unanimidad, y resueltas a realizarse en el año 2021:

- 1) Estrategias de relajación, armonía corporal y auto-reflexión
- 2) Reconocimiento de las emociones y autoconfianza, autoestima y autocuido
- 3) Empatía, solidaridad y cooperación
- 4) Motivación, identificación y regulación de las emociones
- 5) Desinhibición y espontaneidad
- 6) Estrategias de sanación y perdón
- 7) Liderazgo, competencias emocionales
- 8) Vejez digna y Transformación

Se recomienda, para profundizar sobre la MMAA, consultar el artículo titulado: Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido, de Luis Ruiz Chow (2021), publicado en la revista científica: Hallazgos 21 de Ecuador.

Referencias

Acuerdo Presidencial del Consejo Nacional de Alfabetización “de Martí a Fidel”. (2007).

República de Nicaragua. Presidencia de la República de Nicaragua.

Careaga, M. (2019). *Línea emocional*. S.E. Tomado de:
<https://es.scribd.com/document/466474153/linea-emocional-pdf>

Corona-Berking, S. (2019). *Producción Horizontal del Conocimiento*. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales.
http://www.calas.lat/sites/default/files/corona_berkin.produccion_del_conocimiento.pdf

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

García, J. (2006). Los procesos formativos y el sistema emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.18, 27-53.

Mendoza, L. (2020). Entrevista: Incidencias en la Escuela de Alfabetización de UNAM entre 2017-2019. 16 de noviembre. Entrevistador: Luis Carlos Ariel Ruiz Chow. Managua, Nicaragua.

Montero, V. y González, A. (2010). Principales consideraciones bioéticas en la atención en salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista chile obstetricia y ginecología*. 75, (4), pp.272-277. Tomado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262010000400011

Núñez-Cubero, L. (2009). *Emociones, cultura y educación: un enfoque multidisciplinar*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Ruiz Chow, L. (2021). Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado como Estrategia Transformadora en Adultos Mayores. *Revista Científica Hallazgos* 21, 6 (1), 16-32. Tomado de: <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/504/420>

Luis Carlos Ariel Ruiz Chow:

Licenciado en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (2020).
Especialista en Gestiones Colaborativas y Economía Social Solidaria, Programa INICIA (2020).
Educador popular y emocional en la Escuela de Alfabetización de la Unidad Nacional del Adulto Mayor, UNAM (2020).

Educación, sentido de vida y valores logoterapéuticos en estudiantes de nivel medio superior en el sureste de México

Education, meaning of life and logotherapeutic values in high school students in southeastern Mexico

Gladis Ivette Chan Chi

<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136>

Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación, Mérida, Yucatán, México.

gladis.ivette18@gmail.com

Resumen

El estudio tuvo como objetivo explorar los valores logoterapéuticos que proporcionan sentido a la vida de estudiantes de un colegio ubicado en la zona metropolitana de Mérida en el sureste de México. Se empleó un estudio de corte cualitativo y la técnica de análisis de contenido, participaron 210 estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, estableciéndose tres categorías de análisis. Los resultados mostraron que los valores de creación proporcionaban sentido a la vida de los estudiantes y se relacionaban con concluir estudios de bachillerato, estudiar una licenciatura, entre otros, en los valores de experiencia destacaba el amor filial hacia la familia, las mascotas y en los valores de actitud, el agradecimiento, cuidado y bienestar de los padres, aspectos especialmente vinculados con la autotranscendencia. Estos resultados permitieron vislumbrar que los estudiantes encuentran principalmente sentido en los valores de creación, haciéndose necesario fortalecer valores experienciales y actitudinales, para sobreponerse a los obstáculos, desarrollar actitudes positivas, asumir compromiso para conducir la vida con sentido, favorecer la formación académica, garantizar la adaptación y conclusión exitosa de los estudios.

Palabras clave: sentido de vida, valores, logoterapia, estudiantes, nivel medio superior.

Abstract

The objective of this study was to explore the logotherapeutic values that provide meaning to the lives of students in a school located in the metropolitan area of Merida in southeastern Mexico. A qualitative study and the technique of content analysis were used, 210 new high school students participated, establishing three categories of analysis. The results showed that the creation values that provided meaning to the students' lives were related to the completion of high school studies, pursue a bachelor's degree, among others, in the experiential values, filial love for the family and pets stood out, and in the attitudinal values, gratitude, care and well-being of parents, aspects especially linked to self-transcendence. These results showed that students mainly find meaning in the values of creation, making it necessary to strengthen experiential and attitudinal values, in order to overcome obstacles, to develop positive attitudes, to assume commitment to lead a meaningful life, to promote academic training, to ensure adaptation and successful completion of studies.

Keywords: meaning of life, values, logotherapy, students, high school level.

Recibido: 15/05/2021

Enviado a árbitros: 16/05/2021

Aprobado: 17/06/2021

Introducción

La sociedad atraviesa por un sinsentido en la vida (Noblejas, 2000) manifestándose en la falta de aspiraciones y sueños por parte de los estudiantes; puesto que es durante la adolescencia que se atraviesa por períodos de incertidumbre, sentimientos de confusión intensos ante la toma de decisiones (González, 2010).

Aunado a lo anterior, se enfrenta carencia de valores para orientar la vida, reflejándose en la frustración, en expectativas académicas limitadas tanto de ellos mismos como de sus familias, en la baja autoestima, la falta de integración con sus pares e incluso en el nulo reconocimiento de los logros obtenidos y según De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006, p.174) en la manifestación de “conductas desadaptativas que consideran un amplio repertorio conductual que desestabilizan la convivencia en el aula y pueden complicar e incluso imposibilitar la consecución de los objetivos académicos”, haciéndose evidente la necesidad de trabajar en los valores.

Las situaciones antes mencionadas pueden reflejarse con mayor frecuencia en estudiantes provenientes de instituciones educativas ubicadas en zonas marginadas, donde la educación se caracteriza por la baja calidad en la formación recibida por los educandos, redundando en sus bajas expectativas, pues en palabras de Quintana (2018, p. 268) se destaca que “el nivel socioeconómico bajo, repercute en las expectativas, las necesidades y los deseos frente a la educación, las cuales tienden a estar limitadas debido al acervo cultural y experimental”; esto permite vislumbrar según Zuluaga y Bonilla (2005, p. 33) “el impacto social de la educación, que incluye el mejoramiento en el ámbito personal y colectivo, resaltándose que quienes reciben una mejor educación, desarrollan capacidades para ampliar su visión del mundo y tomar decisiones a partir de sus habilidades para procesar la información”.

La educación está llamada a proponer alternativas para garantizar la formación con sentido de sus estudiantes, centrando sus esfuerzos en desarrollar sus potencialidades, el contacto con sus valores a fin de formar ciudadanos capaces de realizar su sentido de vida, quienes aprendan a vivir y convivir juntos en una sociedad armoniosa, donde se establezcan relaciones saludables y pacíficas, mediante actitudes positivas y conductas en el marco de los valores interiorizados por cada persona, para promover de este modo la sana convivencia entre los seres humanos en los diferentes contextos donde se desenvuelve.

En este sentido, resulta fundamental integrar en la educación, según Sánchez (2014, p. 9) “el área afectiva, la conciencia y la promoción de la solidaridad con los seres humanos, para garantizar condiciones favorables en su desarrollo, como el logro de la libertad y la autodeterminación”. Es así como Martínez y Méndez (2019, p. 234) aseguran que “el proceso formativo debe encaminarse a la adquisición de conocimientos y al autodescubrimiento en la dimensión física, mental, emocional, espiritual y existencial, que enmarca el sentido de vida, para desarrollar el potencial humano y encontrar el significado de la propia existencia”.

El sentido de vida es un constructo de vital importancia en la vida de los educandos, tornándose fundamental que los colegios desarrollen estrategias para favorecer la búsqueda o fortalecimiento del mismo, a fin de formar según Krisnamurti (2007, p.12) “personas íntegras, maduras y libres, quienes crezcan en amor y bondad, con la capacidad para comprenderse a sí mismo, a las relaciones que establece con las demás personas, con las cosas e incluso con la naturaleza misma para hallar el significado de la vida”, la razón de la formación académica e incluso Noblejas (2000, p. 114) afirma que los valores personales representan una oportunidad para la realización del sentido; el establecimiento de metas, el crecimiento personal y para encontrar satisfacción en la vida académica y personal a través de las actividades, así como en las

experiencias generadas en las relaciones humanas centradas en el bienestar, en el éxito e incluso en el sufrimiento.

Ante esto, las instituciones de nivel medio superior deben centrar esfuerzos en apoyar al estudiantado en la búsqueda o fortalecimiento de su sentido de vida y una forma de hacerlo es a través del contacto con sus valores desde la adolescencia, pues según Castro, Díaz, Fonseca, et al., (2011, p. 199) es cuando se formulan preguntas relacionadas con el sentido de la vida, como, por ejemplo, ¿qué se quiere hacer? ¿cómo se quiere hacer? recordando que durante esta etapa son determinantes las relaciones interpersonales, la autoestima y los valores construidos desde el nivel básico, siendo inevitable su influencia en la percepción sobre el éxito o fracaso, sin olvidar que el sentido de vida como motivador contribuye al establecimiento de metas, así como a la vivencia de experiencias de aprendizaje significativas, al afianzamiento de lazos, al establecimiento de los vínculos afectivos en las relaciones humanas, al uso de los recursos académicos y personales para la adecuada adaptación escolar y al desarrollo de actividades pro-sociales.

De manera que las personas desde su individualidad son las encargadas de realizar la búsqueda del sentido de la vida a fin de encontrar un significado en ella, es decir, la razón de la existencia en esta vida para poder crecer y lograr la realización personal (Frankl, 1997), asimismo Patiño, Beltrán, García, et al., (2018, p. 170) concuerdan con la propuesta de Frankl sobre el sentido de la vida y la vislumbran como una construcción individual, cuyo desarrollo depende de la persona misma de forma permanente.

Lo anterior, muestra como el sentido de vida no puede ser asignado, debe ser hallado desde la particularidad de la vida y experiencias del ser humano, resultando ser el nivel más elevado de aspiración, y es a través del contacto con el sentido, que se podrá encontrar la motivación, el significado de la vida y el cumplimiento de la misión encomendada, así como también se gozará

de la capacidad para recibir de la vida los obsequios de la naturaleza misma y ofrecer al mundo desde la unicidad lo que se tiene y se es como persona, para gozar de una vida donde se incremente la capacidad de crear, vivenciar y actuar.

Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo explorar los valores logoterapéuticos que proporcionan sentido a la vida de los estudiantes de un colegio ubicado en la zona metropolitana de Mérida en el sureste de México, reconocida como una zona de alta marginación socioeconómica.

Logoterapia y sentido de vida en la educación

La logoterapia es un sistema para ayudar a las personas a encontrar salud a través del sentido, el cual según Fabry (2009, p. 12) fue creado por Viktor Frankl y en palabras de Velásquez (2007, p. 317) fue un término utilizado por primera vez en el año de 1926 en una conferencia frente a un público académico. La logoterapia apoya al ser humano para adquirir la capacidad de actuar motivado por la fuerza interna del espíritu (Ascencio de García, 2005), basándose en una imagen analítico-existencial del hombre y de las relaciones con su entorno a fin de potencializar su espiritualidad mediante el reconocimiento de sus valores y el desarrollo de la voluntad para encontrar el sentido y enfrentar las situaciones complicadas de la vida (Noblejas, 2000).

La logoterapia encuentra sus orígenes en un tipo de psicoterapia, cuyo eje gira entorno a los seres humanos, desde una perspectiva integral, científica, filosófica e incluso espiritual tanto en los aspectos teóricos como prácticos de la vida cotidiana (Lavín, 2020), misma que sin lugar a dudas, puede ser trasladada al campo educativo para garantizar una educación centrada en el sentido de la vida para fortalecer el carácter, la voluntad del ser humano y así responder a las demandas académicas y personales, con el firme propósito de asumir compromisos y participar activamente en el proceso formativo para encontrar según Damon (2009) relevancia en las tareas

escolares; mientras que a nivel personal favorece la proyección de la persona misma, potencia su capacidad para asumir las responsabilidades de su vida (Magaña, Zavala, Ibarra, Gómez y Gómez, 2004) y permite entender desde el punto de vista de Avellar, Veloso, Salvino, et al., (2017, p. 379) como el sentido de la vida es dinámico, cambia de un momento al otro y varía de un ser humano a otro, pues en la vida existe un sentido incondicional cuyo requisito se enfoca en que debe ser encontrado sin depender de condiciones internas o externas contribuyendo a la trascendencia por una causa o un ser amado.

De acuerdo con Hernández, Valdez, Aguilar, et al., (2016, p. 797) el sentido de vida se traduce “para los jóvenes en una búsqueda constante de equilibrio en el desarrollo personal, profesional y de relaciones interpersonales, evidenciándose que los educandos buscan prepararse para lograr una seguridad futura, así como relaciones personales saludables, conservando y ejecutando roles asignados socialmente”, aspectos que proporcionan sentido a sus vidas, es por ello, los valores logoterapéuticos constituyen una excelente oportunidad para encontrar el sentido de la vida, ya que según Fabry (2009, p. 153), “los valores son protectores de la vida y se obedecen de manera automática, por lo que Frankl los llama sentidos universales, es decir, aquello que en condiciones normales se ha encontrado y favorecen respuestas con sentido”.

Los valores logoterapéuticos para encontrar sentido de vida

Los valores y el sentido de vida guardan una estrecha relación entre sí, más no son iguales. El sentido es algo único que surge en cada momento que es vivenciado por las personas, a diferencia de los valores, que son sentidos universales que trascienden situaciones determinadas (Frankl, 2003).

De manera que a través de los valores se hace posible encontrar el sentido (Fabry, 2009) y descubrir la misión que a cada ser humano le fue encomendada para desarrollar en esta vida. Es

así como la escuela juega un papel relevante en la educación del estudiantado y debe enfocarse en educar con sentido humano, desde la virtud para proveer de una educación que según Restrepo y Montilla (2015, p. 6) haga referencia al perfeccionamiento de los estudiantes en toda su integridad, haciéndose necesario trabajar en la formación de valores para convertirse en mejores seres humanos día a día, siendo según Castanedo (2005, p. 214) “la escuela el espacio donde los educandos pueden expresar y explorar los valores y sentimientos”.

Por lo tanto, el significado de la educación debe enfocarse en estimular continuamente la voluntad de sentido en la persona, mediante la realización de preguntas existenciales encaminadas en favorecer la reflexión y desarrollar en el sujeto la capacidad de valorar y elegir (Bruzzone, 2008) de modo que, los valores logoterapéuticos representan una oportunidad para los seres humanos en su búsqueda hacia el sentido de la vida, resultando según Cano y Moro (2010) ser de tres tipos: valores creativos, vivenciales y actitudinales, también conocidos de acuerdo con Noblejas (2000, p. 107) como valores de creación, de experiencia y de actitud, mismos que orientan la conducta de las personas y les permiten actuar en determinada forma según la situación y momento de la vida.

Los valores logoterapéuticos, se relacionan significativamente con las aportaciones del ser humano al mundo a través de su trabajo (valores de creación), de sus vivencias y disfrute de experiencias como el amor, la amistad, entre otros (valores de experiencia) y de su capacidad para afrontar las situaciones difíciles y dolorosas de la vida (valores de actitud) haciéndose posible encontrar o en su caso fortalecer el sentido de vida para el bienestar personal y social.

A través de la tipología de valores, los estudiantes pueden encontrar un sentido a la vida conectando con la motivación que necesitan para vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, siendo Bruzzone citado por Restrepo y Montilla (2015, p. 26) quien declara que los valores de creación, de experiencia y de actitud le permite a las personas ser conscientes de su

propio proceso al tiempo que les brinda al mundo la oportunidad de tomar lo mejor de el mismo para aprender a vivir y a convivir juntos en armonía como seres humanos; lo anterior independientemente de la clase social, raza, condición socioeconómica o zona donde se estudie o se habite.

El análisis de los valores logoterapéuticos representan una oportunidad para encontrar un sentido a la vida, que oriente y dirija el quehacer de las actividades académicas y la vida misma de los estudiantes en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve, incluyendo la escuela, como institución formadora encaminada a educar, motivar al estudiantado y guiar su formación hacia un proceso de perfeccionamiento, haciéndose necesario desarrollar estrategias enfocadas en potencializar el desarrollo del estudiante como persona, fortalecer o apoyar la búsqueda del sentido de la vida a través del perfeccionamiento de los valores para favorecer su adaptación, el desarrollo de su trayectoria académica, su bienestar personal y social para autotranscender, dejando huellas positivas en la vida de las personas que los rodean.

Los valores constituyen un medio para encontrar y conectar con el sentido de la vida, y según Martínez (1999) citado por Ortiz, (2012, p.110) una persona puede encontrar el sentido de su vida “realizando un valor, experimentando sufrimientos, sentimientos de culpa ante la presencia de muerte, concretando una hazaña u objetivo, asumiendo su responsabilidad, aceptando su libertad, autotranscendiendo y otras vivencias que le permitan hallar el sentido de su vida”; siendo clave recordar a la vida como proveedora de una tarea a realizar para la construcción de una existencia con sentido, donde los valores desde el enfoque de la logoterapia orientan precisamente a la búsqueda de ese sentido que impulsa hacia la lucha, para sentir motivación antes, durante y después de haber concretado la tarea.

Propósito de la Investigación

Explorar los valores logoterapéuticos que proporcionan sentido a la vida de los estudiantes de un colegio ubicado en la zona metropolitana de Mérida en el sureste de México, reconocida como una zona de alta marginación socioeconómica.

Metodología

El estudio fue de corte cualitativo, se empleó dicho paradigma buscando interpretar la realidad de cada uno de los participantes fundamentada en los valores logoterapéuticos que dan sentido a la vida con el registro de escritos proporcionados por los educandos relacionados con la tipología de sus valores.

Para ello, se utilizó el análisis de contenido y a partir de la categorización de las respuestas se hizo posible explorar a profundidad sus opiniones, puntos de vista y proyecciones relacionadas con los valores presentado por ellos y basados en la tipología establecida por el enfoque logoterapéutico a fin de poder presentar conclusiones generales de la población de estudio. Se contó con la autorización de la institución educativa, se les informó a los participantes de los objetivos del estudio, siendo libre y voluntaria la participación de los 210 estudiantes de nuevo ingreso al nivel medio superior de un bachillerato ubicado en un municipio enmarcado en la zona metropolitana de la ciudad de Mérida, al sureste de México, conocida como una zona marginada debido a las condiciones socioeconómicas desfavorables. Los participantes respondieron una encuesta de cuatro preguntas, información que fue separada en tres categorías: 1. Valores de creación, 2. Valores de experiencia. 3. Valores de actitud.

Los datos recolectados fueron analizados empleando la técnica de análisis de contenido a fin de identificar, los valores desde el enfoque logoterapéutico que daba sentido a la vida de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato y debido a la naturaleza del instrumento empleado

para la recolección de los datos, se utilizó el análisis comparativo y sistemático de los datos en la conformación de las redes semánticas y para presentar los resultados separados en categorías y unidades de análisis preestablecidas.

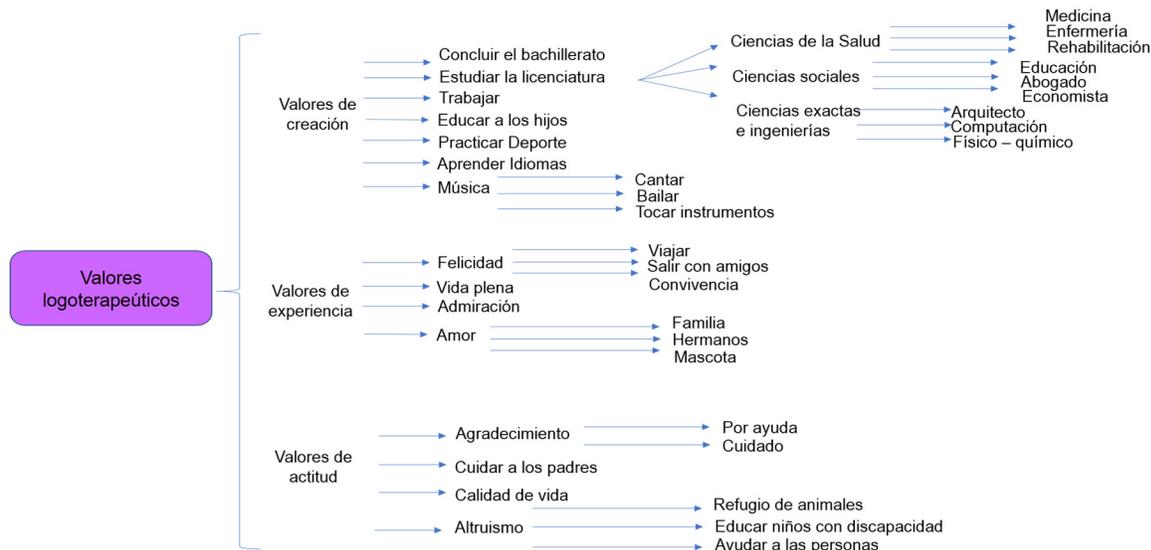
En las tres categorías se describe lo expresado por los participantes; la categoría de valores de creación les permitió autoanalizar sus vidas a partir de las experiencias vivenciadas en el contexto académico y personal y describir todo aquello enfocado a la creación personal, es decir, la capacidad de ofrecer al mundo algo desde la unicidad y capacidad creadora de todo ser humano. En la categoría de valores de experiencia, tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de los vínculos afectivos establecidos con las personas vinculadas a su vida en los diferentes contextos en los que se desenvuelven y en los valores de actitud reflexionaron acerca de su modo de actuar a partir de los eventos ocurridos en su vida personal, desde el momento de su ingreso al bachillerato y su contribución para la transformación de sus actitudes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del contenido de las respuestas dadas por los estudiantes a partir de las tres categorías y de acuerdo con las unidades de análisis (ver Figura 1). Los resultados mostraron que los valores que dan sentido a la vida de los estudiantes de nivel medio superior se enmarcan prioritariamente en los valores de creación, asimismo se pudo observar la presencia de los valores de experiencia y de actitud como caminos para encontrar un sentido a sus vidas, evidenciando como los valores de actitud han transformado su actuación como personas, analizados a partir de las experiencias vivenciadas y de la huella que otros seres humanos han dejado en sus vidas al ayudarlos, lo cual se ha convertido en una fuente de inspiración para conducir su vida.

Figura 1

Diagrama de categorías y unidades de análisis establecidas.



Fuente: Elaboración propia (2021)

Como se puede observar en la Figura 1, los participantes manifestaron en los valores creativos que daban sentido a sus vidas, estudiar para aprobar las asignaturas del plan de estudios con un buen promedio y concluir el bachillerato, también lograron proyectarse hacia el futuro señalando las motivaciones que dirigen sus vidas para ingresar a la universidad y realizar estudios de licenciatura afines a sus intereses, enseñar música a partir de la experiencia desarrollada durante diez años, aprender idiomas como inglés para poder viajar, practicar deporte para convertirse en futbolistas profesionales, formar una familia y educar a los hijos como un proyecto personal, valioso e insustituible. A continuación, se presentan algunas respuestas otorgadas por los participantes del estudio, relacionadas con los valores creativos:

Me gustan los estudios, quiero terminar mi prepa con un buen promedio para poder ingresar a la universidad y poder estudiar la carrera de maestra de baile o turismo (PF-106).

Casarme con alguien que sepa valorarme como persona que soy y ayudar a mis padres cuando ya estén más grandes (PF-187).

Yo me dedico a la música. Tengo 10 años de experiencia en ella y lo puedo dar a conocer y enseñar. Quiero ser maestro de música. Yo sé tocar bajo, batería, percusiones, guitarra, violín, trompeta, saxofón, flauta, teclado y sé cantar (PF-33)

Entre los valores experienciales destacaban, la realización del amor filial a través de la manifestación de sentimientos hacia los padres, los hermanos y las mascotas, así como también por gozar de la vida plenamente, alcanzar la felicidad en la vida al establecer las relaciones de amistad y vínculos afectivos cultivados a través de los viajes, los momentos de convivencia con las personas que se aman, se aprecian y se admiran. Entre las respuestas de los participantes con respecto a los valores experienciales, se presentan las siguientes:

Salir con mis amigos y viajar con ellos (PF-3).

Ser feliz y plena; tener una relación con Dios firme (PF-166).

Una pareja que me quiera y más adelante una familia que sea feliz y que hagamos todo el uno por el otro, ayudar a mis padres y hermanos y vivir mi vida siendo muy feliz (PF-111).

Finalmente, se pudo verificar como los valores de actitud se caracterizaban por las manifestaciones de agradecimiento a partir del reconocimiento, apoyo e influencia de las personas en sus vidas, por los cuidados recibidos durante la infancia, los mismos que los motivaban para además de agradecer, buscar el bienestar y cuidado de los padres; mejorar la calidad de la vida propia, de la familia y de brindar apoyo a los hermanos con base en las experiencias vivenciadas en la niñez, por desarrollar acciones altruistas en beneficio de los demás, destacando la construcción de un refugio para dar alojamiento a los animales sin hogar, utilizar su preparación profesional para apoyar en la educación de niños con discapacidad, convertirse en fuentes de inspiración para otros, tal como ellos fueron inspirados un día por personas que apoyaron su bienestar y por quienes sienten un profundo agradecimiento.

Algunas de las respuestas de los participantes en esta categoría fueron las siguientes:

Darle algo bueno a mis padres en forma de agradecimiento (PF-13).

Terminar mis estudios y ayudar a mis padres por lo mucho que me ayudan (PF-136).

Poner un refugio para animales abandonados (PF-124).

Los resultados hasta aquí presentados, muestran como los valores que dan sentido a la vida de los estudiantes guardan una estrecha relación unos con otros, desde los valores de creación, de experiencia hasta llegar a los valores de actitud y el modo como estos encuentran su soporte en las vivencias experimentadas a lo largo de la vida, en los diferentes contextos y la influencia positiva de la ayuda recibida por otras personas que han abarcado sus vidas y los ha motivado a buscar la autotranscendencia. Algunas de las respuestas de los participantes relacionados con esta categoría, se encuentran:

Poder llegar a visitar México, la más importante sería conocer a la persona que cambió mi vida, más bien poder abrazarlo y agradecerle lo que hizo por mí (PF-132).

Dejar huella en el mundo para algo bien, por ello me he dedicado a seguir con mis estudios preparándome y que el día de mañana tenga la oportunidad de tener hijos, darle la mejor calidad de vida y ayudar a personas y con ello poder ser mejor día a día (PF-22).

Discusión

Los resultados encontrados en el estudio, a partir del análisis de los valores logoterapéuticos mostraron como los educandos tienen claridad en los valores de creación, experiencia y actitud que proporcionan un sentido a sus vidas, los han reconocido tanto en el presente como en una proyección a futuro para poder orientar y otorgarle un significado a sus vidas, como seres únicos, irrepetibles e irremplazables. Lo anterior, se relaciona con la afirmación

de Noblejas (2000, p. 13) quien recuerda que “todo ser humano, toda comunidad y todo pueblo requiere de un acervo de valores para orientar la formación de actitudes, conductas y comportamientos concretos, a fin de orientar, percibir y experimentar una vida con sentido”, permitiendo establecer relaciones humanas armoniosas, compromisos, vínculos afectivos a nivel académico como personal para aprender a vivir y convivir tanto dentro como fuera de las aulas y responderle a la vida, según lo requerido para el logro de la misión.

Los resultados obtenidos, permitieron darse cuenta como entre los valores de creación destacan las tareas que los estudiantes se han propuesto realizar para darle una respuesta a su vida, relacionadas directamente con el interés de generar una fuente de empleo a futuro para una vida digna, feliz y conforme a sus aspiraciones, así como de sus hobbies y de realizar un proyecto personal, donde según el argumento de Noblejas (2000, p. 117) “los valores de creación, pueden ser desarrollados por el ser humano a partir del trabajo realizado, de sus pasatiempos o de aquellos actos que ejecuta en bien de los demás”.

Con relación a los valores de experiencia se puede concluir como los educandos enfocan su atención en las vivencias, los vínculos y lazos afectivos construidos a partir de las relaciones humanas, resultando el amor por los padres, los hermanos, los amigos y el ansiado anhelo de vivir una vida plena y gozar de la felicidad, el aliciente necesario para el logro del sentido. Ante lo cual, es preciso recordar que existe un estrecho vínculo entre los valores de experiencia y el amor, de manera que cuando se ama en forma auténtica, se ama el ser de la persona, el cual no puede ser reemplazado, se goza de un amor eterno, ya que la base de todo es el amor, y mediante el cual, se es capaz de trascender la temporalidad y la muerte (Aguirre, 2005). Finalmente se encontró como a través de los valores de actitud es posible hallar el sentido de vida a partir de las situaciones vivenciadas, el ejemplo e influencia positiva ante la ayuda recibida, el cuidado y el apoyo de los

padres, los resultados obtenidos en el análisis de esta categoría evidenciaron como el sentido de vida es hallado a partir de la autotranscendencia, de la ayuda desinteresada hacia a los demás, de procurar su cuidado, su bienestar e incluso a través del éxito y no solo por medio de la culpa y el fracaso; puesto que los valores de actitud también pueden alcanzarse a partir de las situaciones favorables que conducen al éxito y el desarrollo de actitudes positivas. Esto se hace evidente en la afirmación de Noblejas (2000, p. 129), quien señala que “las actitudes positivas pueden ser importantes en las situaciones de éxito y fortuna, ya que el éxito requiere del ejercicio de la autotranscendencia, mirando las situaciones menos afortunadas de otras personas para no alejarse del sentido”.

Conclusión

Los resultados de este estudio mostraron específicamente en el contexto del bachillerato ubicado en un municipio de alta marginación en la zona metropolitana de Mérida, la necesidad de fortalecer los valores de experiencia y sobre todo de actitud, para enseñar a los estudiantes a encontrar un sentido en cada situación de la vida, en cada momento de interacción con los pares, en la amistad sincera enfocada en el crecimiento y la celebración de los éxitos, así como en la capacidad para poder sobreponerse a los obstáculos que la vida académica y personal conllevan, al sufrimiento inherente a la vida, a los fracasos y la pérdida de personas importantes del círculo social y familiar, para así poder realizar su sentido, dando respuestas a la vida en lugar de pedírselas, transformándose en seres humanos llamados a responder a los requerimiento de la vida.

Es relevante hacer énfasis en cómo los estudiantes logran encontrar un sentido de vida fundamentalmente en la realización o proyección de los valores de creación, sin embargo, es necesario desarrollar estrategias encaminadas en fortalecer la realización de sus valores experienciales y actitudinales, donde los primeros les permiten realizar su sentido a partir de las

expresiones de perdón, gratitud y el amor como el valor humano más elevado, reconociendo que la manifestación del amor hacia las demás personas los lleva a despertar valores de actitud en situaciones de sufrimiento, culpa, fracaso y también ante el éxito para autotranscender, sin olvidar que en la tipología de valores logoterapéuticos, el nivel más elevado de aspiración para el ser humano son los valores de actitud, realizados desde una doble vía, el dar al mundo a partir de la esencia de su ser y recibiendo lo que la vida le brinda para actuar ante las situaciones que se presentan en el camino diario hacia la construcción de la existencia.

Estos resultados alientan a las instituciones de educación media superior a desarrollar estrategias orientadas a la búsqueda y/o fortalecimiento del sentido de vida de los educandos a través de los valores logoterapéuticos, prioritariamente en los valores de experiencia y de actitud, sobre todo en contextos de alta marginación, siendo el sentido un factor protector centrado en brindar herramientas a los estudiantes para aprender a sobreponerse a los obstáculos y asumir el compromiso de su formación académica para buscar alternativas y soluciones ante situaciones complicadas, proyectándose como seres humanos con iniciativa, capacidad para innovar y desarrollar proyectos de índole personal, social y académico que les lleve a gozar de una vida plena de significado, favoreciendo su adaptación y trayecto formativo en la institución.

Referencias

Aguirre, S. (2005). *Manifestaciones del sentido de vida en personas de la tercera edad no institucionalizadas*. Revista Ajayu. 3(1), 1–21.

<https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545475008.pdf>

Ascencio de García, L. (2005). *Logoterapia orientada al manejo de grupos estructurados y semi-estructurados*. Sociedad Mexicana de Análisis Existencial y Logoterapia, S.C. México: Toma y Lee Editorial, SA de CV.

- Avellar, T., Veloso, V., Salvino, E. y Bandeira, L. (2017). *La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal*. Revista Avances en Psicología Latinoamericana, 35(2). <https://revistas.urosario.edu.co/xml/799/79951336012/index.html>
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas. Logoterapia y educación*. México: Ediciones LAG.
- Cano, C. y Moro, M. (2010). *Introducción a la Logoterapia desde la perspectiva del Trabajo Social*. Documentos de trabajo social. 47. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3655783.pdf>
- Castanedo, C. (2005). *Psicología humanística norteamericana*. México: Editorial Herder.
- Castro, M., Díaz, M., Fonseca, H. (2011). *Las relaciones interpersonales en la transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria*. Revista Electrónica Educare, XV(1), 193–210. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804016.pdf>
- Damon, W. (2009). *The why question: Teachers can instill a sense of purpose*. Education Next, 9 (3), 84-94.
- De la fuente, J., Peralta, F. y Sánchez, M. (2006). *Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4 (2), 171–200. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821003.pdf>
- Fabry, J. (2009). *Señales del camino hacia el sentido. Descubriendo lo que realmente importa*. México: Ediciones LAG.
- Frankl, V. (2003). *El hombre doliente: Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- González, S. (2010). *El servicio de orientación vocacional y la Elección de carrera*. Resumen de la tesis de Maestría en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

- Hernández, F., Valdez, J., Aguilar, Y., Torres, M. y González, N. (2016). *Sentido de vida en jóvenes*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 19(2), 787–799. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2016/epi162q.pdf>
- Krisnamurti, J. (2007). *La educación y el significado de la vida*. Barcelona, España: EDAF.
- Lavín, O. (2020). *Importancia de la logoterapia y la bioética en la práctica médica*. Contactos, Revista de Educación en Ciencias e Ingeniería, (118), 63–72. <https://contactos.izt.uam.mx/index.php/contactos/article/view/87/70>
- Magaña, L., Zavala, M., Ibarra, I., Gómez, M. y Gómez, M. (2004). *El sentido de vida en estudiantes de primer semestre de la universidad de la Salle Bajío*. Revista del Centro de Investigación. 6(22), 5-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202201>
- Martínez, M. y Méndez, Z. (2019). *Integración del sentido de trascendencia en la educación integral*. Revista de Ciencias de la Educación, 29(53), 219–238. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/53/art10.pdf>
- Noblejas, A. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao: Descleé Brouwer
- Ortiz, G. (2012). *Sentido de vida y narrativa: defensa frente a la apatía del hombre para pensar lo humano*. Khatarsis. Revista de Ciencias Sociales, (13), 107–124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527491>
- Patiño, G., Beltrán, M., García, A. y Urías, Y. (2018). *Desarrollo del sentido de vida en estudiantes de educación superior: un enfoque humanista*. Revista Ra Ximhai, 14 (Esp. 3), 168 –180. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/461/46158064010/html/index.html>
- Quintana, Y. (2018). *Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica*. Revista Educación y Educadores, 21(2), 259–281. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00259.pdf>

Restrepo, C. y Montilla, K. (2015). *Implementación de la logoterapia en la educación: logoeducación*. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica.

<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8402>

Sánchez, A. (2014). *Percepciones de docentes sobre la educación humanista y sus dimensiones*.

Revista Educativa Hekademos, VIII(17), 7–22.

<http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>

Velásquez, L. (2007). *Viktor Emil Frankl: el médico y el pensador de una vida con sentido*. Revista

Iatreia, 20(3). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-07932007000300009)

[07932007000300009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-07932007000300009)

Zuluaga, B. y Bonilla, D. (2005). *El papel de las instituciones educativas públicas en la eliminación de la pobreza*. Revista de Estudios Gerenciales, 21(97).

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232005000400002

Gladis Ivette Chan Chi:

Licenciada en Educación y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Doctora en Educación por la Universidad Centro de Estudios Superiores del Sureste en Mérida, México. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Educación de la UADY. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable PRODEP. Ha publicado libro, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas.

Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales

Continuous training and professional development for teachers in the Social Sciences area

Alejandra Acevedo García

<https://orcid.org/0000-0002-4709-2809>

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, Perú

a.acevedo@pucp.edu.pe

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

<https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, Perú

aosanchezh@pucp.edu.pe

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y su vinculación con el desarrollo profesional. Para la recolección de información, se utilizaron las técnicas de análisis documental, y la entrevista semiestructurada, participando así docentes del área de Ciencias Sociales con más de diez años de experiencia en la labor docente, tratando de encontrar paridad entre docentes de escuelas públicas y privadas, así como docentes hombres y mujeres. A manera de conclusión se puede señalar que los docentes mencionan diferentes aspectos en lo que respecta a su formación continua y desarrollo profesional docente, a fin de mejorar su práctica educativa, proyección profesional y nuevas propuestas.

Palabras clave: formación continua; desarrollo profesional; Ciencias Sociales.

Abstract

The present research has as a general objective to analyze the perceptions of Social Sciences teachers about their continuous training and its link with professional development. For the collection of information, documentary analysis techniques and the semi-structured interview were used, thus participating teachers from the area of Social Sciences with more than ten years of experience in teaching, trying to find parity between teachers from public and private schools, as well as male and female teachers. By way of conclusion, it can be noted that teachers mention different aspects regarding their continuous training and professional teacher development, in order to improve their educational practice, professional projection and new proposals.

Keywords: continuing training, professional development, Social Sciences.

Recibido: 10/11/2020

Enviado a árbitros: 11/11/2020

Aprobado: 28/06/2021

Introducción

La formación continua de los docentes, y su importancia, ha estado en debate estos últimos años; aunque, ésta varía dependiendo las políticas de cada país (Vásquez, 2005; Rivera et al., 2019). Por ello, el estudio reconoce que la formación continua eficaz en la carrera docente; permite desarrollar las habilidades y conocimientos de los docentes con el fin de lograr una enseñanza eficaz y mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Musset, 2010; Aragon, 2018).

Ante ello, la oferta de formación continua se ha especializado en el tiempo; es decir, está dirigido a los docentes según su especialidad, pero en los últimos años se ha reducido para algunas especialidades y se han ampliado para otras, generando dificultades en el desarrollo profesional.

En consecuencia, la formación continua es un aspecto clave para el desarrollo profesional docente en los últimos años, porque genera cambios en la práctica docente y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Descripción del enfoque teórico

Aspectos claves de la formación continua en los docentes

El significado de formación continua docente a partir de la literatura revisada varía dependiendo del autor que lo define. Por ejemplo, Soussan (citado en González, 2013), la entiende como el “prolongamiento de la formación inicial” (p. 14), en el caso de Villaseca (citado en González, 2013), lo considera a modo de un “proceso sistemático y dinámico de actualización constante del perfil del educador respecto a las necesidades cambiantes del sistema educativo, que le permita atender con calidad el servicio educativo” (p. 14).

A partir de estas tres definiciones, se tomará en cuenta a la formación continua como un proceso posterior a la formación inicial, donde el educador desarrolla conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para atender a los estudiantes de la mejor manera en el ámbito

educativo, además de ayudarlos a lograr los mejores resultados posibles (Musset, 2010; Soussan citado en González, 2013; Villaseca, citado en González, 2013).

Asimismo, se debe considerar los factores vinculados al tema de estudio, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla N° 1.

Factores que inciden en la formación continua

Nivel Social	Nivel Tecnológico	Nivel Laboral	Nivel de Educación Vocacional	Nivel Ecológico
Flexibilidad como factor de éxito	Cambio tecnológico	Alto desempleo (especialmente los trabajadores poco calificados)	Reubicación de la formación a la educación continua	Responsabilidad ecológica
Normas cambio en la sociedad	Nuevas Tecnologías en Educación	Cambio estructural (servicio, trabajo a tiempo parcial, tarea)	Aumento en el ocio real / educación adicional como actividad de ocio	
Evolución demográfica (Re) integración de emigrantes	Continúa (CBT, Telelearning) Globalización	Calidad como factor de éxito		

Tomado de Sánchez, 2019, p. 37.

Por otro lado, la formación continua docente guarda ciertas características propias; por ejemplo, que es inherente a todas las personas, se produce a lo largo de toda la vida, se relaciona con la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y competencias, considera la actualización, profundización, especialización, adaptación, resolución, aprendizaje, etc., responde al contexto e inquietudes de los docentes, implica la reflexión sobre la propia práctica e intercambio de experiencias, es necesaria para el docente y pretende transformar la práctica educativa, teniendo en cuenta las capacidades, necesidades, oportunidades y como se indicaba, la experiencia (Sánchez, 2019; PUCP, 2014; Sysko, 2018).

A partir de lo tratado, se debe tomar en consideración los ocho principios de la educación permanente (Escotet, citado en Tünnermann, 1995), o educación continua. Ellos son, en resumen:

1. La educación es un proceso continuo
2. Todo grupo social es educativo
3. Universalidad del espacio educativo
4. La educación permanente es integral
5. La educación es un proceso dinámico
6. La educación es un proceso ordenador del pensamiento
7. El sistema educativo tiene carácter integrador
8. La educación es un proceso integrador

Estos principios resaltan la integración, continuidad, proceso dinámico e integral como aspectos claves para entender la formación continua. Otro aspecto clave, está relacionado con la importancia de la educación continua docente. En primer lugar, Sánchez (2019), sostiene “la importancia radica cuando la formación continua permite a los docentes obtener nuevos aprendizajes que se encuentren dentro del contexto actual, y, de esta manera, lograr integrarse en la comunidad y mejorar su práctica educativa” (p. s/n).

Además, señala la importancia de un docente bien formado dentro del sistema educativo, pues llevaría a que los estudiantes continúen con estudios superiores, y que “permite a los profesionales de la educación a seguir aprendiendo de acuerdo a los cambios globales, nacionales o locales, así como a partir de las necesidades o problemáticas que, como parte de su labor, requieren atender o superar” (p. 36).

Por otro lado, Alberca y Frisancho (citados en González, 2013), destacan que la formación continua permite a los docentes identificar ciertos rasgos de sus prácticas pedagógicas para así

mejorarlas y adecuarlas, y a la vez proponen seis razones por las cuales la formación continua es importante en los docentes:

- Permite identificar las potencialidades y limitaciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.
- Permite mejorar y adecuar las prácticas a un mundo diverso, complejo y cambiante.
- Convierte la acción mecánica del docente a una acción inteligente, mejorando así los procesos de control del docente sobre su propio comportamiento y motivándolo a realizar nuevos actos educativos.
- Permite generar herramientas para enfrentar las situaciones nuevas tanto dentro como fuera de las aulas.
- Conlleva a transformar al profesor de un ente trasmisor de conocimientos a un ser activista.
- Revitaliza la práctica cotidiana de los docentes, convirtiéndolos en profesionales más autónomos, críticos y conscientes, con mayor capacidad para resolver dificultades cotidianas (p. 16).

Asimismo, González (2013) indica que la formación continua docente es vital por tres razones: “para elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional, para obtener mayor satisfacción del docente en su quehacer educativo y lo más importante, para obtener mejores resultados en el alumnado” (p. 8); y, agrega que es el camino para modificar, innovar y actualizar la práctica y labor educativa en el contexto de un sistema educativo que lo requiere.

Por ello, se puede afirmar que la formación continua es importante para la carrera docente debido a que les permite a los docentes adquirir nuevos aprendizajes para su práctica educativa para mejorarla, y de esta manera, que los estudiantes se desempeñen de una manera superior en su

rendimiento académico (Sánchez, 2019; Alberca y Frisancho, citados en González, 2013; González, 2013).

Una mirada al desarrollo profesional docente

La formación continua contribuye de manera eficaz al desarrollo profesional de los docentes; pero, como señala Escudero et al. (2018), este no es el único aspecto que lo compone. Por ello, de acuerdo a Bredeson (2000), el desarrollo profesional no son una serie de actividades escolares ni un evento por sí solo, y que, para que sea valioso y para los docentes, y responda a sus necesidades específicas, ellos deben estar involucrados en el diseño, ejecución y contenido del desarrollo profesional.

En palabras de Enríquez (2014), es un “conjunto de factores que brinda la posibilidad o impide que el docente progrese en el ejercicio de su carrera profesional” (p. 56), y también señala que consiste en un “crecimiento de las competencias profesionales de manera continua y realizada colectivamente cuyo centro de atención es el aprendizaje de los estudiantes” (p. 26). En cambio, Day (2005), señala que consiste en:

Todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p.17).

Por otro lado, Broad y Evans (citados en Sánchez, 2019) proponen siete puntos clave para el desarrollo profesional docente, los cuales son la comprensión de la práctica, aprendizaje continuo,

eficacia de la relación docente y estudiante, colaboración en la investigación y aprendizaje, participación activa del profesional, respaldo de las iniciativas, e identificación de la diversidad de la práctica docente.

En cambio, para Ávalos (2007), el desarrollo profesional docente involucra dos elementos principales, personal y externo. El primero consiste en las habilidades blandas, mientras que el segundo a la relación existente entre las actividades programadas de formación con las necesidades del sistema educativo. Además, Sikes (citado en Sánchez y Cruz, 2009), propone cinco etapas del desarrollo profesional docente, las cuales se mencionan a continuación:

Tabla N° 2.

Etapas del desarrollo profesional

Ingreso a la profesión (21-28 años)	Transición/ crisis de los treinta (28-33 años)	Estabilización y compromiso (30-40 años)	Crisis de la carrera (40-55 años)	Recapitulación de su carrera (más 50 años)
Los profesores tienden a comprometerse con la profesión, aunque predomina la incertidumbre acerca del futuro profesional.	Cuestionamiento a la identidad profesional. Compromiso con sus colegas	Se afianza las prácticas del quehacer docente, y combina su labor con la familia.	Juzga su progreso profesional, y esto lo lleva a rechazar o aceptar los cambios que se incorporen en educación.	Expresan su forma de pensar y lo que sienten. Se mezcla la edad y su valoración a su carrera.

Adaptado de: “Etapas de desarrollo profesional y carrera magisterial en Tlaxcala”, Sánchez & Cruz, 2009, p. 3.

Para efectos de esta investigación, todos los docentes entrevistados pertenecen a la etapa de crisis de la carrera, por ello, se tomará en cuenta al desarrollo profesional docente como el proceso continuo y central de la práctica educativa, mediante el cual todo docente crece profesionalmente en búsqueda de la mejora de la calidad educativa e innovación educativa, conformado por la formación inicial, la inserción en la profesión, la formación continua y la autoformación de los profesores, ya sean naturales o planificadas (Enríquez, 2014; Day, 2005; Robalino, 2007). Y esto

se puede evidenciar con la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes a nivel individual, los cuales repercuten en sus estudiantes y colegas (Imants y Van der Wal, 2019).

Sin embargo, es importante recalcar también, el por qué es importante el desarrollo profesional en la carrera docente. Según Day (2005), la importancia radica en que mantiene y eleva la calidad del profesorado.

En cambio, Camargo et al. (Citados en Enríquez, 2014), señalan que es importante por dos razones, primero, ayuda al “fortalecimiento de la capacidad profesional del docente”, y segundo, “a la adquisición de herramientas básicas para enseñar de acuerdo a las demandas de la sociedad del conocimiento” (p. 28). No obstante, Sysko (2018), señala que solo logrará estos objetivos sólo si el proceso es organizado de diferentes maneras. Por ello, el factor clave sería la habilidad del docente de motivar y ser responsable con su desarrollo profesional.

Además, Marín (citado en Enríquez, 2014), indica que el desarrollo profesional docente intenta mejorar la práctica pedagógica actual y futura para promover el crecimiento del profesorado, ya que brinda conocimientos, habilidades, creencias, competencias, destrezas y técnicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Enríquez (2014) agrega que, mediante el desarrollo profesional, los docentes pueden superar el estilo de enseñanza tradicional y cambiarlo por una formación permanente, de forma que consigan una calidad educativa eficaz. El autor señala también que el desarrollo profesional docente busca incorporar experiencias de aprendizaje que sean beneficiosas para la institución educativa, con la finalidad de mejorar la calidad en las escuelas.

De igual forma, lo define como “el proceso por el cual el docente solo y con otros, revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio” (p. 36). Finalmente, el desarrollo profesional es importante para la carrera docente debido a que ayuda a que los profesores mejoren

su práctica pedagógica actual y futura, para de esta manera, elevar la calidad educativa de los estudiantes y lograr un mejor aprendizaje, a través del desarrollo de nuevos conocimientos y destrezas.

También, mediante el desarrollo profesional, se renueva el compromiso de los docentes como agentes de cambio en el sistema educativo de acuerdo a las demandas del contexto (Day, 2005; Enríquez, 2014) y se hace necesario contar con un enfoque reflexivo del crecimiento profesional (Tuli, 2017).

Metodología

La investigación realizada ha sido un estudio cualitativo, debido a que produce datos descriptivos (Quecedo y Castaño, 2003). Por ello, los autores mencionan ciertas características del estudio cualitativo como son, que es inductivo, holístico, sensible, tiene un marco de referencia, objetivo, abierto a diferentes perspectivas, humanista, empírico, sin generalizaciones, entre otros. Todas estas características se han tomado en cuenta al momento de realizar este estudio.

Asimismo, el estudio tiene como pregunta problema ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y cómo se vincula con su desarrollo profesional?, y como objetivo general, analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua y su vinculación con el desarrollo profesional.

Del objetivo general se desprenden tres específicos, los cuales son:

- Caracterizar la oferta formativa de los centros de formación continua relacionados al área de Ciencias Sociales.
- Describir las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre los cursos seguidos como parte de su formación continua.

- Describir las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales de cómo los cursos de formación continua han aportado a su desarrollo profesional.

A partir de las tres categorías de estudio planteadas en la investigación, las cuales son la oferta de formación continua relacionada al área de Ciencias Sociales (CCSS), percepciones de los docentes de CCSS sobre su formación continua, y, de la formación continua al desarrollo profesional docente, se realizó el análisis de la información recogida desde las dos técnicas elegidas, el análisis documental y la entrevista semi estructurada.

En relación a la técnica análisis documental

Para realizar la investigación en torno a los cursos de formación continua, en lo que se refiere a la primera categoría de estudio, se ejecutó un análisis documental, el cual es “una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (Dulzaides y Molina, 2004).

Para ello, se revisaron un total de 18 páginas web y de Facebook de diversas instituciones educativas, pública y privadas, que brindan la carrera de docencia en Ciencias Sociales en Lima, oferta de educación continua para docentes de Historia y Geografía o CCSS y centros o universidades que cuentan con programa de formación continua para docentes en general. La información recopilada se trabajó en matrices de sistematización de la información, así como la elaboración de figuras estadísticas.

En relación a la técnica de entrevista

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes de la especialidad de CCSS. Las entrevistas se realizaron por medio de la plataforma Zoom, donde se realizó una serie de preguntas

que duraron un total de aproximadamente 45 minutos cada una, todo a partir de la elaboración de una guía de entrevista.

Esta guía se elaboró a partir de la segunda y tercera categoría de estudio. Cabe resaltar, los sujetos entrevistados contaban con las siguientes características (ver tabla 3).

Tabla N° 3.

Caracterización de los entrevistados.

Docente	Edad	Sexo	I.E	Tiempo de Servicio	Nivel de Estudios
D1	42	Femenino	Privada	16 años	Licenciatura
D2	52	Femenino	Pública	27 años	Licenciatura
D3	40	Femenino	Privada	15 años	Licenciatura
D4	53	Masculino	Privada	20 años	Bachiller
D5	40	Masculino	Pública	10 años	Licenciatura
D6	48	Masculino	Pública	20 años	Maestría

Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

Por otro lado, para el análisis de la información recogida de las entrevistas también se realizó una matriz de hallazgos y elementos emergentes a modo de búsqueda de elementos en común entre los diversos entrevistados.

Ética de la investigación

De acuerdo al principio ético y el respeto a las personas, se aplicó un protocolo de consentimiento informado donde se les brindó la información requerida a los entrevistados sobre el proceso a realizar. En él, se pedía su apoyo, se explicaba el tema de la investigación, y cómo se iba a trabajar la información recuperada. Todos los entrevistados dieron su consentimiento informado.

Con ello se cumplió el principio ético de respeto a las personas porque se mantendría en anonimato la identidad de las personas y la respectiva data recolectada, así como la integridad científica, debido a que lo recogido se ha utilizado únicamente para este estudio.

Resultados

Oferta de formación continua relacionada al área de Ciencias Sociales (CCSS)

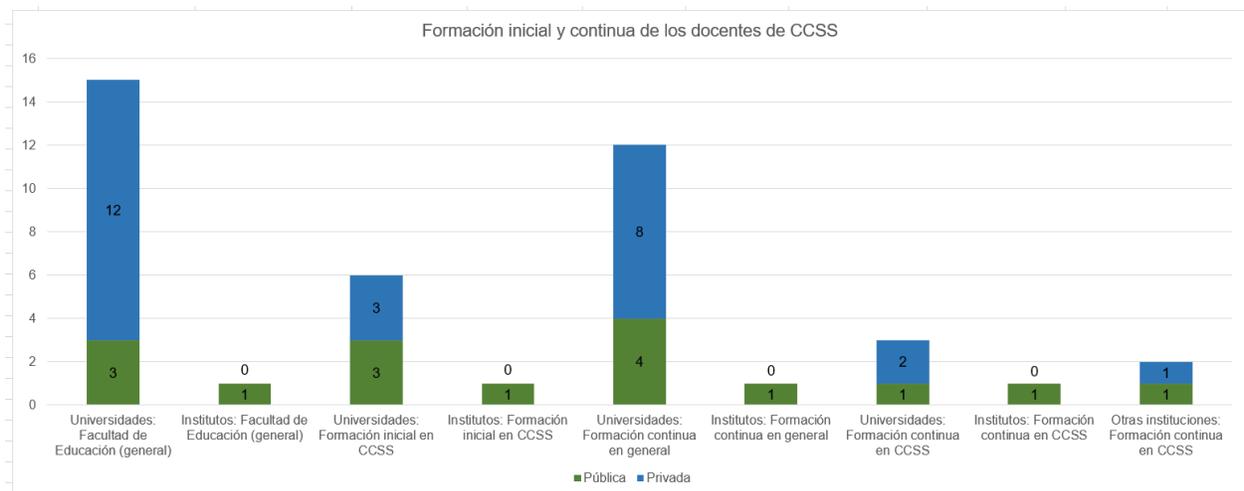
De acuerdo al análisis documental realizado, como se puede observar en la figura 1, existen diferentes instituciones educativas que forman a los docentes (formación inicial y educación continua). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017), existen 548 mil 621 docentes, de los cuales 493 mil 766 laboran en Educación Básica Regular, en todos los niveles, y del total de docentes el 67,7% (371 mil 299) se desempeña en instituciones educativas públicas, mientras que el 32,3% (177 mil 322) en colegios particulares.

En la figura 1, en la primera columna se puede observar que existen 15 universidades en Lima que forman docentes, siendo tres públicas: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Universidad Nacional de Educación (UNE), Universidad Nacional Federico Villareal (UNFV) y doce privadas Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Marcelino Champagnat (UMCH), Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV), Universidad Peruana de las Américas (Ulasamericas), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), Universidad Alas Peruanas (UAP), Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE), Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) además de un instituto pedagógico nacional, en la segunda columna Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico (IPNM). La tercera columna demuestra que, solamente seis de esas universidades forman docentes en el área de Ciencias Sociales, donde se mantienen las tres públicas y solo tres privadas (PUCP, UMCH, UARM). Asimismo, se mantiene el Instituto Pedagógico Nacional (IPNM), como se observa en la cuarta columna.

Por otro lado, en el ámbito de la formación continua, once universidades forman docentes a nivel general, siendo tres del sector público (UNMSM, UNE, UNFV), ocho del privado (PUCP, UPCH, UNIFE, UMCH, UCSS, UPC, UARM, UCH), y un Instituto Pedagógico Nacional (IPNM), en la quinta columna. En la séptima columna se observa que solamente tres universidades forman en educación continua a docentes de Ciencias Sociales, donde una es pública (UNMSM), dos privadas (PUCP, USIL) y un instituto (IPNM), en la octava columna. Finalmente, en la novena columna se observa dos instituciones que forman continuamente a docentes del área de Ciencias Sociales, pero que no pertenecen a la categoría de universidades, una institución que pertenece a una de las instancias del sector educativo (DRELM) y una institución educativa privada (Colegio Alexander von Humboldt).

Figura N° 1.

Formación inicial y continua de los docentes de CCSS



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

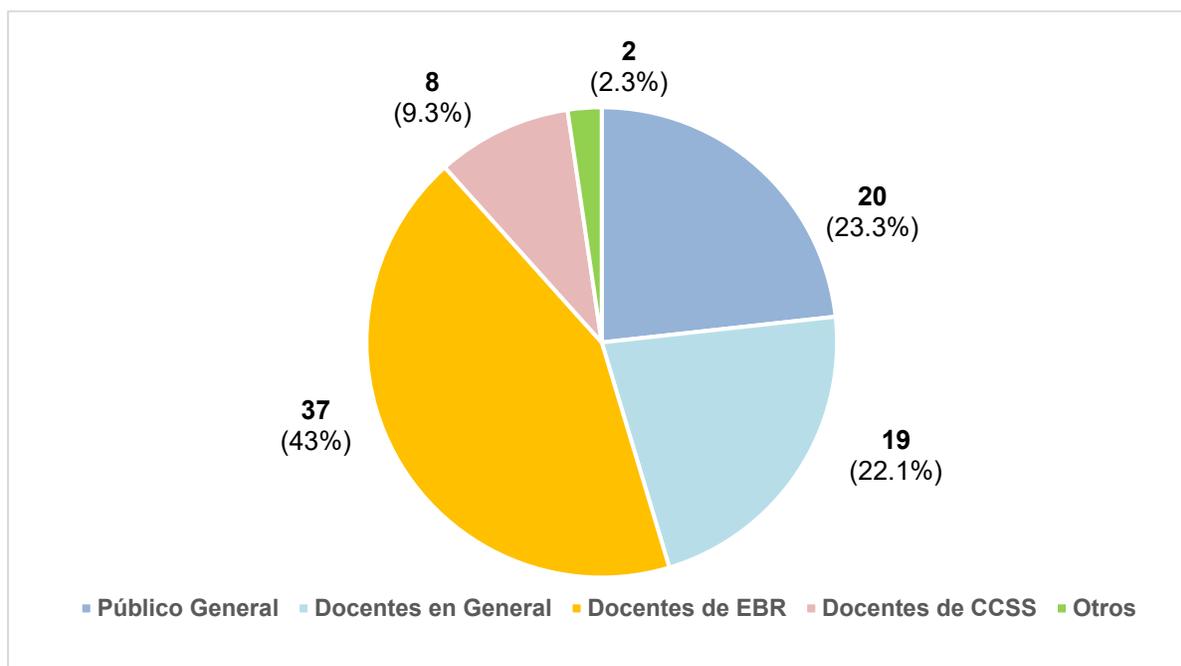
En resumen, lo que nos muestra la figura 1, es que la oferta académica, ya sea de formación inicial o de formación continua, tiende a reducirse cuando se hace una comparación entre el ámbito de los docentes en general y el ámbito específico de los docentes del área de Ciencias Sociales.

Por esta razón, ellos suelen tener dificultades al momento de encontrar cursos a los cuales matricularse como se verá más adelante en el apartado del análisis de entrevista, a menos que tengan la suficiente experiencia, y busquen otros cursos no necesariamente de su especialidad.

Por el lado de la cantidad de cursos de formación continua ofrecidos a los docentes por estas instituciones educativas formadoras, y específicamente, a quienes están dirigidos estos cursos, se puede observar la figura 2. De los 86 cursos que se han dictado en el último y presente año (2019 / 2020) en las instituciones educativas señaladas, el 43% (37 cursos) estuvieron dirigidos a docentes de Educación Básica Regular, y solamente el 9% (8 cursos) a docentes de ciencias sociales.

Figura N°2.

Cantidad de cursos ofertados a los docentes



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

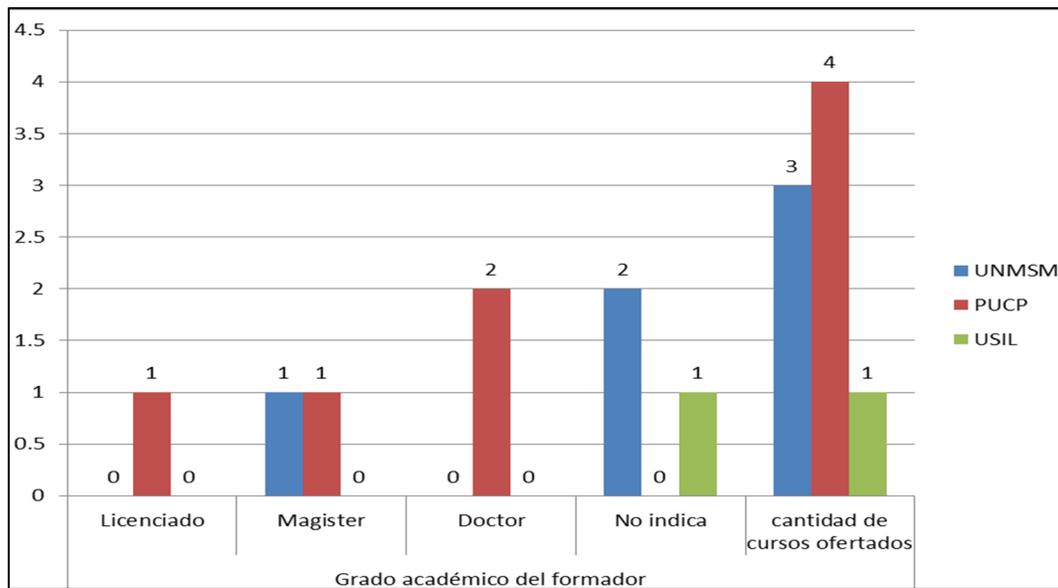
Como se puede observar en la figura anterior, la mayoría de los cursos ofrecidos, son para docentes de Educación Básica Regular, además del público en general, así como para docentes en

general. De esta manera, se puede observar que existe una cantidad reducida para los docentes de Ciencias Sociales, considerando que los cursos en su mayoría están orientados para las siguientes áreas: evaluación formativa, recursos tecnológicos (TIC), matemáticas, tutoría, enfoque por competencias, entre las principales.

Finalmente, es importante rescatar que, una universidad pública (UNMSM) y dos universidades privadas (PUCP, USIL) brindan cursos de formación continua a docentes del área de Ciencias Sociales, se ofrece un total de ocho cursos, como se observa en el último grupo de columnas. En estos cursos, uno de los formadores tiene el grado de licenciado, dos tienen el grado de magíster, dos tienen el de doctor, y tres cursos no indican el grado de los formadores. Esta información muestra que la mayoría de profesionales de los cursos ofrecidos para docentes de Ciencias Sociales tienen un alto nivel de formación, llegando así a tener el grado de doctores.

Figura N°3.

Grado académico del formador e instituciones ofertantes



Fuente: Acevedo y Sánchez, 2021

De esta manera, se puede afirmar, que son pocas las universidades e institutos pedagógicos, así como otras instituciones las que brindan formación inicial y continua a los docentes de ciencias sociales.

Además, los cursos ofrecidos por estas instituciones suelen ser generales y no específicos para el área. Finalmente, los formadores que dictan los cursos mencionados sí acostumbran ser profesionales, teniendo el grado académico de magíster o doctor, aunque no precisan la especialidad.

Formación continua de los docentes de Ciencias Sociales

La presente categoría de estudio se centra en analizar las percepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre su formación continua. Para ello, se ha realizado una subdivisión en tres secciones: razones, aportes, y dificultades. En lo que se refiere a la primera sección, los docentes mencionan un interés personal por participar en este tipo de cursos, ya que se quieren ajustar a las nuevas exigencias educativas (D2 - FC - R).

Asimismo, se presenta la razón de compartir con diferentes docentes, escucharlos, y conocer sus diversas experiencias (D1 - FC - R), y esto coincide con el siguiente hallazgo:

Escuchar a profesores de otros colegios, en cuyo espacio y foro, el taller de Historia para Maestros lo permite, porque hay profesores de provincia, hay profesores metropolitanos, de colegio público, de colegio privado, y todos nos convocamos y nos escuchamos, a partir de una clase maestra, una clase modelo, que nos brinda el taller de Historia para Maestros, con algunos docentes de la propia Católica, o invitados de otra universidad (D4-FC-R).

Por otro lado, siguiendo en la misma sección, se encuentra el tema de las nuevas técnicas y la necesidad por actualizarse, sobre la que mencionan la importancia de experimentar (D1-FC-R), así como de estudiar, investigar, innovar y cambiar (D1-FC-R) (D2-FC-R) (D6-FC-R).

Además, se encuentra la necesidad de mejorar el currículum vitae de los docentes para conseguir mejores oportunidades laborales (D3-FC-R), en especial para poder seleccionar en qué instituciones educativas desean trabajar. Finalmente se encuentra la razón de un mejor desempeño por parte de los estudiantes, donde los docentes mencionan la voluntad por querer realizar sus labores de una mejor manera (D5 - FC - R).

En la segunda sección, referida a los aportes y beneficios que los cursos les brindan, los docentes se refieren a tres. Primero, la mejora en su práctica en aula, ya que pueden afrontar de mejor manera lo que se les presenta en clase (D2 - FC - A), les enseñan las cosas que ellos mismos aprenden (D3 - FC - A), mejorar su entender de las fuentes bibliográficas utilizadas (D4 - FC - A), mejorar sus métodos de evaluación (D5 - FC - A) y tener efectos reales en el aprendizaje de los estudiantes (D6 - FC - A).

Por otro lado, se refieren como aporte a que pueden ampliar sus conocimientos, debido a que pueden resolver dudas, aprender sobre temas nuevos, de contenido y del proceso de enseñanza - aprendizaje (D1 - FC - A) (D3 - FC - A) (D6 - FC - A).

Por último, en el tema del crecimiento profesional, los aportes están vinculados a el beneficio de poder aprobar exámenes que les permitan la mejora en la escala magisterial en los docentes de escuelas públicas en el país (D2 - FC - A).

Desde el punto de vista personal, me trae beneficios para crecer de manera profesional. En el caso, por ejemplo, de nosotros, al ser docentes del estado, permanentemente estamos siendo evaluados, tenemos evaluaciones permanentes. Entonces, por ejemplo, te comento. Yo estoy en la quinta escala, entonces para llegar a la quinta escala, pasas por un examen, y obviamente esos exámenes van midiendo tu capacidad, tu conocimiento, tu desempeño académico. Entonces, definitivamente el tener la posibilidad de ir ascendiendo en escalas, eso obviamente implica,

necesariamente, una formación tanto a nivel del área como a nivel pedagógico ¿no? Estar al tanto de las nuevas propuestas, las nuevas tendencias (D2 - FC - A).

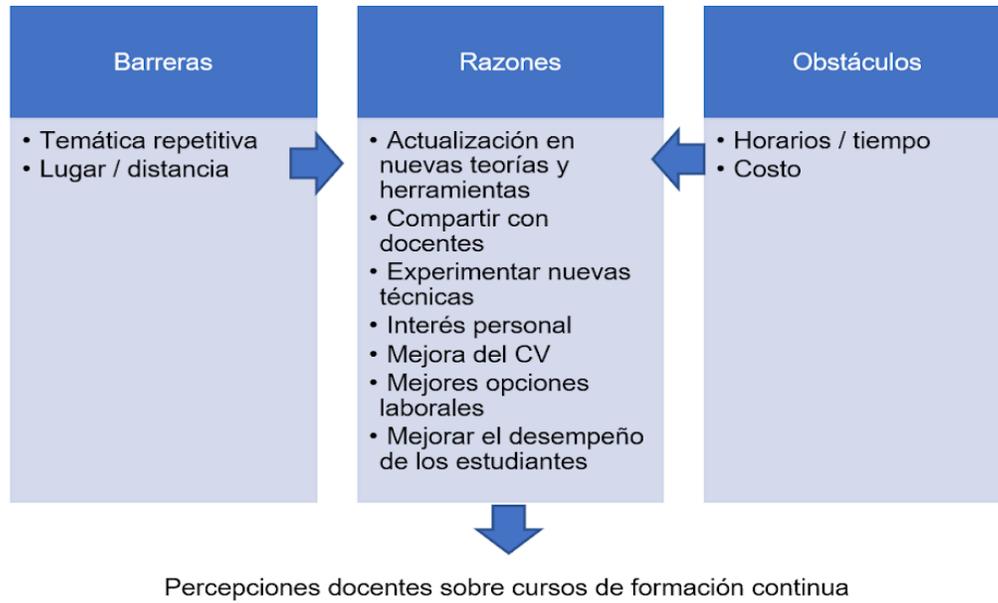
Finalmente, en lo que se refiere a las dificultades, se presentan tres principales. La primera es el horario y el tiempo, debido a que mencionan que tienen muchas responsabilidades (D1 - FC - D), tienen mucho trabajo (D3 - FC - D), o trabajan en varios lugares a la vez (D6 - FC - D). También mencionan el factor del costo o dinero.

Algunas veces las I.E donde trabajan subvencionan los cursos, pero si eso no sucede, es difícil costear (D1 - FC - D) (D4 - FC - D). Otras dos dificultades, mencionadas en menor medida, son el lugar o distancia, y la temática repetitiva que pueden tener los cursos.

Algunos docentes suelen tener dificultad para el traslado (D2 - FC - D), mientras que otros tienen que evaluar la temática de los cursos para fijarse que realmente valen la pena y no son muy parecidos a otros a los que ya han asistido (D1 - FC - D).

A ver, lo que pasa es que, cuando tú ya vas llevando estos pequeños cursos, tú ves el sílabo o la malla, hay muchas cosas que se repiten de un año a otro, entonces tiendes a decir “ya no este no porque ya es parecido”, por ejemplo, y disculpa que sea tan reiterativa, pero, como te dije, yo llevo bastantes cursos con Augusta, entonces este último le pregunté “¿se parece a los anteriores?” y me dijo “no, es nuevo”, ok lo tomo. Porque si es antiguo, o si es repetido, o va por ahí, no es que diga que no vale la pena, pero puedo prescindir de él (D3 - FC - D).

A manera de resumen, y a partir del aporte de Faultisch en Sánchez (2019), se puede establecer las barreras, razones y obstáculos de los docentes sobre su formación continua, desde la siguiente figura.

Figura N° 4.*Percepciones docentes sobre cursos de formación continua.***Fuente:** Acevedo y Sánchez, 2021

De esta manera, se puede concluir que, para los docentes entrevistados, su principal razón para participar en cursos de formación continua es un interés personal; que su principal aporte es la mejora de la práctica en el aula; y que, su principal dificultad es el tema económico.

De la formación continua de los docentes de Ciencias Sociales al desarrollo profesional

En esta categoría de estudio el foco se encuentra en analizar las percepciones de los docentes de CCSS de cómo los cursos de formación continua han aportado a su desarrollo profesional. Para ello, se ha realizado una subdivisión en tres secciones: mejora en práctica docente, cambios en su labor docente, proyección profesional, e, incorporación de nuevas propuestas.

En la primera sección, mejora en práctica docente, los entrevistados mencionan que mediante los cursos de formación continua, han podido innovar (D2 - DP - M), tener mayor seguridad y confianza en el aula (D1 - DP - M), pueden motivar de una mejor a sus estudiantes (D1 - DP - M), adquieren una mayor satisfacción personal (D3 - DP - M) y de los padres de familia (D3 - DP - M), y, finalmente, pueden observar una mejor en el desempeño de sus estudiantes (D3 - DP - M), (D4 - DP - M), (D5 - DP - M), (D6 - DP - M). Por ejemplo, esta información se puede ver reflejada en la siguiente cita.

Bueno, yo creo que sí hay un impacto. Yo creo que sí mejora que, por lo menos a mí me impacta, me emociona a mí, o sea hay algo que yo he recibido en estos meses, en especial por mi cumpleaños y en el día del maestro, que muchos alumnos me han mandado mensajes diciendo lo siguiente, y que me emociona mucho ¿no? “me gusta la pasión con la que nos enseñas”, entonces creo que eso lo transmito a partir de lo que aprendo, porque por algo quiero aprender más, porque no me quiero quedar con lo que ya he sabido, conocido, reconocido, y que son mis fuertes (...) también me quedo con un comentario de una alumna que me puso así ¿no? “los trabajos de...”, a mí me dicen Maysa, “los trabajos de miss Maysa son demandantes, pero cuando veo el resultado vale la pena”, entonces eso ya es mucho, eso es un montón para mí, es un montón (D3 - DP - M).

Por otro lado, en lo que se refiere a la segunda sección de cambios en la labor docente, ellos señalan que cuentan con mayor información a partir de este tipo de cursos (D1 - DP - C), con mejores metodologías y recursos (D1 - DP - C), (D3 - DP - C), (D4 - DP - C), (D5 - DP - C). Asimismo, indican una mejora del equipo de trabajo en la institución educativa en la que trabajan (D1 - DP - C), (D4 - DP - C), (D5 - DP - C), como se observa en la cita a continuación.

Y aparte no solamente se queda para ti, yo creo que también cuando uno va a estas capacitaciones, y trae algo nuevo al equipo con que el trabaja, creo que también el equipo se

contagia. Entonces no es solamente Sandra Cornejo, que enseñó Ciencias Sociales en el colegio Santa Úrsula, sino que es el equipo de Ciencias Sociales que trabaja de esta manera. Es más, cuando llevamos cursos nos pasamos la voz dentro del equipo, para poder llevar los cursos y entre nosotras también ver qué miradas hemos tenido del curso, cómo podemos trabajar acá... O si voy yo, compartir ese material ¿no? y comentarles, hacer el efecto multiplicador. Entonces, creo que no solamente se nota por mi trabajo, creo que es el equipo del colegio, porque somos un equipo, y se nota ese cambio en el área (D1 - DP - C).

En lo que se refiere a proyección profesional, los docentes demuestran cuatro posturas distintas. Primero, realizar un posgrado (maestría) (D1 - DP - P), (D3 - DP - P), (D5 - DP - P); segundo, seguir estudiando, (D1 - DP - P), (D4 - DP - P); tercero, seguir laborando en la misma institución educativa (D2 - DP - P); y, finalmente, interés en la gestión educativa, (D3 - DP - P), (D6 - DP - P).

Yo sí me proyecto teniendo una responsabilidad, es decir, un cargo, creo que ya estoy preparada para tenerlo, y no... o sea, creo que sí (ininteligible), me siento preparada para poder tener un cargo, sin dejar de dar mis clases, eso sí, me veo, espero, asumiendo ese cargo, o asumiendo algún cargo, o alguna responsabilidad, más que nada, más que cargo (D3 - DP - P). Finalmente, con respecto a la incorporación de nuevas propuestas, están divididas en propuestas no formales (D1 - DP - I), proyecto de ciudadanía digital (D2 - DP - I), proyectos interdisciplinarios (D3 - DP - I), aplicación de nuevas metodologías relacionadas a la Historia (D5 - DP - I), y TIC (D6 - DP - I):

Bueno eso lo hice en el año 2012, en lo que respecta elaborar un software de una biblioteca virtual, con todos los, digamos, parámetros establecidos del diseño curricular de aquel entonces ¿no? Entonces elaboramos un software con esas características al servicio de toda la comunidad,

que ya no era necesario concurrir a diferentes lugares, sino con ese software se podía manejar todos los temas vinculantes de cada área (D6 - DP - I).

Por ello, se puede concluir que los docentes tienen diferentes percepciones en lo que se refiere a su desarrollo profesional docente a partir de los cursos de formación continua que han realizado en los últimos años, específicamente en las áreas de mejora en práctica docente, cambios en su labor docente, proyección profesional, e, incorporación de nuevas propuestas.

Discusión

Desde la recopilación de información a partir del análisis documental y las entrevistas, se pudo encontrar hallazgos que permitieron conocer la diversidad de ofertas relacionadas a los cursos de formación continua de los docentes de Ciencias Sociales, así como las diferentes percepciones de los docentes sobre su formación continua y desarrollo profesional. En lo que se refiere a la oferta de formación continua relacionada al área de ciencias sociales, se puede observar que si bien existe una gran diversidad de universidades e institutos pedagógicos que ofrecen la carrera de educación en general, es una minoría la que ofrece la especialidad en Ciencias Sociales. Asimismo, específicamente en el área de la formación continua, solo se encontraron tres en Lima.

Por otro lado, se pudo conocer las distintas razones por las cuales los docentes suelen llevar cursos de formación continua, como son que estos los actualizan en nuevas teorías y herramientas, pueden compartir con otros docentes, experimentan nuevas técnicas, tienen un interés personal, mejoran su CV, consiguen mejores oportunidades laborales y el desempeño de los estudiantes en el aula mejora. Por ello, Sánchez (2019) señala que les permite a los docentes obtener nuevos aprendizajes dentro del contexto actual, integrarse a la comunidad, y mejorar su práctica educativa.

En lo que se refiere a los aportes y beneficios que estos cursos les brindan, se puede señalar que este aspecto involucra el ampliar conocimientos, la mejora de la práctica educativa en el aula,

el crecimiento profesional, el ofrecer ayuda a compañeros de trabajo, y la inmediatez del curso. Asimismo, con respecto a las dificultades para participar, se indicaron cuatro principales, las cuales son los horarios y el tiempo, el costo, el lugar y la distancia, y la temática repetitiva que pueden tener los cursos.

Como señalan Musset (2010) y Aragon (2018), los cursos de formación continua permiten desarrollar habilidades y conocimientos de los docentes con el fin de lograr una enseñanza eficaz y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, lo que se encuentra relacionado a las razones de los profesores para participar, así como los aportes y beneficios que estos le brindan, como se mencionó anteriormente.

Asimismo, como señalan Alberca y Frisancho (citados en González, 2013), otro beneficio es que “revitaliza la práctica cotidiana de los docentes, convirtiéndolos en profesionales más autónomos, críticos y conscientes, con mayor capacidad para resolver dificultades cotidianas” (p. 16).

Con relación al desarrollo profesional, los docentes declararon una mejora en la práctica docente, en cuanto a la innovación, la seguridad y la confianza, la motivación de los estudiantes, la satisfacción personal y de los padres de familia, y el desempeño de los estudiantes. Los cambios que han tenido debido a los cursos de formación continua son la mayor información con la que cuentan, las mejores metodologías y recursos, y una mejora del equipo de trabajo.

Por ello, Enríquez (2014), permite que el docente progrese en su carrera profesional y se centre en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, Day (2005), señala que la importancia del desarrollo profesional es que mantiene y eleva la calidad docente, y Camargo et al. (citados en Enríquez, 2014), indican que les brinda a los docentes herramientas actuales para la sociedad del conocimiento.

Finalmente, Sysko (2018), señala que el factor clave para todo ello, como mencionan los docentes entrevistados, es la habilidad de motivar y ser responsable.

Los docentes se proyectan a futuro pensando en una maestría o posgrado, continuar estudiando, seguir en el mismo centro laboral, y también demuestran un interés por la gestión educativa. Finalmente, comentan que sus nuevas propuestas están relacionadas al aspecto no formal, ciudadanía digital, proyectos interdisciplinarios, aplicación de nuevas tecnologías relacionadas a la Historia, y también a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Por ello, Enríquez (2014) indica que mediante el desarrollo profesional, los docentes pueden superar el estilo de enseñanza tradicional y cambiarlo por una formación permanente, de forma que consigan una calidad educativa eficaz.

Conclusiones

Para finalizar, se pueden extraer tres conclusiones a partir de los resultados obtenidos. En primer lugar, la cantidad de universidades e institutos pedagógicos que brindan formación inicial y continua para docentes de Ciencias Sociales es reducida; sin embargo, sí existe variedad de cursos generales. Asimismo, los profesionales que dictan estos cursos suelen tener el grado de magíster o doctor.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda categoría, la razón principal que tienen los docentes de ciencias sociales para participar en cursos de formación continua es un interés personal. El principal aporte que reciben a partir de ellos es una mejora en su práctica de aula y como dificultad tienen el obstáculo económico.

Finalmente, los docentes señalan diferentes aspectos en lo que se refiere a sus percepciones de desarrollo profesional docente, especialmente en la mejora de su práctica docente, los cambios en su labor docente, así como su proyección profesional e incorporación de nuevas propuestas.

Referencias

- Aragon, S. (2018). *Policy snapshot. Teacher Development and Advancement*. Education Broadway: Commission of the States. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Policy+snapshot.+Teacher+Development+and+Advancement&id=ED582970>
- Ávalos, B. (2007). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Formaci%C3%B3n-Docente-Continua-y-Factores-Asociados-a-la-Pol%C3%ADtica-Educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.doc>
- Bredeson, P. (2000). *The school principal's role in teacher professional development*. Journal of In-Service Education, 26(2), 385-401. doi: 10.1080/13674580000200114
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=WN2NQA-k7GwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED, 12(2). <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Enríquez, L. (2014). *Concepciones y factores influyentes en el desarrollo profesional docente en España, Chile y Colombia en los últimos diez años*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5500/enriquez_laban_luz_concepciones_docente.pdf?sequence=1&isallowed=y

Escudero, J., González, M. y Rodríguez, M. (2018). *Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?* Educación XX1, 21(1), 157-180. doi: 10.5944/educXX1.15807

González, R. (2013). *Percepciones de los egresados de la facultad de educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal sobre su formación continua*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6564/gonzales_andrade_rodolfo_percepciones_continua.pdf?sequence=1&isallowed=y

Imants, J. y Van der Wal, M. (2019). *A model of teacher agency in professional development and school reform*. Journal of Curriculum Studies, 52(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Más de medio millón de maestros en el Perú celebran su día*. <http://m.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n143-2017-inei.pdf>

Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD Education Working Papers, No. 48. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en>

Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de psicodidáctica Bilbao, 15, 5-40. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39219263_Introduccion_a_la_metodologia_de_investigacion_cualitativa

Rivera, A. Alfageme-González, M. (2019). *Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México*. Revista Educación, 43(1).

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28446>

Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente (Trabajo presentado en seminario del CIEP)*. París:

Seminario Internacional “La professionnalisation des enseignants de l’éducation de base: les recrutements sans formation initiale”.

https://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf

Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Recuperado de

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/137651>

Sánchez, M. y Cruz, F. (2009). *Etapas de desarrollo profesional y carrera magisterial en Tlaxcala*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 10: interrelaciones educación-sociedad.

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9e7972e11d10a02705257afa0071004b/\\$file/0046-f.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/9e7972e11d10a02705257afa0071004b/$file/0046-f.pdf)

Sysko, N. (2018). *Professional development of teachers under the conditions lifelong learning: foreign experience*. Comparative Professional Pedagogy 8(2), 67 – 75. doi: 10.2478/rpp-2018-0021

Tuli, F. (2017). *Teachers Professional Development in schools: Reflection on the Move to Create a Culture of Continuous Improvement*. Journal of Teacher Education and Educators, 6(3), 275-296. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207277>

Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios e investigaciones. Unesco, (pp.1-39).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>

Vásquez, N. (2005). *La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile*.

Investigación Didáctica, (4), 65 - 79.

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r1GdYKxr2sIJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1096646.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>

Alejandra Acevedo García

Estudiante de octavo ciclo de la carrera de “Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales” (décimo superior) en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Comprometida en ayudar a desarrollar y mejorar la educación en el país, con habilidad para trabajar en equipo y colaborar con el éxito de cualquier organización educativa.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magister en Gestión de la Educación (PUCP). Especialista en Formación y calidad de la educación por INWENT – Universidad Libre de Berlín (Alemania). Director de la Maestría en Educación y coordinador de la línea de investigación Política y Gestión Educativa del Departamento de Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Programa metacognitivo y habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú*Metacognitive program and reading comprehension in university students of education of the National University of the Center of Peru***Ingrid Maritza Aquino Palacios**<https://orcid.org/0000-0002-2802-259X>

Facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú

iaquino@uncp.edu.pe**Marta Celinda Ríos Zea**<https://orcid.org/0000-0002-1918-5522>

Facultad de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo, Perú

mrrios@uncp.edu.pe**Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo proponer capacidades de comprensión lectora y razonamiento matemático, a través del análisis metacognitivo de los estudiantes, a fin de mejorar su proceso de aprendizaje. La investigación fue de enfoque cuantitativo, tipo comparativo y nivel descriptivo. El desempeño lector se midió a través de pruebas aplicadas a 36 estudiantes de la especialidad de Lenguas, Literatura y Comunicación (ELLC) y 31 estudiantes de la especialidad de Matemática e Informática (EMI) del V semestre de Educación de la UNCP, considerando los indicadores: (a) diligencia en palabras por minuto y (b) oraciones comprendidas en la medida de comprensión lectora. Las conclusiones arribadas fueron la ELLC, obtuvo una media de 287,48 palabras y 11,23 oraciones comprendidas por minuto; en EMI se determinó, 340,70 palabras y 8,68 oraciones comprendidas por minuto. Los factores que definieron los resultados fueron: baja condición académica, malos hábitos de lectura, deficientes estrategias de lectura, pobreza léxica y no distinción denotativo-connotativo, todo ello nos conllevó a proponer un programa metacognitivo con el objetivo de desarrollar la mayoría de las capacidades que los estudiantes de a EMI y ELLC lo necesitan.

Palabras clave: programa metacognitivo, comprensión lectora, educación, formación universitaria.

Abstract

The present study aimed to evaluate and propose reading comprehension and mathematical reasoning abilities, through the metacognitive analysis, of the students, in order to improve their learning process. The research was of a quantitative approach, comparative type and descriptive level. Reading performance was measured through tests applied to 36 students of the specialty of Languages, Literature and Communication (ELLC) and 31 students of the specialty of Mathematics and Computer Science (EMI) of the V semester of Education of the UNCP, considering the indicators: (a) diligence in words per minute and (b) sentences included in the reading comprehension measure. The conclusions reached were the ELLC, obtained an average of 287.48 words and 11.23 sentences understood per minute; in EMI, it was determined, 340.70 words and 8.68 sentences understood per minute. The factors that defined the results were: low academic condition, bad reading habits, poor reading strategies, lexical poverty, and denotative-connotative non-distinction, all of which led us to propose a metacognitive program with the aim of developing most of the capacities EMI and ELLC students need it.

Keywords: metacognitive program, reading comprehension, education, university learning.

Recibido: 07/07/2020**Enviado a árbitros:** 08/07/2020**Aprobado:** 21/01/2021

Introducción

De acuerdo a la teoría del cerebro holoárquico-holístico planteada por Jiménez (2003), el cerebro se divide en cuatro cuadrantes de los cuales dependen los dominios intelectuales en el ser humano: el cuadrante A, al lado izquierdo del neocórtex, en él se desarrolla la competencia interpretativa (dominancia lógico-matemático); el cuadrante D, al lado derecho del neocórtex, lúdico, cinético, metafórico, imaginativo (dominancia perceptual); cuadrante B, lado derecho del sistema límbico, caracterizado por la organización, control, planificación, detallado, cumpliendo con las funciones del movimiento, acción y agresión; y el cuadrante C, lado izquierdo del sistema límbico, donde se desarrolla la competencia comunicativa, interpersonal, espiritual, emocional y sensorial (dominancia humanístico-emotivo). Todos los anteriores están transversalmente conectado a través del uso del lenguaje y la comunicación.

De esta forma, es posible aplicar la teoría anterior con el objetivo de explorar la dominancia cerebral en los estudiantes de educación, con especialidades en Lenguas, literatura y comunicación (cuadrante C) y Matemática e Informática (cuadrante A) y cómo esta influye en el proceso de aprendizaje, de las habilidades comunicativas y de razonamiento matemático especialmente en el área de comprensión de textos, y su influencia en las catorce capacidades metacognitivas: identificación y discriminación, comparación y relación, organización y análisis, inferencia y enjuiciamiento, aplicación y resolución, formulación y representación, argumentación y realización.

La teoría cognitiva de procesamiento de la información de Kintsch et al, (1978), plantea las actividades primarias de la lectura y escritura, basado en la psicolingüística y la psicología cognitiva, además explica los fundamentos de la metacognición lingüística, producción y comprensión de textos y cómo el niño adquiere este sistema. Asimismo, explica la lectura en el

acto de procesamiento de hechos presentados en el texto y la escritura, con forme a un acto mediante el cual el cerebro comunica estos hechos. El objetivo de Kintsch et al (1978), fue describir el sistema de operaciones mentales que subyacen a los procesos, pues ocurren en la comprensión textual y en la producción de los protocolos de recuerdo y resumen, basados en los principios del textolingüística o lingüística del texto.

Producto de un primer diagnóstico en los estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), se han encontrado limitaciones de aprendizaje en el campo de la lectura y escritura, tanto en la dimensión de la lingüística como no lingüística o simbólica. Es notable en los informes del Programa para la evaluación Internacional de Estudiantes (OCDE, 2017) y la Evaluación Censal de Estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2018), se infiere la deficiencia persistente en comprensión lectora y el razonamiento lógico matemático en los niveles primario y secundario, arrastrándose hasta el nivel universitario. En base a esta información se construyó el programa lector con las capacidades específicas y sus procesos cognitivos propuestas por el Ministerio de Educación (Perueduca, 2013).

En una población con una tasa de analfabetismo de hecho y por desuso de 5,9% en los últimos cinco años (INEI, 2018), se debió trabajar en la mejora de estos aspectos en las evaluaciones censales escolares del país. Esto permitiría optimizar los resultados y garantizar un mejor aprendizaje tutorial, de acuerdo al autoaprendizaje permanente. Una situación similar ocurre en todos los niveles de educación de América Latina (Torres, 2017).

Considerando lo anterior, se plantea el problema: ¿Existe un programa orientado a desarrollar las capacidades comunicativas y de razonamiento lógico matemático a estudiantes de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú? y se formuló el objetivo

general: proponer el programa lector metacognitivo orientado a desarrollar las capacidades de comunicación y razonamiento lógico matemático en los estudiantes del V semestre de la Carrera de Educación Secundaria, en las especialidades de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación (ELLC) y Matemática e Informática (EMI) de la UNCP.

Metodología

Se empleó el tipo de investigación comparativo y el nivel primario o descriptivo, permitió hallar las características principales de las habilidades de comunicación lectora y el razonamiento lógico matemático de la población estudiante muestreada de la facultad.

De una población general de 2100 estudiantes de la Facultad de Educación en las carreras profesionales de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, se tomó una muestra de 67 estudiantes pertenecientes al V semestre de las especialidades de la carrera profesional de Educación secundaria, especialidades de Lenguas, Literatura y Comunicación (ELLC) con 36 individuos y Matemática e Informática (EMI) con 31 individuos, todos seleccionados al azar.

Para el desarrollo de las técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos, se acudió al sistema del fichaje bibliográfico. Éste, permitió describir las características de la comunicación lectora a través de la prueba de micro lectura (Sidorov, 2001).

Por la magnitud del trabajo, esta investigación los efectuamos durante dos periodos; la primera, consistió en la administración de los pre test que brinde información sobre las condiciones de la comunicación lectora y el razonamiento lógico matemático que presenta la muestra para, en base a estos datos formular los programas aludidos, sin trastocar, en ambos casos los horarios académicos normales. La segunda, experimentar y evaluar las limitaciones y las bondades que poseen los programas. Por ello se formuló la hipótesis: El programa lector metacognitivo permite la mejora del desarrollo de las capacidades comunicativas y el razonamiento lógico matemático de

los estudiantes de la Carrera de Educación Secundaria, especialidad de Matemática e Informática, y Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación, de la UNCP.

El primer pre test, del trabajo cuasi experimental, valoró la diligencia y la comprensión lectora. La primera evaluó la cantidad de palabras leídas en un minuto y la segunda, el número de ideas asimiladas-escritas, recogido el texto. Procesado con los estadísticos descriptivos; en diligencia lectora, la muestra mostró mucha heterogeneidad, según la tabla más baja de los 5 baremos, especial, dextro, completo, baquea, el no y arquetipo (Agama,1993). En diligencia, la muestra Lenguas, Literatura y Comunicación, leyó 172 (rango más bajo) y 601 (rango más alto) palabras por minuto. Obtuvo una media de 287.48 palabras por minuto que, en calificativo vigesimal equivale a una nota de 20 puntos del 6º año o XII semestre de educación superior especial. Mientras, la muestra Matemática e Informática, leyó 149 (rango más bajo) y 549 (rango más alto). La media fue 340.70 palabras por minuto, el calificativo vigesimal equivale a una nota de 17 del 4º año o VIII semestre de educación superior dextro.

En comprensión lectora, la muestra Lenguas, Literatura y Comunicación asimiló 6 (rango bajo) y 16 (rango alto) oraciones, ideas, y una media de 11.23 oraciones, ideas que equivale a la nota vigesimal de 15 puntos de V semestre educación superior especial. Mientras, Matemática e Informática, 6 (rango bajo) y 13 (rango alto), y una media de 8.68 oraciones, ideas que equivaldría a una nota vigesimal de 08 puntos del V semestre de Educación superior especial.

Sin embargo, este resultado, en esencia, no es promisorio, porque es el resultado en la escala especial del nivel más bajo de los 5 anotados, si se tiene en cuenta la diferencia que existe entre uno y otro baremo de 30 palabras por minuto en diligencia y en comprensión, un promedio de 3 oraciones, ideas por escala, pues, la escala especial se aplica para quienes tienen alguna variedad de dislexia. Por ejemplo, la diligencia, en la tabla inmediata superior Dextro $287.48 = 13$ puntos y

no 20 y la comprensión 11.23 = 10 puntos y no 15, las muestras Lenguas, Literatura y Comunicación que alcanzó mayor puntaje.

Esta situación pudo ocurrir, además de ser ésta la primera modalidad de lectura, la presión de ser evaluados, la estrategia que utilizan no considera como unidad lectora la oración o idea del texto, por ello fragmentan la oración o idea del texto indistintamente, ello atenta contra la comprensión, sobre los tradicionales ‘tapajos’ invisibles con que se acicalan para leer, además que ignoramos cuál es el funcionamiento visual.

Considerando éstas notorias deficiencias, entre otras, se construyó el programa metacognitivo lector.

Respecto al segundo pre test de razonamiento lógico matemático elaborado para el nivel normal de estudiantes egresados de secundaria; administrados, obtuvieron los rangos 20 y 60 puntos centesimales que equivalen a la nota vigesimal de 04 y 12 puntos, cuya media de $33.55 = 06.71$ puntos en muestras afines a su carrera; mientras, los otros alcanzaron los rangos de 10 y 55, equivalente de 02 y 11 puntos, una media de $25.55 = 05.03$ puntos. Este resultado es preocupante, como la anterior, mucho más si contrastamos ambos con las puntuaciones presentadas por PISA y ECE sobre los otros niveles educativos.

Es preocupante, puesto que se trata de estudiantes que se forman para ser docentes especializados en Lengua, Literatura y Comunicación y en Matemática e Informática que cursaron dos años universitarios, aprobados en la asignatura de Lengua I y II, como en Matemática y Física del área curricular de formación general. Pese a ello elaboramos los programas, considerando una actividad complementaria que ausculte, estimule y practique las capacidades y sus procesos cognitivos y motores simbolizados como son los textos, mediante el identificar, discernir, comparar, seleccionar, organizar, analizar, inferir, juzgar, aplicar, resolver, formular, representar,

argumentar, realizar. Éstos, principalmente, en los enfoques comunicativos y de razonamiento lógico matemático; porque con el pre test detectamos a) La baja condición académica, producto de problemas emocionales, la depresión y la angustia, entre otros factores. b) El bajo nivel cultural que no se enriquece o compensa con la lectura y los trabajos académicos porque no practican el hábito de lectura. c) El desconocimiento o uso defectuoso de las estrategias lectoras y razonamiento lógico matemático o son anticuados de acuerdo a las exigencias de la competitividad. d) La pobreza léxica que complica la real comprensión del contenido de los textos, situación agravada por el nulo o exiguo uso del lexicón, diccionario. e) Desconocimiento o dificultad para distinguir la expresión denotativa y connotativa de los textos; además, entre otras informaciones, faltó el sinceramiento con la lectura y el test de razonamiento lógico matemático, a pesar que se dijo no tenía implicancias en la evaluación de las asignaturas afines; pero, sí sería valiosa como autoevaluación.

El inconveniente que vislumbramos tener en el periodo de experimentación es, principalmente, no interferir con el normal desarrollo académico.

Para evaluar el razonamiento lógico matemático se aplicó una prueba con seis problemas de enunciado verbal con diferente grado de dificultad, los problemas más sencillos tenían un puntaje de 15 y los más complejos un puntaje de 20, haciendo un total de cien puntos. Cada problema debe resolverse utilizando una secuencia lógica, y en cada uno de ellos, el primer paso consistió en comprender el problema.

Los resultados muestran que la carrera profesional de Ciencias Matemáticas e Informática presenta en promedio mejores resultados que la carrera de Lenguas, Literatura y Comunicación. (33,5 puntos frente a 25,1), sin embargo en ambos grupos los puntajes son bajos logrando muy pocos estudiantes superar la nota ya considerada como aprobatoria.

Se pudo observar en la resolución de problemas que los estudiantes de la carrera de Lenguas, Literatura y Comunicación, si no entendían el problema no avanzaban más y dejaban sin resolver el problema, mientras que los estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática trataban de efectuar operaciones con los datos encontrados logrando en algunos casos resolver el problema.

Se ha detectado que la principal dificultad está en pasar del enunciado verbal a un lenguaje simbólica y llegar a una fórmula que permita resolver el problema. Así mismo los estudiantes que logran resolver la operación no interpretan adecuadamente la respuesta. En ambos grupos la desviación típica no es muy grande lo que nos indica que se trata de grupos homogéneos.

Resultados y discusión

El test, del trabajo experimental, valoró a) la diligencia y b) la comprensión lectora. En a) se evaluó la cantidad de palabras leídas en un minuto y b), el número de ideas asimiladas-escritas, recogido el texto. Procesado con los estadísticos descriptivos; en diligencia lectora, la muestra se comparó empleando 5 baremos propuestos por Agama (1993): especial, dextro, completo, baquea y arquetipo.

Además, se consideró los niveles de comprensión lectora propuestos por Gordillo et al., (2009). La información acopiada sobre diligencia y comprensión lectora fueron procesadas mediante IBM SPSS Statistics versión 22, utilizando los estadísticos descriptivos de centralización y dispersión.

Diligencia

Los resultados de la diligencia a cada especialidad se muestran en la Tabla N° 1. La ELLC, la media de 287,48 palabras por minuto, que equivale a una nota de 20 puntos del XII semestre de educación superior especial. Mientras, la EMI, la media fue 340.70 palabras por minuto, equivalente a una nota de 17 puntos del VIII semestre de educación superior dextro (Agama, 1993).

Tabla 1.

Resultados de evaluación de diligencia (número de palabras leídas por minuto)

Especialidad	Valor más bajo	Valor más alto	Promedio	Desviación estándar
ELLC	172	601	287.48	40.10
EMI	149	549	340.70	60.45

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

Los resultados muestran una mayor velocidad de lectura (propios de la interacción dominante del cuadrante A sobre el cuadrante C) en EMI, probablemente como resultado de la mayor exposición a problemas de nivel lógico-matemático. La distribución de resultados cumple con un comportamiento estadístico normal centrado próximamente en la media.

En el caso de ELLC, el promedio de palabras leídas es significativamente más bajo y su distribución se encuentra sesgada hacia los valores más bajos. Esto probablemente alrededor del resultado de la predominancia del cuadrante C debido a las características del currículo de formación profesional.

Comprensión lectora

Los resultados de comprensión lectora se muestran en la Tabla N° 2. La ELLC, obtuvo una media de 11,23 oraciones equivalentes a la nota de 15 puntos del V semestre educación superior especial. En el caso de EMI, la media de 8,68 equivale a una nota de 08 puntos del V semestre de educación superior especial. Ambos casos corresponden a un nivel de comprensión inferencial bajo (Gordillo et al., 2009), con él se pueden deducir y determinar conclusiones sencillas, así conforme a las predicciones y establecer relaciones de causa y efecto simples.

Tabla 2. Resultados de evaluación de comprensión lectora (sentido de oraciones comprendidas por minuto)

Especialidad	Valor más bajo	Valor más alto	Promedio	Desviación estándar
ELLC	6	16	11.23	2.55
EMI	6	13	8.68	43.85

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

En contraste a los resultados de diligencia, ELLC tuvo un mayor promedio de oraciones comprendidas en el mismo periodo de tiempo. Considerando el predominio del cuadrante C, en el proceso, el nivel de comprensión de textos es significativamente superior. A esto se suma que el mayor tiempo invertido en leer por ELLC permitió pues la comprensión de los fragmentos de texto fuera mayor. Estos resultados siguen la línea de otras carreras, y se encuentran continuamente sometidas a textos de diversa complejidad en Psicología y Derecho, según lo expone Calderón et al., (2010), en los que; la mayor parte de estudiantes posee un nivel de dificultad en comprensión lectora. En ambos casos, la distribución de resultados cumple con un comportamiento normal centrado en la media, con mayor dispersión de resultados para EMI. La heterogeneidad se debe al variado nivel de comprensión lingüística en esta especialidad. Sin embargo, el resultado obtenido no es promisorio porque se encuentra en la escala especial del nivel más bajo, la cual se aplica a quienes tienen alguna variedad de dislexia. Si se trasladan los resultados a escalas superiores, los puntajes bajarían notablemente.

Análisis de los resultados

A través de la investigación se determinaron las estrategias de lectura utilizados por los estudiantes formados como futuros docentes. En estos aspectos destaca el desarrollo de la lectura, oral o silenciosa, empleados por procesos obsoletos o inadecuados, al fragmentar las oraciones o ideas innecesariamente, sin razones fisiológicas respiratorias o visuales válidas. Probablemente la presión psicológica de ser evaluados haya influido sobre este aspecto (Torres, 2017).

Adicionalmente, se suma la falta de vocabulario, la complejidad de las palabras, mala pronunciación y la construcción oracional de los miembros del ser, nominales, sujeto o los miembros del ser, verbales o predicados (Rovira et al., 2017; Gordillo et al., 2009). En otros casos, los estudiantes no responden a las razones lógicas, por ejemplo, al comienzo de una oración

marcado con una letra mayúscula o el término de la misma con un punto. La presencia de las otras juntas gráficas o las puntuaciones adicionadas a las frases explicativas, llegan a ser contrapuestas o complementarias.

Asimismo, en ninguno de los niveles educativos del país se ha efectuado un diagnóstico orientado a determinar el funcionamiento visual de los estudiantes antes y durante el proceso lector. Tampoco se conoce ningún estudio sobre el padecimiento de dislexia y su nivel en universidades del Perú. El conjunto de todas estas características desarrolladas simultáneamente pudo afectar las condiciones de lectura de la muestra.

Considerando el análisis metacognitivo, el cuadrante B (dominancia del movimiento y sensación de alerta) pudo afectar el procesamiento de datos de los cuadrantes A y C estudiados, reduciendo la eficiencia de los individuos en la comprensión lectora. Sobre la base a esto, se determinaron los factores probables para el bajo rendimiento en comprensión detectada en los estudiantes de Educación en ELLC y EMI:

- a) La baja condición académica, producto de problemas emocionales, depresión y angustia, entre otros factores limitantes como desinterés o la ausencia de recompensa (Millán, 2010).
- b) El poco hábito de lectura, influenciado por el poco interés cultural y restringido únicamente a las labores académicas. (Teberosky et al., 1996)
- c) El desconocimiento o uso defectuoso de las estrategias lectoras y razonamiento lógico. Los mismos son articulados considerando las exigencias de competitividad.
- d) La pobreza gramatical y de vocabulario complica la real comprensión del contenido de los textos, situación agravada por el nulo o exiguo uso del diccionario. (Calderón et al., 2010)
- e) Desconocimiento o dificultad para distinguir la expresión denotativa y connotativa de los textos, además entre otras informaciones.

Al examinar el conjunto de capacidades específicas que debería incluirse en el programa lector metacognitivo, se eligieron, entre otras, las capacidades y sus procesos cognitivos propuesto por el Ministerio de Educación para desarrollar de modo experimental la comunicación y el razonamiento lógico estudiantil muestra, por ser útiles para desarrollar, por igual, la comunicación como el razonamiento lógico, por estar definidas y comparadas con otras capacidades afines y por señalar sus procesos cognitivos y estar organizados de lo simple a lo complejo. Así, los programas lectores metacognitivos propuestos con el objetivo de desarrollar la mayoría de las capacidades. Para contrastarlas, usamos los mismos textos en Comunicación como para Razonamiento lógico, inclusive el texto de la prueba de diagnóstica para auscultar el nivel de rapidez y comprensión lectora que poseían los estudiantes muestras.

Programa metacognitivo

1. Capacidad: Selecciona

Tiene como propósito identificar las dificultades relacionadas con las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de lenguas, literatura y comunicación, y matemática e informática (tabla 3).

Tabla 3.

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: selecciona.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Determinación de criterios o especificaciones	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar	Dominio del nivel literal de la lectura	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar
Búsqueda de información	Los alumnos por un tiempo de un minuto deben leer el texto		
Identificación y contrastación de criterios y especificaciones con prototipo	Deben identificar las oraciones más importantes de la lectura.		
Elección	Redactan el resumen utilizando las oraciones más importantes seleccionadas.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

2. Capacidad: Identifica

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de identificar las oraciones e ideas principales del texto leído esto está relacionada con las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de lenguas, literatura y comunicación y matemática e informática (tabla 4).

Tabla 4

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: identifica.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Determinación de información	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar	Dominio del nivel literal de la lectura	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Caracterización	Los alumnos por un tiempo de un minuto deben leer el texto		
Reconocimiento	Deben identificar las oraciones y las ideas principales más importantes de la lectura.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

3. Capacidad: Discrimina

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de discriminar y jerarquizar las palabras y las oraciones más importantes de la lectura relacionada con las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática (tabla 5).

Tabla 5

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: discrimina.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de información	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar	Dominio del nivel literal de la lectura	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Identificación y contrastación de características	Los alumnos por un tiempo de un minuto deben leer el texto, luego diferenciar las oraciones presentes en el texto.		
Manifestación de los diferentes	Deben identificar las oraciones y las ideas principales más importantes de la lectura.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

4. Capacidad: Compara

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de comparar los sucesos, hechos, personajes, ambientes, del texto direccionados a desarrollar las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática.

Tabla 6

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: compara.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de información	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar		
Identificación de características individuales	Los estudiantes por un tiempo de un minuto deben leer el texto. Seleccionar las acciones o características más importantes de la lectura luego diferenciar las oraciones presentes en el texto.	Dominio del nivel literal crítico de la lectura	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Contrastación de características de dos o más objetos de estudio	Contrastar las acciones o características afines. Contrastar las acciones, o características diferentes.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

5. Capacidad: formula

Tiene como propósito identificar las dificultades en la formulación relacionadas con las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas encontrados en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática.

Tabla 7

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: formula.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de información	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar		
Identificación de elementos	Los estudiantes por un tiempo de tres minutos deben identificar los elementos.	Presentación de trabajos en forma simbólica	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Interrelación de los elementos	Establece la relación entre los elementos importantes de la lectura	la relación entre elementos	
Presentación de las interrelaciones	Redactan la fórmula utilizando los elementos más importantes seleccionados.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

6. Capacidad: Resuelve

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de resolver fundamentalmente problemas, se relaciona tanto con las habilidades comunicativas como con las de razonamiento lógico matemático encontrados los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática.

Tabla 8

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: resuelve.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Comprender el problema	Se entrega un problema con el enunciado verbal. Los estudiantes leen el texto y encuentran los datos y lo que se les pide en un tiempo de 5 minutos.	Resuelve problemas en diversas situaciones reales.	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Determinar una o más estrategias de solución	Los estudiantes determinan las estrategias de solución por el tiempo de 3 minutos.		
Poner en ejecución la estrategia elegida	Ponen en ejecución la estrategia de solución que consideran más adecuada.		
Revisar todo el proceso seguido	Revisan paso a paso el proceso seguido y verifican si la solución encontrada es la correcta.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

7. Capacidad: Aplica

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de aplicar la información dada en la lectura en situaciones concretas relacionadas con las habilidades comunicativas como razonamiento lógico matemático encontrados los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática

Tabla 9

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: aplica.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de información	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar.	Muestra las secuencias de los procesos y estrategias seleccionados.	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Identificación del proceso, principio o concepto que se aplicará	Los estudiantes por un tiempo de cinco minutos leen el texto, luego identifican y comprender el proceso, principio o concepto que se debe aplicar.		
Secuenciar procesos y elegir estrategias	Establece secuencias, es decir un orden y estrategias para los procedimientos que realizará.		
Ejecución de los procesos y estrategias	Pone en práctica los procesos y estrategias establecidos.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

8. Capacidad: Representa

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de representar el tema y los subtemas más importantes del texto de la lectura relacionada con las comunicativas como con las de razonamiento lógico matemático encontrados los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática

Tabla 10

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: representa.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Observación del objeto o situación que representará.	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar.		
Descripción de la forma, situación y ubicación de sus elementos	Se describe la forma en relación a los elementos y cómo estos se encuentran ubicados.	Elaboración de gráfico, croquis o diagrama.	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Generar un orden y secuenciación de la representación	Se realiza una secuenciación para llevar a cabo la representación.		
Representación de la forma o situación externa e interna	Se representan los elementos considerados importantes de la lectura.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

9. Capacidad: Argumenta

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de identificar las dificultades en la argumentación relacionadas con las habilidades comunicativas y de razonamiento lógico matemático encontrados los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática

Tabla 11
Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: argumenta.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de la información. Observación selectiva de la información que permitirá fundamentar Presentación de los argumentos	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar. Los estudiantes en 10 minutos deben identificar las ideas controversiales y organizar sus ideas. Presentar argumentos lógicos afines o contrario al texto. Redactan la fórmula utilizando los elementos, ideas más importantes seleccionadas.	Presentan en forma simbólica la relación entre elementos.	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

10. Capacidad: Realiza

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de realizar de modo real, simbólico o representativo el tema y los subtemas del texto leído con las habilidades comunicativas y razonamiento lógico matemático encontradas en los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática.

Tabla 11
Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: realiza.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Recepción de información del qué hacer, por qué hacer y cómo hacer (imágenes) Identificación y secuenciación de los procedimientos que involucran la relación Ejecución de los procedimientos controlados por el pensamiento	Se entrega una lectura y se explica las actividades que tienen que realizar Se pide cómo materializar o realizar las ideas de un texto. Representación de la idea mediante símbolos lingüísticos, matemáticos, teatrales, otros.	Elaboración de gráfico croquis o diagrama	Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

11. Capacidad: Promover el autocontrol (metacognitivo)

Tiene como propósito desarrollar la capacidad de promover el control de la situación, ejercicio por el mismo aprendiz de los estudiantes de V semestre de la carrera de Educación secundaria, especialidad de Lenguas, literatura y Comunicación y Matemática e informática.

Tabla 13

Desarrollo del programa metacognitivo para la capacidad: promover el autocontrol.

Procesos cognitivos	Actividades	Producto	Metacognición
Saber auto observarse	Reflexionar las actividades acerca de lo que se ha hecho pensando o sentido a través de preguntas		Se realizó una actividad de reflexión de los logros y dificultades encontradas con el compromiso de mejorar.
Saber auto evaluarse	Se realizarán ejercicios orientados a emitir juicios sobre sus propios comportamientos de uno en base a criterios internos.	Responden la ficha de metacognición.	
Saber autoincentivarse	Se comunican los resultados de sus trabajos y se valoran los trabajos bien ejecutados. Se incentivarán con premios académicos los logros.		

Nota: Fuente: Elaboración propia (2019)

Conclusiones

Se elaboró un Programa Metacognitivo para desarrollar las capacidades de comprensión lectora y razonamiento lógico matemático en los estudiantes del V Semestre académico de la carrera profesional de Educación Secundaria, Especialidad de Matemática e Informática y Lenguas, Literatura y Comunicación de la UNCP con la siguiente estructura: capacidad, medo de entrenamiento, metacognición, instrumento y anexo.

Los resultados obtenidos en la capacidad comunicativa, relacionada a comprensión lectora, la muestra Matemática e Informática asimiló 6 (rango bajo) y 16 (rango alto) oraciones, ideas, y una media de 11,23 oraciones, ideas que equivale a la nota vigesimal de 15 puntos de V semestre educación superior especial.

Mientras, Lengua, Literatura y Comunicación, 6 (rango bajo) y 13 (rango alto), y una media de 8,68 oraciones, ideas que equivaldría a una nota vigesimal de 08 puntos del V semestre de Educación superior especial. En diligencia, la muestra Matemática e Informática, leyó 172 (rango más bajo) y 601 (rango más alto) palabras por minuto. Obtuvo una media de 287,48 palabras por minuto que, en calificativo vigesimal equivale a una nota de 20 puntos del V semestre de educación superior especial. Mientras, la muestra Lenguas, Literatura y Comunicación, leyó 149 (rango más bajo) y 549 (rango más alto). La media fue 340,70 palabras por minuto, el calificativo vigesimal equivale a una nota de 17 o V semestre de educación superior dextro.

Respecto al segundo pre test de la capacidad de razonamiento lógico matemático elaborado para el nivel normal de estudiantes egresados de secundaria; administrados, obtuvieron los rangos 20 y 60 puntos centesimales que equivalen a la nota vigesimal de 04 y 12 puntos, cuya media de $33,55 = 06,71$ puntos en muestras afines a su carrera; mientras, los otros alcanzaron los rangos de 10 y 55, equivalente de 02 y 11 puntos, una media de $25,55 = 05,03$ puntos.

Los resultados muestran que la Carrera profesional de Ciencias matemáticas e Informática presenta en promedio mejores resultados que la Carrera de Lenguas, Literatura y Comunicación. (33,5 puntos frente a 25,1), sin embargo, en ambos grupos los puntajes son bajos logrando muy pocos estudiantes superar la nota ya considerada como aprobatoria.

Con relación a la capacidad de la resolución de problemas se concluye que los estudiantes de la Carrera de Lenguas, Literatura y Comunicación, si no entendían el problema no avanzaban más y dejaban sin resolver el problema, mientras que los estudiantes de Ciencias Matemáticas e Informática trataban de efectuar operaciones con los datos encontrados logrando en algunos casos resolver el problema. Se ha detectado que la principal dificultad está en pasar del enunciado verbal a un lenguaje simbólica y llegar a una fórmula que permita resolver el problema.

Así mismo los estudiantes que logran resolver la operación no interpretan adecuadamente la respuesta. En ambos grupos la desviación típica no es muy grande lo que nos indica que se trata de grupos homogéneos.

Referencias

- Agama, E. (1993). *Lectura universitaria, colegial y escolar*. Huancayo-Perú: Editorial de la Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Calderón, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). *Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Estudios socio-jurídicos, 12(1), 337-364. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1290/129020014007.pdf>
- Gordillo A. y Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Actualidades pedagógicas, 1(53), 95-107. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. ([INEI], 2018). *Analfabetismo y alfabetismo en el Perú*. Lima, Perú: Presidencia del Consejo de Ministros. Recuperado de: <http://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/#>
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias (Primera edición)*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). *Hacia un modelo de comprensión y producción de textos*. Psychological review, 85 (5), 363. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1979-22783-001>

- Millán, N. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*. Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias Sociales, (16), 109-133. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Evaluación censal de estudiantes*. Lima, Perú: Evaluación de logros de aprendizaje. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/ece-2018/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. ([OCDE], 2017). *El programa PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Qué es y para qué sirve*. París, Francia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Perueduca. (2013). *Cartel de las capacidades y sus procesos cognitivos*. Lima, Perú: Ministerio de educación. Recuperado de: [https://www.google.com/search?q=Perueduca+\(2013\).+Cartel+de+las+capacidades+y+su+s+procesos+cognitivos.+Lima,+Per%C3%BA](https://www.google.com/search?q=Perueduca+(2013).+Cartel+de+las+capacidades+y+su+s+procesos+cognitivos.+Lima,+Per%C3%BA)
- Rovira, Y. y López, E. (2017). *La lectura en la enseñanza universitaria*. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 21(3), 86-98. Recuperado de: <http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3157/html>
- Sidorov, G. (2001). *Problemas actuales de lingüística computacional*. Revista Digital Universitaria. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num1/art1/>
- Teberosky, A., Olmos, J. y Nieto, J. (1996). *Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios*. Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, (70), 85-108. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9061/0>
- Torres, A. (2017). *Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 311-329. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art18.pdf>

Ingrid Maritza Aquino Palacios:

Licenciada en Pedagogía y Humanidades, especialidad de Español y Literatura de la de la FE-UNCP, maestra en Educación, mención Lengua. Doctora en Educación. Libros publicados: El léxico de los estudiantes del Valle del Mantaro; Estudio sintáctico a la expresión verbal del niño preescolar; Estudio semántico a los titulares de la prensa sensacionalista; Evaluación educativa; Currículo educativo. Adscrita al departamento de la Especialidad Lenguas, Literatura y Comunicación. Docente categoría de docente asociada de la Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Marta Celinda Ríos Zea:

Licenciada en Educación en la especialidad de Matemática y Física de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Maestría en Didáctica Universitaria, Universidad Alas Peruanas. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro. Coordinadora de la Carrera Profesional de Ciencias Matemáticas e Informática.

Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos*Effect of the cognitive strategies according to the Sternberg and Weinstein-Mayer models on student performance in organic compound nomenclature***Teodoro Carlos Vizcaya Rodríguez**<https://orcid.org/0000-0002-3113-0532>Universidad Pedagógica Experimental
Libertador. Instituto Luis Beltrán Prieto
Figueroa. Barquisimeto, Venezuela.teodorovizcaya@hotmail.com**Glealmary Carlina Silva Arrieche**<https://orcid.org/0000-0003-2892-6406>Colegio San Pedro de Quilicura.
Santiago de Chile, Chile.glealmaryquimica@gmail.com**Resumen**

Las estrategias didácticas cognitivas son aquellas acciones planeadas y orientadas por reglas, que le facilitan a una persona aprender, pensar y ser creativo para tomar decisiones y resolver problemas. Sin embargo, poco se ha divulgado sobre las bondades específicas de unas contra otras en la diversidad ofertada, por ello esta investigación tuvo como objetivo comprobar el efecto de dos estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer en el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo año de Educación media del Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura, enfocado en el contenido de Nomenclatura de compuestos orgánicos. Enmarcada en el paradigma positivista, la investigación experimental con diseño cuasiexperimental de preprueba y postprueba consistió en desarrollar el contenido programático ya mencionado en dos secciones, tratada cada una bajo una modalidad distinta de estrategias didácticas cognitivas, a saber: los Organizadores gráficos de información y la estrategia VIVA. Posteriormente a la aplicación de una Postprueba sobre el tema en cuestión, se evidenció que no existían diferencias significativas entre los promedios de calificaciones obtenidos en los grupos experimentales.

Palabras clave: estrategias cognitivas, modelos didácticos, rendimiento estudiantil.

Abstract

Cognitive didactic strategies are those actions planned and guided by rules, which facilitate a person to learn, think and be creative to make decisions and solve problems. However, little has been disclosed about the specific benefits of one against the other in the diversity offered, for this reason this research aimed to verify the effect of two cognitive strategies according to the Sternberg and Weinstein-Mayer models on school performance of the students of the second year of secondary education of the Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura, focused on the content of Nomenclature of organic compounds. Framed in the positivist paradigm, with a quasiexperimental pre-test design, consisted of developing the aforementioned programmatic content in two sections, each one treated under a different modality of cognitive didactic strategies, namely: the information graphic organizers and the VIVA strategy. After applying a Post-test on the subject in question, it was evidenced that there were no significant differences between the grades averages obtained in the experimental groups.

Keywords: cognitive strategies, didactic models, student performance.

Recibido: 27/12/2020**Enviado a árbitros:** 27/12/2020**Aprobado:** 10/04/2021

Introducción

En la actualidad, el mundo se encuentra sometido a grandes cambios en cada uno de los ámbitos sociales que puedan ser estudiados por el hombre, y el sector educativo no es una excepción de ellos. Con este propósito, el sistema educativo busca consolidar la información y la comunicación para lograr integrar al estudiantado a través de una educación de calidad, promoviendo así la participación y el espíritu de investigación, con el fin de prepararlos a desenvolverse en una sociedad globalizada y altamente competitiva. Esto podría lograrse mejorando la calidad de la formación y por consiguiente, los resultados escolares; sin dejar de insistir en el apoyo de los docentes, quienes serán un punto fundamental en el desarrollo de cada una de las actividades previstas, pues, ellos serán quienes difundan sus conocimientos, valores y cultura en aras de una instrucción efectiva.

Además, al emplear este conjunto de aspectos de manera eficaz, se pretende la obtención de resultados satisfactorios que evidencien el cumplimiento de los objetivos planteados. En ese sentido, algunos países buscan consistentemente la implementación adecuada de estrategias didácticas que permitan a los docentes orientar el aprendizaje desde una perspectiva centrada en el desarrollo del paradigma constructivista. Con este accionar se busca otorgar a los educadores las herramientas didácticas necesarias, para que de esta manera actúe como un mediador o facilitador de los conocimientos deseados en sus discípulos; más aún, “cuando se trata de desarrollos educativos de carácter complejo, como es la construcción de pensamiento crítico en una clase” tal como sostiene García (2019, p.183). Por su parte, Barrallo (2011, p.29) afirma que las “estrategias de aprendizaje destinadas a la adquisición de información así como a interpretarla, analizarla, organizarla y luego comunicarla de forma coherente y sistematizada” pueden conseguir mayor autonomía en el aprendizaje de los participantes.

Esto se entiende, al comprender que una estrategia didáctica implica el diseño por parte del docente y el empleo de técnicas didácticas con el fin de facilitar el aprendizaje (Rivero, Gómez y Abrego, 2013). Es decir, las mismas propiciarían la adquisición del conocimiento, con la finalidad de un aprendizaje perdurable y significativo, que pueda ser empleado más adelante, si así lo requiriese.

Por otra parte, la corriente cognitiva como objeto de estudio psicológico y educativo, indaga e incorpora los procesos internos que suceden en la mente de la persona para convertirse en motores de la experiencia psicológica humana. De acuerdo con lo defendido por Jerome Bruner (Camargo y Hederich, 2010), esta corriente trata de recuperar los aspectos subjetivos y significativos de la experiencia de aprendizaje, además de resaltar el rol activo de la persona y descubrir los principios regidores de tal actividad.

De manera general, se entienden las estrategias cognitivas como todas aquellas conductas y procedimientos secuenciales, planeados y orientados por reglas, que le facilitan a una persona aprender, pensar y ser creativo, con el fin de tomar decisiones y resolver problemas. Sin embargo, esta actividad creativa no parece ser eficiente cuando se practica en solitario, por ello Lampert (2003), señala la necesidad de aprender solos, pero también aprender con quien nos rodea, con otros países y con culturas diferentes.

En este sentido, al observar las situaciones de los estudiantes latinos respecto al éxito en el aprendizaje, se muestra la figura del fracaso escolar, porque no se les habría enseñado a aprender creativamente. Sobre esto, Álvarez (2010), señala que, los participantes se limitan a copiar y reproducir ideas, no a pensar. Sin embargo, a juicio de este autor, la creatividad puede lograrse si se les enseña a reflexionar, indagar por sí mismos y a construir sus conocimientos; en pocas palabras, debe propiciarse su participación en el aula.

Lo antes mencionado, tiene relación directa con lo detectado por la investigadora mediante su experiencia como docente en el Colegio Polivalente San Pedro, ubicado en la Comuna de Quilicura al norte de la ciudad de Santiago de Chile. Esta institución tiene una población de 300 estudiantes, de los cuales 68 de ellos cursaban el segundo año de Educación Media, quienes presentaban un bajo rendimiento en el contenido de Nomenclatura de compuestos orgánicos.

Según datos obtenidos de la Unidad Técnica Profesional del Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura (UTP, 2018), de la misma institución, porcentualmente sólo 13 % de los estudiantes aprobó dicha unidad. Tomando en consideración los planteamientos anteriores, es relevante destacar que, en Chile se rinde la Prueba de Selección Universitaria, concebida como un conjunto de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. La misma tiene entre sus opciones, una prueba de ciencias enfatizada en Química, Biología o Física. Por ello, se hace determinante el manejo de ciertos contenidos para abordar la misma con certeza y seguridad al momento de ser presentada, lo que evidencia su importancia dentro del sistema de preselección universitaria.

Acorde con la información entregada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE, 2017), que es el organismo encargado de generar la prueba de selección para ingresar a la universidad, el contenido de Química orgánica está presente entre la diversidad de temas considerados en dicha prueba. Aunado a ello, está el hecho de que curricularmente sólo es abordado por única vez en este nivel de la Educación Media, de este modo se visualiza la importancia de mejorar el aprendizaje en dicho contenido.

Con los datos recabados en el informe semestral de la Unidad Técnica Profesional (UTP, 2018) de dicho Colegio, un equivalente en Venezuela a la Oficina de Control de Estudios y Evaluación, se detalla en la sección de planificaciones declaradas por los profesores de dicho

informe para la mencionada unidad, sólo se reportaron clases dirigidas por el docente y evaluadas con exámenes estructurados escritos, por tanto no había evidencia del uso de estrategias didácticas cognitivas que permitiesen a los estudiantes la relación de los contenidos abordados.

En este mismo orden, Bustamante, Carmona y Rentería (2007), señalan la importancia de planificar actividades educativas que cubran al máximo las capacidades intelectuales y cognitivas de cada estudiante, implementando estrategias cognitivas de aprendizaje para desarrollar sus habilidades memorísticas, de análisis y reflexivas frente a una idea planteada.

Por lo anteriormente señalado y atendiendo a las bondades atribuidas al cognitivismo, la investigación se trazó como objetivo comprobar el efecto de dos estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer en el rendimiento de los estudiantes del segundo año de Educación media inscritos en el Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura, en el contenido de Nomenclatura de compuestos orgánicos. Para ello, se usaron dos estrategias didácticas cognitivas, similares en su basamento psicológico, comparables en su intencionalidad pedagógica y adaptables al contenido de Nomenclatura de compuestos orgánicos, pero que están basadas en modelos distintos; uno liderada por Robert Sternberg (Sternberg, 1985) quien es un abanderado en el uso de los organizadores gráficos de información y otro defendido por Claire Weinstein y Richard Mayer (Weinstein y Mayer, 1986), quienes con sus ideas sobre la cognición, el aprendizaje y la aplicabilidad del aprendizaje, sustentan la estrategia didáctica llamada VIVA (Vargas, 2010).

Aun cuando ambas líneas parecen útiles al ser implementadas en la enseñanza-aprendizaje sobre temas químicos, no se ha demostrado mayor eficiencia de alguna, respecto a la otra en un contenido temático específico como lo es la Nomenclatura de compuestos orgánicos. Por estos

motivos, se adelantó la presente investigación y así presentar evidencia sobre las bondades de una y otra corriente cognitiva a través de dos estrategias representativas de sus lineamientos y postulados.

La presente investigación exhibe su relevancia, ya que las estrategias implementadas ayudarían al logro de los objetivos educativos de la institución y del sistema. Es pertinente, porque aumenta el universo investigativo de una manera específica en cuanto a la enseñanza de las ciencias naturales y especialmente la Química, al tratar un tema directamente relacionado con la asignatura. Por otra parte, la vigencia está dada, por cuanto cumple con los planes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2015) para el lapso 2014-2021 al cumplir con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, así como también informar al debate mundial sobre la enseñanza con pruebas comparativas, currículo, la pedagogía y la evaluación de los resultados de aprendizaje, razón de ser con la comparación de los organizadores de información y la estrategia VIVA.

Argumentación teórica

La práctica docente entre dos modelos de estrategias cognitivas

Las estrategias didácticas tienen la misión de apoyar a los profesores y alumnos con herramientas pedagógicas de calidad, creadas para promover el logro del aprendizaje en los alumnos. Desde aquí se puede definir la estrategia didáctica como el proceso a través del cual el educador plantea la manera de lograr las competencias deseadas en sus estudiantes, tomando en cuenta todas las variables que puedan interferir en dicho desarrollo. En las mismas, el docente debe describir todo recurso y técnica útil, bien de su parte como de los aprendices.

A juicio de algunos autores (Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Justicia y Cano, 1993; Rué, 2007; Sánchez, Neris y Ramiz; 2008), las estrategias didácticas cognitivas son acciones

iniciadas, controladas y planificadas hacia el estudiante las cuales dan respuesta a una secuencia de actividades de aprendizaje. A juicio de Sánchez, Pulgar y Ramírez (2015, p.126) constituyen “actividades potencialmente significativas, conscientes, controlables e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar el aprendizaje significativo”.

Concretamente, Mayer (1996), considera que las estrategias cognitivas dirigen su propósito al procesamiento de información del aprendiz pero que además la enseñanza de estas estrategias requiere que el docente tome decisiones sobre qué enseñar, cómo, dónde y cuándo enseñar. Depende de la concepción del profesor sobre los alumnos como reforzadores de la respuesta, procesadores de información o creadores de sentido.

De acuerdo con el modelo de aprendizaje de Mayer (2014), el aprendizaje significativo implica tres procesos cognitivos primarios. El aprendiz debe seleccionar la información más relevante de toda aquella que recibe. Debe también, organizar la información seleccionada en una representación mental coherente y para ello construye conexiones relevantes en función de la estructura encontrada en el material de aprendizaje. Finalmente, los aprendices deben integrar la nueva representación construida en las estructuras de conocimiento almacenadas en su memoria. Específicamente, los procesos de organización e integración son referidos al procesamiento generativo porque, implican la construcción de nuevas representaciones mentales fundamentadas en los conocimientos relevantes para cada quien.

De esta manera, las estrategias cognitivas de aprendizaje significativo se pueden clasificar en tres grandes grupos, a saber: las Estrategias Cognitivas Constitutivas, las Estrategias Metacognitivas y las Estrategias de Manejo de Recursos, de acuerdo con la taxonomía de estrategias cognitivas de aprendizaje significativo, propuesta por una serie de investigadores a partir de la década de los años 80 (Pozo, 1990; Román, 1991; Weinstein y Mayer, 1986).

Con referencia a esto, Soto (2003) establece que, el uso de estrategias cognitivas se convierte en un reto impulsor de docentes y estudiantes hacia la curiosidad ante la posibilidad de descubrir nuevos hallazgos y explotar el potencial creativo. Son modos intencionados de ejecución cognitiva ordenada los cuales controlan actividades particulares del procesamiento de la información.

Por su parte, Massone y González (2003, p.1) plantean que las funciones cognitivas implicadas en la ejecución de estas estrategias de aprendizaje “se pueden resumir en selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognoscitivo las cuales constituyen procesos básicos garantes de un procesamiento profundo y eficaz de la información” ·

De esta manera, destacan dos grandes taxones para el cúmulo de estrategias cognitivas, conocidos como Modelos y discutidos bajo los descriptores de Sternberg (1985). El modelo propuesto por Sternberg (ob.cit.), defiende el desarrollo en el participante de habilidades para identificar un problema, seleccionar procesos apropiados de las tareas que se tienen entre manos, además de seleccionar las formas útiles de representar la información pertinente a la tarea (interna y externamente). Es precisamente allí donde se insertan los organizadores gráficos de información como mapas mentales, mapas conceptuales, flujogramas, ideogramas y mandalas, entre otros.

Para ampliar esto, Weinstein y Mayer (1986), describen algunos tipos de estrategias cognitivas orientadas al aprendizaje y el pensamiento, entre las que destacan las Estrategias básicas de ensayo (sólo incentivan la repetición), las Estrategias complejas de ensayo (iluminan todos los puntos importantes en un contexto), las Estrategias de elaboración básicas (permiten formar imágenes mentales u otras asociaciones) y las Estrategias de elaboración complejas, cuyas principales características son la capacidad del educando de formar analogías, parafrasear,

resumir y relacionar. Aquí es donde se describe mejor la estrategia didáctica VIVA propuesta por Vargas en el año 2010, y denominada así, por los procesos cognitivos activados con su implementación en situaciones rutinarias (Vizcaya y Vargas, 2012).

Los organizadores gráficos de información

Un organizador gráfico es una representación visual de conocimientos, que presenta información, al rescatar aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema. En este sentido. Moore, Readence y Rickelman (1989) describen a los organizadores gráficos como el suministro de una estructura verbal y visual para obtener un nuevo vocabulario, identificando, clasificando las principales relaciones de concepto y vocabulario dentro de una unidad de estudio. Las estrategias del aprendizaje significativo a menudo emplean diagramas gráficos, como figuras que muestran en forma concatenada o entrelazada la narración en un esquema de una información. El objetivo es hacer más fácil a cualquier individuo, la comprensión de un tema aparentemente complejo (Terán y Loaiza, 2015), explicados generalmente por especialistas de un tema en cuestión.

A menudo surge la pregunta sobre por qué se deben usar los organizadores gráficos en los procesos de la enseñanza y aprendizaje, por lo cual, Bromley, Irwin-De Vitis y Modlo (1995), aclaran que éstos resaltan vocabulario, conceptos claves y señalan las relaciones observadas.

De igual manera, proporcionan herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, además de integrar el conocimiento previo con uno nuevo, y esto, motivaría el desarrollo conceptual y el enriquecimiento de la lectura, la escritura y el pensamiento.

En concordancia con las ideas anteriores, se hace relevante resaltar la teoría triárquica (Sternberg, 1985), la cual afirma que la inteligencia está compuesta por tres tipos de procesos como son: (a) metacomponentes dirigidos hacia las metas, es decir, son procesos ejecutivos; (b)

componentes, son las operaciones que se realizan en este proyecto, no son ejecutivos sino más bien dirigidos por ellos; y (c) de adquisición vistos como los procesos básicos y se encargan fundamentalmente de aprender.

Para ilustrar esto, es oportuno nombrar las funciones ejecutivas contempladas en los metacomponentes, a saber: mejorar la definición de la naturaleza de un problema, efectuar una selección eficaz de los pasos necesarios hacia la solución de un problema, seleccionar la estrategia ideal en la secuenciación de los componentes, seleccionar la representación mental idónea y por último, localizar y usar recursos que ayuden a la solución de problemas (Sternberg, 1985). De allí la implementación de los organizadores gráficos de información, como respuesta a esta concepción de inteligencia desarrollada con el reforzamiento de los procesos mentales.

Por otra parte, Lombardi y Caballero (2007), señalan que, en ciencias no es posible construir el lenguaje utilizando un único sistema de representación dada la naturaleza de los contenidos, en especial en las ciencias experimentales, por lo tanto, frente a una representación pictórica en la cual se ha utilizado una serie de procesos cognitivos, se deben realizar otros diferentes procesos cognitivos para comprenderla.

De igual manera, estos autores concluyen que las representaciones pictóricas, aunque son representaciones no textuales, pueden ser textualizadas lo cual demanda del lector un proceso particular de lectura y mediante el, pueda relacionar los signos con los referentes y los signos con las reglas de representación.

En síntesis, la representación de la información mediante gráficos, pretende la reconstrucción de los componentes utilizados por el autor para construir el discurso, por lo cual el modelo de representación escogido por el lector dirige el proceso de reconstrucción de dicho discurso.

La estrategia VIVA

Existen ciertos elementos comunes en torno a las características esenciales de las estrategias de aprendizaje cognitivistas y sobre las cuales coinciden los autores más representativos en este campo. Según Weinstein y Mayer (1986), éstas son definidas como conductas y pensamientos utilizados por el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.

Dicho enfoque subraya la importancia de los procesos mentales puestos en marcha por los estudiantes después de presentada la información, la cual debe asimilarse y acomodarse al mapa cognitivo del aprendiz, a través de la investigación y descubrimiento, empleando un razonamiento inductivo. Tal proceso resulta más sencillo si lo enseñado guarda relación con el entorno del estudiante.

En este modelo descrito, se presenta la estrategia didáctica VIVA (Vargas, 2010), la cual indica que el ambiente exterior a la escuela puede ser aprovechado en beneficio del proceso formativo. Se encuentra fundamentada en la teoría cognitiva bajo las indicaciones del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (Camargo y Hederich, 2010), con un enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). La estrategia mencionada anteriormente recibe su nombre de los procesos cognitivos resaltantes en ella, a saber: Visualización, Integración, Valoración y Adquisición (figura 1). Estos procesos pretenden conseguir en el educando, explicaciones a los fenómenos presentados e incluir una etapa de elaboración, más allá de sólo una repetición de contenidos. Resulta oportuno, describir el sentido fundamental de la estrategia VIVA, lo cual se aprecia en las siguientes fases:

- **Visualización.** Será la captación de los fenómenos a través de los sentidos, en este proceso se establecen las semejanzas y diferencias entre los aspectos presentes. En esta etapa de

la estrategia se espera desarrollar la observación, que el aprendiz, genere una imagen mental de algo abstracto o invisible percibido en su entorno.

• **Integración.** Fase en la cual se realizan conexiones de los aspectos estudiados y concatenación de las observaciones realizadas, se fomenta la comparación, clasificación, relación e interpretación de las ideas consideradas, y así disminuir el nivel de complejidad de los aspectos abordados. Es la aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación conocida o en una nueva, lo cual permitirá pensar en cómo éstas se relacionan con la estructura global.

• **Valoración.** En esta fase el aprendiz comprende la estructura del todo, detalla cada aspecto a través de la selección de criterios clasificadores de la información pertinente, establece conexiones entre lo repetido y lo novedoso, favoreciendo el análisis y la síntesis.

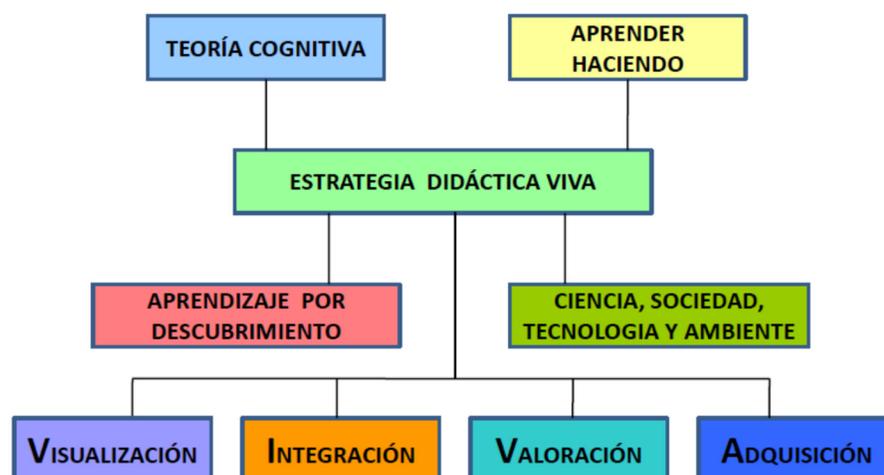
• **Adquisición.** En esta fase se aspira la evaluación por parte del alumno, sobre el proceso didáctico ejecutado, su reflexión sobre cada aspecto abordado y las posibilidades de uso, que esté consciente de la oportunidad de transferencia; en otras palabras, la probabilidad de aplicar en situaciones variadas, y de esta manera darle significancia y funcionalidad al tema tratado.

Con sus objetivos persigue desarrollar habilidades intelectuales en los participantes a través de la inducción, mediante la cual el estudiante pueda percibir los fenómenos, eventos, materiales o datos, entre otros aspectos (Vizcaya y Vargas, 2012),

Los mismos son organizados bajo el propósito de generar un aprendizaje construido a través del descubrimiento, igualmente, pretende generar la participación activa del educando al reconocer y valorar su entorno, elaborar hipótesis, establecer relaciones y emitir conclusiones a las situaciones presentadas.

Figura 1.

Componentes de la estrategia VIVA



Nota: tomado de Vargas, (2010).

La nomenclatura química y el cognitivismo

La Química Orgánica es una especialidad de la Química y, como tal, posee un lenguaje y reglas especializados que deben dominarse para lograr su mejor aprovechamiento (Carey, 2006; McMurry, 2008), por ende, la Nomenclatura química de los compuestos orgánicos es la metodología establecida al denominar y agrupar ese conglomerado particular de compuestos. En este sentido, gracias al consenso de los expertos a nivel mundial, también se ha entendido como uno de los conocimientos precedentes del estudiante al enfrentarse a la Nomenclatura, es la clasificación de las sustancias de acuerdo con el tipo de partículas que las componen. Esto incluye la composición cuantitativa de las sustancias (Ruiz y Carofilis, 2016), es decir, por cuántos átomos, moléculas o iones están formados.

La enseñanza de esta temática permite a los estudiantes adquirir habilidades, para nombrar compuestos químicos orgánicos (Rubiano, 2012) e igualmente reconocer algunas propiedades físicas de los compuestos permitiendo la predicción de productos en una reacción química. Esta investigadora declara la importancia de la Nomenclatura en Química Orgánica y enfatiza en la

posibilidad de nombrar, organizar y clasificar los diversos tipos de compuestos químicos orgánicos, de esta manera solamente con su término identificativo se puede inferir el tipo de elementos que lo componen y por lo tanto, cuales reacciones pueden esperarse del compuesto. En cualquier caso, su trascendencia radica en que la persona al oír o leer un nombre químico no tenga ninguna duda sobre el compuesto en cuestión.

Pero más allá de ello, Rubiano (ob.cit.) defiende que el estudiante debe relacionar ideas y explicar con sus propias palabras lo aprendido en cada sesión de clase. Esta actividad permitirá al estudiante no sólo resumir lo encontrado en un libro, sino que le posibilita desarrollar habilidades de lecto-escritura y también habilidades científicas y comunicativas.

Esto explica, la vinculación expresa de ampararse en el cognitivismo cuando se propone el uso de estrategias moduladoras del aprendizaje de la Nomenclatura de Química orgánica. Por referirse a un sistema que trata de representar reacciones o propiedades de partículas, se observa la pertinencia de utilizar el modelo cognitivo icónico explicado por Bruner, el cual implica el uso de imágenes, dibujos y representaciones del sujeto sobre la realidad o lo interpretado de ella. De allí su importancia en el aprendizaje de conceptos y principios, no siempre demostrables fácilmente.

En efecto, la representación de objetos, fenómenos o procesos, mediante una imagen o esquema espacial (principio practicado por el modelo icónico), es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química (Ruiz y Carofilis, 2016) y, en particular, de la Nomenclatura, debido a la abstracción que exige la comprensión de muchas de sus categorías.

Por ello, se recurre constantemente a recursos gráficos sobre estos conceptos, que requieren de las representaciones de los diferentes modelos elaborados por el hombre, para el conocimiento de estas partículas y sus combinaciones. En virtud de ello se elaboran láminas,

transparencias, dibujos, diagramas, organizadores de información o representaciones generales los cuales permiten explicar al otro lo entendido sobre lo complejo de la Química.

De allí el papel fundamental del cognitivismo al explicar los procesos y las ideas subyacentes en la mente del individuo que aplica la Nomenclatura química, pues es a través de ella como se visualiza lo ininteligible y abstracto de un tema, y lo comprendido por el sujeto de ese entorno complejo, para traducir y presentar a otros, el aprendizaje de esos conceptos y contenidos, favoreciendo la comunicación del conocimiento químico.

Metodología

Se reseñan a continuación los pasos seguidos para la ejecución de la presente investigación, sobre la base de la metodología adoptada.

Aspectos bioéticos

El estudio veló por la confidencialidad y respeto a los datos derivados de la actividad investigativa como lo establece el Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011), además, los estudiantes fueron informados verbalmente de que los resultados se podrían utilizar en un estudio educativo el cual preservaría el anonimato y aunado a ello, no había evidencia de que la investigación perjudicase los intereses de los sujetos, según lo recomienda el Colegio de Profesores de Chile (2003).

Naturaleza y diseño del estudio

El presente estudio se tipifica bajo en el paradigma positivista bajo el cual se consideró una intervención mediante la cual se comprobó en qué medida se alcanzaron los objetivos de acuerdo con los parámetros previamente establecidos. Basándose en los fundamentos empíricos, la investigación realizada adoptó las características de una investigación experimental con diseño cuasiexperimental, de pre y postprueba con dos grupos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población y muestra

Para el presente estudio la población estuvo constituida por todos los estudiantes del segundo año de Educación media del Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura, en la ciudad de Santiago de Chile, este grupo estuvo conformado por dos (2) secciones con un total de 44 estudiantes, los cuales representaron la muestra seleccionada, es decir, por ser una población pequeña se trabajó con el 100 % de la población en un muestreo por conveniencia, además éstos eran grupos ya constituidos antes de la intervención y así se mantuvieron como recomiendan Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Variables

Variable independiente: Operacionalmente está representada por dos estrategias didácticas cognitivistas:

Tratamiento 1. Estrategia VIVA: definida como una estrategia didáctica la cual aspira desarrollar los procesos mentales que ayuden al pensamiento, el recuerdo, el sentimiento y el aprendizaje entre otros aspectos (Vargas, 2010).

Tratamiento 2. Los Organizadores de información: definidos como representaciones gráficas que sistematizan la información a través de esquemas, mapas conceptuales y semánticos, diagramas de flujo, matrices de comparación entre otros; sirven para profundizar la comprensión de lo leído o escuchado, y facilitar la retención y recuperación de la información.

Variable dependiente: Representada por el rendimiento estudiantil, también conocido como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, por diferencias semánticas (Edel, 2003), el cual se entenderá como la medida de las capacidades del alumno y expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. Operacionalmente definida como el puntaje en una escala del 1 al 7, obtenido en la Postprueba por cada estudiante referente al

bloque de contenidos conceptuales y procedimentales en el tema de Nomenclatura de los compuestos orgánicos.

Hipótesis de investigación

Se escogió el Diseño de control de dos grupos con el cual se puede ver cómo cambian ambos grupos desde la Preprueba a la Postprueba, bien sea que uno, los dos o ninguno mejorara con el tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Hipótesis Nula (H₀): Entendida como la idea que sirve para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, ob. cit.), se estipuló que no existiría diferencia significativa entre los promedios de las calificaciones obtenidas en las Postpruebas sobre la Nomenclatura de los compuestos orgánicos entre los dos grupos tratados con las estrategias didácticas VIVA y los Organizadores de información.

Hipótesis Alternativa (H_a): Al ofrecer una descripción o explicación distinta de las que proporcionan las hipótesis de investigación y la nula (Hernández, Fernández y Baptista, ob. cit.), se consideró que el promedio de calificaciones obtenidas en la Postprueba sobre la Nomenclatura de los compuestos orgánicos por los estudiantes tratados con la estrategia Organizadores de información sería significativamente mayor que el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes tratados con la estrategia didáctica VIVA.

Instrumentos de investigación

Se creó el instrumento de medición PCP que permitiría saber cuánto conocían los estudiantes sobre la Fórmula molecular de los compuestos orgánicos, la Tetravalencia del carbono y la clasificación de los compuestos orgánicos. De igual manera, se diseñó la Preprueba (PreP) y Postprueba (PostP); que mediría el posible incremento en el rendimiento estudiantil posterior a la aplicación del tratamiento seleccionado.

Luego de diseñados ambos instrumentos se consideró la validación de los mismos mediante el juicio de expertos, sobre el contenido de los reactivos de los instrumentos: Prueba de conocimientos previos (PCP), Preprueba (PreP) y Postprueba (PostP); mediante un formato de validación estructurado.

Por otra parte, la confiabilidad, entendida como el nivel de precisión en que se reproducen los mismos resultados en la aplicación del instrumento fue obtenida mediante la técnica de Repetición de test o prueba Test/retest propuesta por Palella y Martins (2012). De manera secuencial, para establecer la confiabilidad se aplicó el mismo instrumento (PCP, PreP-PostP) dos veces a 5 estudiantes de una submuestra del grupo y en un intervalo de tiempo de tres días.

Tabla 1.

Coefficiente de correlación de Pearson para la Prueba de Conocimientos Previos (PCP) y la Prueba de conocimientos (PreP y PostP)

Instrumento	R	Número de Observaciones	Confiabilidad
PCP	0,65	10	Alta
PreP y PostP	0,61	10	Alta

Nota. PCP=Prueba de conocimientos previos, r= coeficiente de correlación de Pearson, PreP= Preprueba de Conocimientos, PostP= Postprueba de Conocimientos

La confiabilidad de los instrumentos de medición, se obtuvo mediante el coeficiente de correlación de Pearson (tabla 1). Al observar que el coeficiente de correlación de Pearson (r) arrojó una cifra cercana a 1 en dirección positiva, se comprobó que los mismos eran altamente confiables (Palella y Martins, 2012) para los fines propuestos.

Procedimiento

Se indagó el conocimiento del tema examinado con una prueba estructurada escrita que se aplicó antes del tratamiento denominada Preprueba (PreP) y luego de la intervención se aplicó la

Postprueba (PostP), lo que permitió establecer cuantitativamente si el rendimiento estudiantil variaba o no, con respecto a la ejecución prevista.

Los datos recopilados inicialmente fueron obtenidos tras la aplicación de la Prueba PCP, la cual permitió medir el nivel de conocimientos que tenía la muestra sobre el contenido que se procesaría, a fin de determinar Normalidad, Homogeneidad y Equivalencia de los grupos y así asegurar que cualquier cambio en el rendimiento escolar era producto del tratamiento empleado y no de algún otro factor no considerado previamente.

Al determinarse cómo los grupos eran normales, homogéneos y equivalentes, se procedió a realizar la PreP para evidenciar cómo cambiaban ambos grupos desde la prueba previa hasta la posterior, ya sea que uno, ambos o ninguno hubiese mejorado con el tratamiento. Luego de aplicada la PreP, se inició la intervención con la aplicación del tratamiento al grupo 1 con la estrategia didáctica VIVA y la aplicación del tratamiento al grupo 2 con la estrategia de Organizadores gráficos de información. Adicionalmente, se indicaron las recomendaciones para elaborar gráficos, mapas mentales, mapas conceptuales y flujogramas las cuales apoyarían la estrategia cognitivista basada en el modelo de Sternberg así como el conjunto de recursos e indicaciones para desarrollar la estrategia VIVA, según los pasos ideados por su autor.

Al concluir el lapso y las actividades implementadas se aplicó la PostP a ambos grupos, de cuyos resultados y análisis estadísticos surgieron las conclusiones y recomendaciones que conforman y consolidan la investigación presentada.

Resultados y discusión

Sobre la base de los objetivos planteados, las variables de estudio y las hipótesis formuladas, se presentan los resultados del procesamiento y análisis estadístico con el programa informático SPSS 23, realizado a los datos obtenidos de la PCP, PreP y PostP.

Antes de iniciar los tratamientos, se determinó el comportamiento normal de la población, la homogeneidad y la equivalencia de ambos grupos en cuanto a conocimientos previos necesarios para el aprendizaje de la Nomenclatura de compuestos orgánicos, por medio del cálculo del Coeficiente de Asimetría, la prueba de Fisher y la Prueba t de Student respectivamente.

Tabla 2.

Coeficiente estandarizado de asimetría para la Prueba de Conocimientos Previos (PCP)

Grupo	Valor	Número de Observaciones	Comportamiento estadístico
VIVA	0,61	22	Normal
Organizadores Gráficos	0,42	22	Normal

Nota. VIVA=Estrategia VIVA según modelo Weinstein-Mayer, OG=Estrategia Organizadores gráficos según modelo Sternberg

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el coeficiente estandarizado de asimetría de los dos grupos en la prueba de conocimientos previos (tabla 2), se pudo observar que los datos tenían una distribución de frecuencia normal; por lo tanto, podían ser comparados. Mencionado esto, la homogeneidad de los dos grupos estudiados se determinó mediante la prueba de Fisher para igualdad de varianzas, a un nivel de significación de 0,05 (tabla 3).

Tabla 3.

Prueba de Fisher para igualdad de varianzas de la prueba de conocimientos previos (PCP)

Grupos Comparados	N	f	Sig
VIVA	44	1.27	0.29

Nota. VIVA=Estrategia VIVA según modelo Weinstein-Mayer, OG=Estrategia Organizadores gráficos según modelo Sternberg, N=número de observaciones, f=valor estadístico, Sig.=valor de significancia

El nivel de significancia experimental obtenido fue de 0,29, el cual era mayor que el nivel de significancia teórico (0,05), en consecuencia, no existían diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de los grupos de estudio.

Tabla 4.

Prueba t de Student para muestras independientes de la Prueba de Conocimientos Previos (PCP)

Grupo	N	t	gl	Sig.
VIVA	22	-1.07	42	0.28
Organizadores Gráficos	22			

Nota. VIVA=Estrategia VIVA según modelo de Weinstein-Mayer, OG=Estrategia Organizadores gráficos según modelo de Sternberg, N=número de observaciones, t= valor estadístico, gl=grados de libertad, Sig.=valor de significancia

El nivel de significancia 0,28 era mayor que el nivel de significancia teórico (0,05) lo cual representó que los dos grupos eran equivalentes (tabla 4). En conclusión, el análisis estadístico de la Prueba de conocimientos previos (PCP) permitió determinar cómo los dos grupos eran normales, homogéneos y equivalentes; por tanto, se podían comparar.

Análisis estadístico de las calificaciones de la preprueba y postprueba

Con el objeto de resaltar la equivalencia inicial de los dos grupos respecto al contenido que se desarrollaría, se determinó la prueba t de Student para muestras independientes (tabla 5).

Tabla 5.

Prueba t de Student para muestras independientes de la Preprueba de Conocimientos (PreP)

Grupo	N	t	gl	Sig.
VIVA	22	0.32	42	0.74
Organizadores Gráficos	22			

Nota. VIVA=Estrategia VIVA según modelo Weinstein-Mayer, OG=Estrategia Organizadores gráficos según modelo Sternberg, N=número de observaciones, t= valor estadístico, Sig.=valor de significancia

El nivel de significancia experimental fue de 0,74; es decir, ambos grupos presentaban equivalencia en el nivel de conocimientos iniciales sobre el tema que se desarrollaría. Luego de aplicadas ambas estrategias didácticas en sendos grupos experimentales, entonces se procedió a determinar el efecto del tratamiento sobre los grupos tratados (tabla 6).

Tabla 6.

Promedio de las calificaciones obtenidas en la Postprueba, en escala de 1 al 7

Grupo	Media	Número de observaciones
VIVA	5.77	22
Organizadores Gráficos	6.22	22

Nota.. Datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos a la muestra experimental

La media del grupo 1, el cual fue tratado con la Estrategia VIVA fue ligeramente menor que la del grupo 2 tratado con la estrategia Organizadores gráficos, con apenas una diferencia de 0,45 puntos entre ambos promedios de calificaciones; por tal razón, se realizó la prueba de t de Student para muestras independientes. En consecuencia, se observó que el p-valor (0,07) fue mayor al valor de significación establecido (0,05), según se aprecia en el tabla 7. Por tanto, se aceptó la hipótesis nula de investigación, lo cual constató la inexistencia de diferencias significativas en los promedios de calificaciones de los dos grupos estudiados posterior al tratamiento.

Tabla 7.

Prueba t de Student para muestras independientes después del tratamiento

Grupo	N	t	gl	Sig.
VIVA	22	-1.85	42	0.07
Organizadores Gráficos	22			

Nota. VIVA=Estrategia VIVA según modelo Weinstein-Mayer, OG=Estrategia Organizadores gráficos según modelo Sternberg, N=número de observaciones, t=valor estadístico, gl=grados de libertad, Sig.=valor de significancia

Por lo antes expuesto, se evidenció que la estrategia cognitiva VIVA fue igualmente efectiva como la estrategia Organizadores gráficos de información, en el rendimiento estudiantil sobre la Nomenclatura de compuestos orgánicos, en los grupos estudiados.

Conclusiones y recomendaciones

Antes de aplicar los tratamientos respectivos se evidenció que los grupos presentaban un comportamiento normal, eran equivalentes y homogéneos, por lo cual el resultado del rendimiento estudiantil se atribuye al tratamiento y no a factores imprevistos o no controlados.

Al observar las calificaciones posteriores a la aplicación de las estrategias didácticas, se observó cómo ambas fueron efectivas para incrementar el rendimiento estudiantil en el tema, resaltándose así la pertinencia de ambas en la enseñanza de la Nomenclatura de compuestos orgánicos.

Por otra parte, al comparar los promedios de calificaciones obtenidas en la postprueba por cada uno de los grupos tratados con las estrategias didácticas respectivas, se evidenció que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos investigados.

En virtud de lo conseguido al final de la investigación y dada la efectividad de ambas estrategias en incrementar el rendimiento estudiantil, se recomienda implementar las estrategias didácticas cognitivistas tipo Organizadores de información y VIVA en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre Nomenclatura de compuestos orgánicos y otros temas de Química.

De igual manera, se sugiere conceder más tiempo al estudiantado cuando se implementen los Organizadores gráficos durante la creación de los mismos y profundizar en el contenido tratado antes de ejecutarlos.

Referencias

- AERA. (2011). *Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa*. Educational Researcher, 40(3), 145–156. Disponible en: [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Álvarez, H. (2010). *Fracaso escolar: la evaluación bajo sospecha*. Ministerio de educación, Bogotá. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>
- Barrallo, N. (2011). *Análisis y ejemplos prácticos de actividades para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula*. Instituto Cervantes de Argel. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/03_barrallo.pdf
- Bromley, K., Irwin-De Vitis, L. y Modlo, M. (1995). *Organizadores gráficos. Estrategias Visuales para el Aprendizaje Activo*. Scholastic Books profesionales.
- Bustamante, P., Carmona, M. y Rentería, Y. (2007). *La importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de procesos de enseñanza*. Disponible en: <https://www.funlam.edu.co/modules/facultadeduccion/item.php?itemid=53>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: Dos Teorías Cognitivas, dos Formas de Significar, dos Enfoques para la Enseñanza de las Ciencias*. Psicogente, 13(24): 329-346. Disponible en: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Carey, F. (2006). *Química orgánica*. México: McGraw Hill.
- Colegio de Profesores de Chile. (2003). *Código de Ética del Colegio de Profesores de Chile*. Disponible en: <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/America/Chile.pdf>

- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional-DEMRE. (2017). *Prueba de selección universitaria*. Disponible en: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/pruebas-y-mediciones/110120/prueba-de-seleccion-universitaria-psu>
- Donolo, D., Chiecher, A. y Rinaudo, M. (2004). *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales*. [Ponencia]. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Disponible en: https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Chiecher20Estudiar1_1.pdf
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2), julio-diciembre, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- García, D. (2019, julio 2). *La construcción de pensamiento crítico en el aula de geografía escolar*. GeoGraphos, 10 (118), 179-205. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93887/1/Diego_Garcia.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*, (6ª ed.). México: McGraw Hill.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción* (pp. 113-126). España; Domenech ediciones.
- Lampert, E. (2003). *Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI*. Perfiles Educativos, 25 (101): 7-22. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000300002

Lombardi, G. y Caballero, C. (2007). *Lenguaje y discurso en los modelos conceptuales sobre equilibrio químico*. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12 (3): 383-412. Disponible en:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/467/271>

McMurry, J. (2008). *Química orgánica*. CENGAGE Learning.

Massone, A. y González, G. (2003). *Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica*. *Revista Iberoamericana de educación*, 33 (2), Número especial. Disponible en:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/551Massone.PDF>

Mayer, R. (1996). *Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction*. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01463939>

Mayer, R. (2014). *Cognitive theory of multimedia learning*. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge: University Press.

Moore, D., Readence, J. y Rickelman, R. (1989). *Prereading activities for content area reading and learning*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2015). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*.

Palella, S. y Martins, F. (2012) *Metodología de investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.

Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll y J. Palacios y A. Marchesi. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación escolar* (pp. 99-221). Alianza.

- Rivero, I., Gómez, M. y Abrego, R. (2013). *Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección*. Revista Educación y Tecnología, (3), 190-206. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4620616.pdf>
- Román, J. (1991). *Métodos para enseñar estrategias de aprendizaje*. Barcelona, España: PPU.
- Rubiano, J. (2012). *¿Para qué enseñar nomenclatura orgánica en la secundaria? Conocimiento y propuesta de enseñanza*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias]. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11311>
- Rué, J. (2007). *Enseñanza en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Narcea ediciones.
- Ruiz, R. y Carofilis, U. (2016). *El cognitivismo en la enseñanza-aprendizaje de la nomenclatura química*. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 4 (3): 145-154. Disponible en: <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1426>
- Sánchez, I., Neriz, L. y Ramis, F. (2008). *Design and application of learning environments based on integrative problems*. European Journal of Engineering Education, 33 (4): 445-452. DOI:10.1080/03043790802253616
- Sánchez, I., Pulgar, N. y Ramírez, M. (2015). *Estrategias cognitivas de aprendizaje significativo en estudiantes de tres titulaciones de Ingeniería Civil de la Universidad del Bío-Bío*. Paradigma, 36(2), 122-145. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512015000200007&lng=es&tlng=es.

Soto, B. (2003). *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje: estrategias y técnicas visuales aplicables a educación inicial, primaria, secundaria y superior*. Lima: R & A Razuwillka editores.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of intelligence*. Cambridge University Press.

Terán, V. y Loaiza, G. (2015). *El uso de organizadores gráficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/05/organizadores-graficos.html>

Unidad Técnica Profesional del Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura-UTP. (2018). *Primer informe semestral de rendimiento académico*.

Vargas, V. (2010). *Modelo de estrategia didáctica bajo el enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) para el desarrollo de los procesos mentales*. [Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto].

Vizcaya, T. y Vargas, V. (2012). *VIVA: una estrategia para el enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA) para el desarrollo de los procesos mentales*. Revista de la Asociación de Profesores de la Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, 1(1): 23-28. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/347577232_VIVA_una_estrategia_para_el_enfoque_Ciencia_Tecnologia_Sociedad_y_Ambiente_CTSA_para_el_desarrollo_de_los_procesos_mentales

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje*. En M. Wittrock (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza* (pp. 315-327). Macmillan.

Teodoro Carlos Vizcaya Rodríguez:

Licenciado en Bioanálisis por la ULA. Especialista en Química aplicada. Magíster en Enseñanza de la Química por la UPEL-IPB. Doctor en Salud Pública por la UCLA. Profesor Asociado de la UPEL-IPB.

Glealmary Carlina Silva Arrieche:

Profesora Especialista en Química. Magíster en Enseñanza de la Química por la UPEL-IPB. Organizadora y Expositora en las Jornadas de Química, Ambiente y Sociedad de la UPEL-IPB. Profesora de Química en el Colegio Polivalente San Pedro de Quilicura, en la ciudad de Santiago de Chile.

**Practicidad en el conocimiento de las especies productoras nativas,
una experiencia hacia el desarrollo del turismo rural sostenible**

*Practicality in the knowledge of species native producers, an
experience from the development sustainable rural tourism*

Ángel Antonio Farfán Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0001-8542-5347>

Universidad Nacional Experimental de los
Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.
San Carlos, Venezuela.

campament33@gmail.com

Yarith Coromoto Navarro Escalona

<https://orcid.org/0000-0002-0627-3400>

Profesora Titular. Universidad Nacional
Experimental de los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora. San Carlos, Venezuela.

yarivivimont@gmail.com

Resumen

Las especies productoras nativas poseen un valor de sostenibilidad en los agrosistemas, juegan un papel importante para la preservación y las relaciones armónicas que poseen con las variedades florales, coexisten conocimientos ancestrales rurales con las himenópteras, en la cría, manejo y reproducción. El turismo rural sostenible generará ingresos económicos con periplos insectívoros, aprendiendo en profundidad de estos polinizadores, en la zona rural, El Pernal, Tinaquillo, estado Cojedes, con un diseño abierto, flexible y emergente, bajo un paradigma interpretativo, dialéctico y hermenéutico, basado en la practicidad en el conocimiento de las especies nativas; una experiencia para desarrollo del turismo. Utilizando la investigación naturalista, humanista, holístico y etnográfico, en las ciencias biología, relacionada con la etología y la fisioclimaecología de las Meliponas, bajo un enfoque metodológico cualitativo. Esto constituye una evolución; epistémica filosófica, paradigmática y científicas que armoniza con lo sostenible, debe cubrir los requerimientos básicos de la gente, de manera justa y equitativa, sin agotar los bienes naturales.

Palabra clave: practicidad, turismo, rural, sostenibilidad y ecológica.

Abstract

Native producing species have a sustainability value in agrosystems, they play an important role for the preservation and harmonic relationships they have with flower varieties, rural ancestral knowledge coexists with hymenoptera, in breeding, management and reproduction. Sustainable rural tourism will generate economic income with insectivorous journeys, learning in depth from these pollinators, in the rural area, El Pernal, Tinaquillo, Cojedes state, with an open, flexible and emerging design, under an interpretive, dialectical and hermeneutical paradigm, based in the practicality in the knowledge of the native species; an experience for tourism development. Using naturalistic, humanistic, holistic and ethnographic research in the biological sciences, related to ethology and physioclimaecology of the Meliponas, under a qualitative methodological approach. This constitutes an evolution; philosophical, paradigmatic and scientific epistemic that harmonizes with what is sustainable, must cover the basic requirements of the people, in a fair and equitable way, without depleting natural resources.

Keywords: practicality, tourism, rural, sustainability and ecological.

Recibido: 07/07/2020

Enviado a árbitros: 07/07/2020

Aprobado: 10/04/2021

Introducción

Las especies del planeta, no viven aisladas unas de otras, intervienen en los diferentes ecosistemas naturales, con características complejas, entrelazando sus existencias mediante una tupida red de interacciones, el cual, el hombre debe conocer su funcionamiento, las posibilidades y los límites de estos ecosistemas, con el fin de asegurar su supervivencia, bienestar y calidad de vida.

Actualmente, el ecosistema planetario se encuentra en crisis por la acción humana, en una reducción permanente de la habilidad de la tierra de soportar los niveles de producción, consumo y distribución, generado por el crecimiento desmesurado de las actividades de la especie humana, donde se invaden todos los ecosistemas naturales, pasando de unas interrelaciones locales en una pequeña parte de la biósfera a unas interrelaciones totales o globales a escala planetaria, donde los insectos interactúan como entes regulador de la sistemicidad.

Por consiguiente, los polinizadores por naturaleza es el único en hacer posible la sostenibilidad del ambiente. Además de ello, contribuyen con el mejoramiento genéticos de la flora, debido a la fecundación cruzada realizada, en donde los elementos germinales proceden de individuos distintos, la unión de patrimonios genéticos diferentes, convirtiéndose en un factor determinante en el aumento de la posibilidad de supervivencia y establece un fenómeno genético no de todo conocido en su esencia, llamado heterosis o vigor de híbricos, esto se puede definir en una aptitud productiva o funcional generadora de cantidad, calidad, fertilidad, resistencia, vigor, color, olor, siendo en la descendencia la máxima expresión de los individuos polinizadores, estrechamente relacionado con la etología y la fisioclimatología de las meliponas, específicamente las Guanotas, (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*).

Ahora bien, los datos contenidos en la tabla N° 1, ofrecen valiosa información sobre la composición demográfica del tejido comunitario a estudiar:

Tabla 1.

Demografía de la Comunidad El Pernal

Número de Habitantes	Femenino	Masculino
73	27	46
Adolescentes		
11	4	7
Niños		
9	2	7
Número de Familias 42		
Nivel académico		
Primaria	Bachiller	Profesional
54	10	9

Fuente: Farfán y Navarro (2021)

Nudo crítico o área de problematización

Retomando la discusión de la sostenibilidad en lo rural, radica el interés de desarrollar, métodos de estudios a través de la biología aplicada, relacionada con la etología y la fisioclimatología de las meliponas, en relación a las Guanotas (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*), por estar expuestas a un alto grado de extinción, debido a la pérdida de los nichos naturales, y con esta especies queremos promover los periplos o visitas a estas comunidades, promocionando el turismo rural, con enfoque conservacionista y siempre tribute en el mejoramiento de los agrosistemas desde lo aldeano, y así contribuir de manera efectiva al desarrollo humano desde ese tejido comunitario. La agenda sobre sostenibilidad es ecológicamente viable al comprobarse el limitado impacto de las mismas en término causar un desarrollo humano, con especial énfasis en el componente rural sostenible.

Sucede pues, uno de los componentes más importantes es mejorar y coadyuvar a la sostenibilidad ecológica y sus implicaciones dentro de la complejidad ambiental, es necesario y urgente el uso de tecnologías autónomas, limpias, los saberes ancestrales y tradicionales populares sobre las especie productoras nativas, es el caso de estas dos meliponas, han estado disociados y parceladas, siendo una cultura o sociedad determinada, comprueba y genera conocimientos científicos, basado en un nuevo modelo científico el siglo XXI, y así darle respuesta a los fenómenos actuales de estas organizaciones sociales inteligentes en peligro de desaparecer.

Al mismo tiempo, dichas especies contribuyen eficazmente al sostenimiento, mantenimiento y reproducción de la diversidad floral, garante por excelencia de la restauración ambiental, promueve la polinización heterogénea y cruzada, producción de alimentos sanos y duraderos, con altos valores proteicos, vitamínicos y mineralizados, contribuye eficazmente con la medicina natural tradicional, generador de factores bióticos diversos, garantizan la agroecología en los sistema agrícolas, crea fuente estables de ingresos; económicos, sociales, ambientales, evita el uso de organismo genéticamente modificados, gran aportador de productos y subproductos alimenticios y la tecnología usada es altamente autónoma y limpia. Debe señalarse, de la misma forma que estas contribuyen a mejorar otros ecosistemas, cercanos, encontrado alrededor de estos, donde hay un pecoreo óptimo de meliponas y ellas diverfican la simbiosis vegetal-animal a nivel de especies, reciclaje de nutrientes y materia orgánica, elevando la disponibilidad de nutrientes, provisiones de condiciones edáficas óptimas para el crecimiento de cultivos enmendando materia orgánica y estimulando la microbiología edáfica.

Conviene distinguir, también contribuyen en la minimización la pérdida de agua por evaporación por mantener la cobertura delos suelos, controlando la erosión, previendo una

microclimatización favorable, evitando por otra lado pérdidas causadas por insectos, patógenos y malezas mediante medidas preventivas y estímulo de fauna benéfica, antagonista, alelopatía, entre otros, por la existencia de umbrales favorables y adecuadas de especies entomológicas benéficas, y a una explotación ajustada de sinergias, por demás emergentes de interacciones planta-planta, planta-animal y animal-animal, es decir, garantiza la sostenibilidad agroecológica.

Justificación del estudio y propósitos de la investigación

Para empezar y vistos dentro del marco de las leyes de la República Bolivariana de Venezuela y de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (CRBV); (CRBV, 1999: G.O.Nº 5.991). En el Capítulo VI De los Derechos Culturales y Educativos a través de artículos específicos transversalizados axiológicamente, en la Constitución quedan expresados los criterios y ejes fundamentales y entre las principales razones se reconocen y sintetizan los derechos culturales y educativos. Es innecesario, por reiterativo que sea, exponer motivaciones y justificar el carácter insoslayablemente fundamental y prioritario que tiene la educación en cualquier sociedad. Por consiguiente, se proclama la educación en torno a este aspecto un derecho humano y un deber constitutivo de la raíz más esencial de la democracia, y se declara por lo tanto una función indeclinable y de servicio público.

Es por eso estas consideraciones fundamentan mi propuesta en atención a la educación formal y no formal y la situación expuesta de acuerdo con la Constitución:

La Educación es plural en su apertura a todas las corrientes del pensamiento universal, debe ser instrumento del conocimiento científico, humanístico, naturalista y tecnológico. Estar orientada al desarrollo pleno de la personalidad en el disfrute de una existencia digna, además debe transcurrir con una valoración ética del trabajo y con una conciencia de participación ciudadana, C.R.B.V. (ob. cit. p. 83).

Sin duda, el propósito es inducir a cada venezolano sentirse parte de una sociedad democrática, activamente solidaria en su transformación hacia un país con una firme identidad geo-histórica nacional y al mismo tiempo, con vocación latinoamericana y universal. La ciencia, la tecnología, el conocimiento en general, la innovación, sus aplicaciones y los servicios de información, se declaran de interés público, por ser instrumentos fundamentales en el desarrollo económico, social y político del país, de igual manera sostener la seguridad y soberanía nacional.

Al mismo tiempo, en concordancia con el Capítulo IX De los Derechos Ambientales de la carta magna, además de establecer por vez primera en nuestra historia constitucional un Capítulo especialmente dedicado a los mismos, supera, con una visión sistemática o de totalidad, la concepción del conservacionismo clásico, la legislación objetiva anterior sólo procuraba la protección de los recursos naturales y solo de bienes económicos.

En efecto, anteriormente la protección jurídica del ambiente se caracterizaba por una regulación parcial cuyo principal objeto era la conservación de los recursos naturales. Ahora, impulsados por una necesidad y una tendencia mundial, los postulados constitucionales exigen normas en esta materia sean correspondida con políticas ambientales de amplio alcance, inscritas en los parámetros contenidos en los tratados internacionales de carácter ambiental, todo ello con el objeto de “garantizar un desarrollo ecológico, social y económicamente sostenible, en el que el uso de los recursos por parte de las presentes generaciones no comprometa el patrimonio de las futuras descendencias”, CRBV, (ob. cit. p. 67).

Igualmente, de acuerdo con la CRBV, (Ob. cit.) en su preámbulo señala entre los fines “debe promover en nuestra sociedad, la protección del equilibrio ecológico y de los bienes jurídicos ambientales, como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad”. Consecuente con ello, el texto magnánimo se caracteriza por desarrollar con la amplitud necesaria, los

derechos y deberes ambientales de cada generación, y por reconocer el derecho objetivo consagrado a un medio ambiente seguro, sano y ecológicamente equilibrado, destaca, así, la necesidad de mantener un eficaz desarrollo de la seguridad ambiental en las fábricas y complejos industriales. El Estado, con el objeto y fin de garantizar constitucionalmente los derechos y deberes, establece.

Un desarrollo ecológico, social y económicamente sustentable y sostenible, protegerá el ambiente, la diversidad biológica, los recursos genéticos, los procesos ecológicos, los parques nacionales y monumentos naturales y demás áreas de especial importancia ecológica; al tiempo que velará por un medio ambiente libre de contaminación, en donde el aire, el agua, los suelos, las costas, el clima, la capa de ozono, las especies vivas, gocen de especial protección. De igual manera, el Estado desarrollará una política de ordenación del territorio que atienda a las exigencias del desarrollo sustentable y sostenible, la cual deberá contar con la participación ciudadana, (CRBV, 1999; G.O. N° 5.991. p 68).

Por otra parte, debe ser una garantía ineludible la protección del ambiente, en la de disponer en todos los contratos, celebrado por la República o en los permisos otorgados, en donde se afecten recursos naturales, se considerará incluida normas mitigantes, aun cuando no estuviere expresa, la obligación de conservar el equilibrio ecológico, de permitir el acceso a la tecnología y la transferencia de la misma en condiciones mutuamente convenidas y de restablecer al ambiente a su estado natural si éste resulta alterado, todo ello en los términos establecidos en las normas y reglamentos legislativas.

Aunado a ello, los principios contenidos en el Capítulo IX De los Derechos Ambientales encuentran su transversalización axiológica en el texto constitucional, a través de otras disposiciones, principios y su finalidad sea el desarrollo con visión; ecológica, social y económicamente sostenible de la Nación. Así, encuentra fundamento legal, la obligatoriedad de la educación ambiental, las limitaciones a la libertad económica por razones de protección del

ambiente, el carácter de bienes de dominio público que se le atribuye a las aguas, y de acuerdo a la Ley de Tierra y Desarrollo Rural, (LTDA, 2002; G.ON° 5.991), “establecer las bases del desarrollo rural integral sustentable y sostenible, entendiendo este como el medio fundamental para el desarrollo humano y crecimiento económico del sector agrario dentro de una justa distribución de la riqueza y una planificación estratégica, democrática y participativa, (p.3)

Por lo antes expuesto y circunstanciado con los preceptos legales vigente, es nuestra razón de trabajar con las Meliponas con el objeto de garantizar un desarrollo ecológico, social y económicamente sostenible, proteger el ambiente, la diversidad biológica, los recursos genéticos, los procesos y el nicho ecológico de esta fauna silvestres nativas.

Por último, es conveniente anotar en lo concerniente al plan de la patria 2019-2025, (Plan de la Patria; 2.019; G.ON° 6.446, p.370), instituye “el turismo debe ser sostenible y en unos de sus objetivos principales está en fortalecer el proceso de capacitación, formación y sensibilización en el área turística”.

Es importante señalar, que debe adoptarse estrategias de política ambiental eficientes, en las comunidades y ellas contribuyan al fortalecimiento social, ambiental, económico, cultural e histórico, dada desde las meliponas como agente polinizador, garantizador de sostenibilidad y reproducción de las grandes especies vegetales del trópico, garantizando la reproducción ermanentes vegetativas, gracias a estos insectos prominentes.

Propósito general

Construir conjeturas en la practicidad en el conocimiento en la cría, manejo y reproducción de las especies productoras nativas referentes a las Guanotas (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*), como una experiencia para el desarrollo del turismo rural sostenible.

Propósitos específicos

1. Descubrir la riqueza de especies productoras nativas, caso específico, Guanotas (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*) (*Apidae meliponinis*) encontrada en el área de estudios dentro del espacio etnográfico, Sector El Pernal, Municipio Tinaquillo del estado Cojedes, a efecto de desarrollar el turismo rural sostenible.
2. Implementar líneas estratégicas las cuales registren experiencias hacia el conocimiento de las especies productoras nativas de Guanotas (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*), desde lo epistémico, lo cognitivo en el rescate, cría y manejo de especies productoras nativas, en el Sector El Pernal, Municipio Tinaquillo del estado Cojedes y coadyuvar al desarrollo del turismo rural sostenible.
3. Establecer líneas científicas donde el desarrollo del turismo rural sostenible, se encuentre enmarcada dentro de la agroecología con bienestar; sociales, económicas, ambientales y tecnologías limpias y autónomas.
4. Estudiar con métodos cualitativos a través de la observación, cuáles son las causales que ha disminuido la diversidad florística tropicalizada específicas y autóctonas, pecoreadas por las meliponas, puesto que han contribuido a la disminución de las especies productoras nativas, por la pérdida de los nichos naturales de las himenópteras.

Descripción del enfoque teórico

Como es lógico y para hacer efectivo el estudio relacionado con el fundamento teórico sobre las meliponas y el turismo rural sostenible, proviene de varias ilustraciones y uno de ellos es realizado por; Flores (2017), Tesis de Doctorado en Ciencias Biológicas; titulada: *Origen floral de los recursos tróficos de las colmenas de meliponas (Apidae, meliponinis) utilizadas en comunidades rurales de los bosques subtropicales argentinos (bosque atlántico y yungas)*.El

conocimiento referido a las meliponas o abejas sin aguijón se encuentra en etapa de desarrollo, por lo cual constituyen un grupo interesante de estudio desde distintos ámbitos académicos y productivos. Por un lado, es importante expresar el valioso conocimiento que poseen los grupos humanos asociados a estos insectos y los usos asignados a los productos de sus colmenas (e. g., mieles, polen, cera, propóleos) en las actividades culinarias, cosméticas, medicinales, entre otras.

Por otro lado, al ser un grupo interrelacionado con los bosques nativos, favoreciendo la reproducción de sus especies a través de la polinización, es importante abordar estos vínculos poco conocidos. Por lo expuesto, en esta Tesis se consideró como grupo central de estudio a los insectos melíferos en particular las abejas meliponas de usos frecuentes en las comunidades locales presentes en los Bosques Subtropicales Argentinos (Bosque Atlántico y Yungas). Para llevar a cabo esta tarea se integraron dos disciplinas, la Etnobiología y la Palinología, con una metodología que permitió afianzar la interdisciplinariedad.

Al mismo tiempo u orden de ideas, en el plano internacional existen otros trabajos con amplia relación al presente estudio, sobre desarrollo rural sostenible y entre ellas tenemos el caso de Faría, (2016). *Planificación Estratégica del Turismo en la Reactivación de Áreas Rurales*. Tesis Doctoral. Departamento Ciencias Económicas y Aplicadas, (UMA, España) El turismo es una actividad socioeconómica, multidimensional y transversal, con amplio potencial al logro del desarrollo sostenible y la reactivación de áreas rurales a corto-mediano plazo. De acuerdo a varios factores y con el fin de lograr los objetivos propuestos y el desarrollo sostenible de áreas rurales es fundamental planificar de manera ordenada mediante una planificación estratégica de segunda generación.

Así mismo, con respecto a la sostenibilidad, encontramos la tesis de Villanueva, (2017). *El turismo como motor de crecimiento económico sostenible; caso especial del turismo rural*.

Esta tesis presenta un compendio de artículos de investigación originales publicados en revistas científicas de impacto indexadas en las bases de datos Journal Citation Reports (JCR), de acuerdo con la normativa vigente sobre la elaboración de los diferentes tipos de tesis doctorales.

Practicidad

El Diccionario de la Real Academia lo contextualiza de la siguiente forma, Cualidad de práctico (que piensa o actúa ajustándose a la realidad), (*DRAE*, 2018).

Turismo

Se entiende por turismo el fenómeno social, ambiental y económico originado por el viaje y la presencia en un lugar de una o más personas por un período de tiempo para luego regresar a su lugar de origen (Gurría, 1996, p. 79).

Turismo rural

La Organización Mundial del Turismo lo define así, conjunto de actividades que se desarrollan en un entorno rural. (OMT, 2013).

Actividad turística que se realiza en espacio rural, compuesta por una oferta integrada de ocio dirigida a una demanda cuya motivación principal es el contacto con el entorno rural, con lo autóctono con una interrelación con lo local, (Romero, 2013, p. 36).

Como aquella actividad turística realizada en el espacio rural, compuesto por una oferta integrada de ocio dirigida a una demanda cuya motivación incluye el contacto respetuoso con el entorno natural y una interrelación con la población local, (Barrera, 2006, p. 20)

Sostenibilidad

Es la capacidad que tiene el planeta para albergar la vida biológica indefinidamente y que tiene como objetivo es la vida, (Gabaldón, 2006, p. 86).

Ecológica

Es el conjunto de conocimiento sobre la naturaleza y las relaciones del ser humano con ésta y en ésta. (Bansart, 2012, p. 8)

Transdisciplinariedad

Está asociada a la forma de conocer y a la trascendencia del conocimiento más allá de las fronteras de una disciplina y debe ser útil a la sociedad y envuelve generación de conocimiento hasta su gestión, rompiendo a con la linealidad propia del positivismo. (Morín, 2003, p.19).

Especies productoras nativas

Todas aquellas pequeñas especies con características súper desarrolladas para el trabajo en función del grupo y su ciclo de vida es corto en cuanto a la durabilidad de vida, favoreciendo el medio donde se desarrollan y dependen directamente de la naturaleza, relación del animal con su entorno ambiental, (avispa, abejas, hormigas). Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, (FAO, 2003)

Las Meliponas

Son abejas sociales y de mansedumbres y con dotes particulares, (Casanova 2004, p. 28).

Descripción metodológica

Como es lógico, la metodología es un diseño abierto, flexible, polémico, divergente y emergente, un paradigma interpretativo, donde la interpretación de la información será procesada a través de la triangulación, la información requerida mediante la entrevista estructurada, a los fines de determinar las técnicas apropiadas de registrar las experiencias, por

ser la misma directamente subjetiva, preservando, rescatando y manteniendo el modo de pensar o de sentir de los sujetos rurales, donde se utilizará la dialéctica y la hermenéutica, bajo el conocimiento rural, aplicando métodos científicos, naturalista, humanista, holístico y etnográfico con los avances de la biología aplicada, relacionada con la etología y la fisioclimatología de las Meliponas, bajo un enfoque metodológico cualitativo.

Dicho conocimiento constituye una evolución; epistemológica filosófica, paradigmática y científicas en armonía con lo sostenible, el desarrollo debe cubrir los requerimientos básicos de las comunidades, de manera justa y equitativa, sin logofobias, sin degradar o agotar los bienes jurídicos natural.

Dicho de otro modo, la practicidad transdisciplinaria, sería un conocimiento superior a través del interpretativismo social, histórico y cultural, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento, nos permite cruzar los linderos disciplinar, hacia el conocimiento transdisciplinario y crear imágenes de la realidad completa, integrada y, por consiguiente, acercanos a la verdad y a los cambios de la postura epistemológica noveles.

Es importante señalar, según Leal, el conocimiento debe trascender, y este autor enfatizas

Que la racionalidad científica clásica, esta regidas por académicos anclados en el siglo pasado, el conocimiento debe estar fundamentado en nuevos modelos surgidos de la teoría cuántica, la biología aplicada, sistemas abiertos y del caos, el cual requiere algún conocimiento previo donde pueda luego reajustarse y elaborarse, y complementarse mediante métodos especiales adaptados a las peculiaridades de aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos, (Leal, 2017; p.81).

Resultados y discusión preliminar de alcances consolidados o en transición

En síntesis, cabe señalar algunos resultados preliminar de los alcances en transición, donde se pudo contactar la flora de mayor pecoración por las hemípteras, se logró identificar las **especies en los árboles siguientes:** *Melicocca bijuga*, *Guazuma hulmifolia*, *Spondias mombin*, *Bombasa simaruba*, *Petiveria alliacea*, *Enterolobium cyclocarpum*, *Casearia sylvestris*, *Byrsunima crassifolia*, *Anacardium occidentale*, *Rubus ulmifusus*, *Hymenaea courbaril*, *Curatella americana*, *Davila nítida*, *Oyedaea verbesinoides*, *Gliricidia sepium*, *Croton fragans*, *Mangifera indica* y *Samanea saman*, **en los arbustos siguientes:** *Mimosa púdica* y *Hyptis suaveolens* y en las **herbáceas siguiente:** *Andropogum bicornis* y *Melinis minutiflora*, (Tabla 2).

Tabla 2.

Árboles, arbustos y gramíneas, época de florecencia y color

Nombres Científicos	Meses de floración	Color de Florescencias
<i>Melicocca bijuga</i>	Marzo-Abril	Blanco-Amarillento
<i>Guazuma hulmifolia</i>	Mayo y Septiembre	Blanco-Amarillento
<i>Spondias mombin</i>	Marzo a Julio	Blanco-Amarillo
<i>Bombasa simaruba</i>	Diciembre a Junio	Blancuzca reluciente
<i>Petiveria alliacea</i>	Septiembre	Blanco a rosado
<i>Enterolobium cyclocarpum</i>	Marzo-Abril	Blanco
<i>Casearia sylvestris</i>	Abril-Mayo	Amarillo-cremoso
<i>Byrsunima crassifolia</i>	Julio-Agosto	Amarillo dorado
<i>Anacardium occidentale</i>	Enero- Febrero	Rosado a rojizo
<i>Rubus ulmifusus</i>	Marzo	Rosa o blanco
<i>Maclura tinctoria</i>	Agosto-Septiembre	Amarillo brillante

Fuente: Farfán, Navarro, (2.020).

Acto seguido, es importante resaltar, predominan las visitas a flores blancas, púrpuras, amarillas, rosadas, fucsias, blancuzca reluciente, blanco a rosado, rosado a rojizo, rosado brillante a lila teñido de blanco, plumosas, de color blanco y rojizo, flores hermafroditas, y de simetría radial, flores con buen tamaño, vigorosas, estilos y efluvios, con aroma dulce y agradable, olor del azúcar en cocción o la miel, se detectó aroma en el sépalo espolonada, incluso

en yemas florales próximas a la antesis, los aromas más intensos fueron registrados en las flores de *Melicocca bijuga*, *Casearia sylvestris*, *Enterolobium cyclocarpum*, *Davila nítida* y *Spondia smombin*.

Entiéndase bien, y con el carácter de revelar que estas Himenóptera manifestaron una ilustrada selectividad de pecoreo por las floraciones de los árboles, yerbas, arbustos y gramíneas, por la abundancia de esta especie en el sector El Pernal, y su reconocido aporte de planta poliníferas, en correspondencia con los resultados obtenidos en la isla de Trinidad por (Ramalho *et al.* 1989: 185-195).

Debe señalarse, dentro del marco de los árboles, gramíneas, arbustos y yerbas y del modo de forrajear los insectos, el polen se deposita en la regiones laterales entre el segundo y tercer par de patas, en las meliponas Guanotas, (*Melipona beecheii*) y Érica (*Melipona favosa*) insectos relativamente de tamaño medianos, nativas del neotrópico, en la vellosidad o en la región frontal de dichas especies productoras.

Habría que decir también, las *Apidae*s tienen características peculiares a diferencia de las *Apis*, buscan las flores tipo ramilletes, corimbo, umbela, panícula o grupos de flores ramificadas de diferentes formas, nombradas inflorescencia, en donde los pedúnculos florales nacen en distintos puntos del eje de aquella y terminan aproximadamente a la misma altura y otra gran diferencia es la rapidez como se mueve en el pecoreo de las flores, y éstas realizan pocos movimiento circulares antes de entrar, en cambio las *Apis* hacen varios movimientos circulares ante de pecorear la flor, desde nuestro punto de vista y de la experiencia obtenida mediante la observación, esto tiene una ventaja, las meliponas pueden visitar una mayor cantidad de flores en un determinado periodo y por consiguiente, realizando así más viajes a las colmenas permitiendo mayor acumulación de néctar, polen, y propóleos.

Es conveniente destacar, el género *meliponinis* está representado por unas 40 especies exclusivamente neotropicales, distribuidas desde México hasta el norte de Argentina, con respecto a la selección de recursos florales, dicho género forma un grupo homogéneo dentro de estas especies, (Michener 2007, p. 102).

Es justo decir, y con determinación estas hemípteras tienen selectividad por el forrajeo de flores cuyas partes estén singularmente simétricamente en sépalos, pétalos o tépalos, dispuesta de un lado y al otro del plan donde se divide la flor en dos mitades, entre estas familias de floración, tales como: *Melastomataceae* y *Solanum* tienen anteras poricidas, cuyo polen sólo puede extraerse mediante vibración (estrategia de forrajeo presente en todas las especies de *Meliponas*) la agitación es más eficiente en especies de *Melipona*, obteniendo más ventajas que las melíferas en la explotación de flores con anteras poricidas, (Ramalho *et al.*; p.85-195.)

Me gustaría dejar claro la existencia de grandes diferencias en el espectro de recursos florales utilizados por las *Apis mellifera*, siendo las *Meliponinis* más selectivas y por consiguiente por estas causas vemos la presencia de menor cantidad de individuos, donde se manifiesta una alta eficiencia en los sistemas de comunicación en especies de este género, han evolucionado formidablemente, reduciendo de manera determinante la dispersión de las obreras en el área de forrajeo, “disminuyendo así la diversidad de los recursos florales recolectados y favoreciendo la explotación de los recursos altamente productivos”. (Imperatriz-Fonseca *et al.* 1984; p. 115-131).

Ahora bien, En el sector El Pernal, Municipio Tinaquillo, se observaron las especies siguientes: (Tabla 3).

Tabla 3.

Especies productoras nativas encontradas en el sector el Pernal

Nombre común	Nombre Científico
--------------	-------------------

Guanotas	<i>Melipona beecheii</i>
Érica	<i>Melipona favosa</i>
Ajavitte	<i>Tetragona clavipes</i>
Angelita o chipio	<i>Tetragonisca angustula</i>
Limoncita	<i>Lestrimelitta maracaia</i>
Pico e loro	<i>Meliponasp.</i>
Sonquette	<i>Scaptotrigona cf. ochrotricha</i>
Tobillo morrocoy	<i>Meliponaa ffeburnea</i>
Chomocolo	<i>Meliponasp.</i>
Cabezote	<i>Meliponasp.</i>

Fuente: Farfán, Navarro, (2020).

Conclusiones

En la ecología y sus componentes biológicos para el proceso del conocimiento debe estar dirigido a la formación de la población y es ineludible la reconfiguración de la enseñanza y la educación para la difusión y transmisión de saberes de tal manera que la población participe de manera consciente y responsable en la gestión ambiental del país. Tal acción educativa debe trascender las instituciones educativas y atravesar todos los sectores y las acciones del Estado y la sociedad venezolana.

Todos tenemos el derecho y la obligación de conocer las situaciones ambientales que nos involucran y de cómo podemos coadyuvar a su integridad tan cómo fue concebida, este estudio tiene claras intenciones en los cambios de pensar y de unas relaciones armoniosas con la naturaleza.

En el turismo rural sostenible debe prevalecer la equidad social, la justicia, la igualdad, la solidaridad, generando desarrollo integral, favoreciendo a mujeres, jóvenes y niños, con una proporcionalidad de los beneficios sociales, ecológicos, económico y de tecnologías limpias y autónomas, logrando su incorporación al desarrollo nacional, teniendo como fin último la educación ambiental.

Las abejas meliponas encontrada en el contexto presentaron una marcada selectividad de pecoreo por las floraciones en los árboles *Melicocca bijuga*, *guazuma hulmifolia*, *Spondias mombin*, *Bombasa simaruba*, *Petiveria alliace*, *Enterolobium cyclocarpum*, *Casearia sylvestris*, *Byrsunima crassifolia*, *Anacardium occidentale*, *Rubus ulmifusus*, *Hymenaea courbaril*, *Curatella americana*, *Davila nítida*, *Oyedaea verbesinoides*, *Gliricidias epium*, *Crotonfragans*, *Mangifera indica* y *Samanea saman*, en los arbusto siguientes: *Mimosa púdica* y *Hyptis suaveolens* y en la herbáceas siguiente: *Andropogum bicornis* y *Melinis minutiflora*.

Tanto en el período lluvioso y en el periodo seco hubo néctar y polen, en los bosques de la comunidad El Pernal, Tinaquillo, estado Cojedes, siendo una ventaja en la cría, manejo y reproducción de las *meliponarias* a pesar del cambio climático, afectando severamente a estas especies y a la flora, manteniendo de alguna manera el nicho ecológico y un alto umbral de producción y de beneficios agroforestales.

Recomendaciones

1. Priorizar la educación ambiental como un deber social fundamental tanto en el área formal y no formal, que sea de interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento para un conocimiento humanístico y naturalista al servicio de la sociedad.
2. Promover una clara conciencia de enseñanza acerca de la interdependencia económica, social, cultural, política y ecológica en áreas rurales, manteniendo lo ancestral y tradicional en sus costumbres comunes.
3. Dar a cada persona las oportunidades de adquirir los conocimientos, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarios en proteger y mejorar el ambiente y con ello alcanzar los objetivos de desarrollo turismo rural sostenible y el apalancamiento de las especies productoras nativas

4. Crear en los individuos, grupos, comunidades y en la sociedad entera, nuevos patrones de comportamiento y responsabilidad ética hacia el ambiente, donde haya; educación, conectividad, correspondencia, trato, comunicación, pertinencias, responsabilidad, participación y protagonismo.

Referencias

- Bansart, A. (2012). *Construir el eco socialismo, para una ecología Etnopolítica*. Fundación Editorial El Perro y La Rana, p. 8. (Original publicado en 2012).
- Barrera, E. (2006). *Turismo Rural, Un agro negocio para el desarrollo de los territorios rurales*. Editorial Sudamericana. En Prensa. p.76
<http://kaipachanews.blogspot.com/2017/06/turismo-rural-un-agronegocio-para-el.html>
- Casanova, R. (2004). *Apicultura práctica, con abejas africanizadas*. Fondo Editorial UNET, Táchira. p. 39.49. (Original publicado en 2004).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (CRBV). (1999). Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.453 (Extraordinario). <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2011/04/CONSTITUCION.pdf>
- Diccionario de la Real Academia Española. (DRAE). (2018). (Consulta: 14 de Junio 2020). (Edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/>
- Faría, C. (2016). *Planificación Estratégica del Turismo en la Re-Activación de Áreas Rurales*. [Tesis doctoral en la Universidad de Málaga UMA, España] Departamento Ciencias Económicas y Aplicadas. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11525>
- Flores, F. (2017). *Origen floral de los recursos tróficos de las colmenas de meliponas (apidae, meliponini) utilizados en comunidades rurales de los bosques subtropicales argentinos*

- (bosques atlánticos y yungas). [Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Naturales Universidad Nacional de Salta, Argentina]. https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/CONICETDig_4a5dd9916fb6b4335fa85c458cdcbe0e
- Gabaldón, A. (2006). *Desarrollo Sustentable: La Salida de América Latina*. Grijalbo. Editora Melvin, Caracas, Venezuela. (Original publicado en 2006).
- Gurría, M. (1996). *Turismo Moderno de Orientación Ecológica, Un caso de estudio en Colombia*. Estudios y Perspectivas en Turismo, Vol. 5, Nº 4, Buenos Aires: Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos. <https://www.estudiosenturismo.com.ar/search/PDF/v5n4a3.pdf>
- Imperatriz-Fonseca V.L., Kleinert-Giovannini A., Cortopassi-Laurino M., Ramalho M. (1984). *Hábitos de coleta de Tetragonisca angustula Latreille (Apidae, Meliponinae)*. Boletim de Zoologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/issn.2526-3358.bolzoo.1984.122174>
- Leal, J. (2017). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Signos, Ediciones y Comunicaciones, (4ta edición mejorada), (Original publicado en 2005).
- Ley de Tierra y Desarrollo Agrario. (2002). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Nº 5.991, (Extraordinario) <http://www.asambleanacional.gob.ve/leyes/sancionadas/ley-de-reforma-parcial-de-la-ley-de-tierras-y-desarrollo-agrario>
- Michener C.D. (2007). (Consulta: 2020, mayo 16). *The bees of the world*. The Johns Hopkins University Press. <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/michener-charles.pdf>

Morín, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. http://grupal.reletran.org/wp-content/uploads/2013/09/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (FAO/ONU). (2003). *Defendiendo al campesinado en un contexto de globalización*. https://www.agter.org/bdf/docs/mazoyer_2001_fao_es.pdf

Organización Mundial del Turismo. (OMT). (2013). *Guía para la evaluación de indicadores económicos*. Madrid. https://www.google.com/search?q=Gu%C3%ADa+para+la+evaluaci%C3%B3n+de+indicadores+econ%C3%B3micos.+Madrid.&rlz=1C1CHBF_esVE916VE916&oq=Gu%C3%A0+para+la+evaluaci%C3%B3n+de+indicadores+econ%C3%B3micos.+Madrid.&aqs=chrome..69i57.4449j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Ramalho, I. *et al.* (1989). *Utilization of floral resources by species of Melipona (Apidae, Meliponinae): Floral preferences*. *Apidologie*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00890775/document>

Romero, I. (2013). *Turismo Rural, Una Opción de Desarrollo Local Sostenible*. Impreso Grafifor, C.A. (Original publicado en 2013).

Villanueva, A. (2017). *El turismo como motor de crecimiento económico sostenible el caso especial del turismo rural*, [Tesis Doctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha, España] <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/16465>

Ángel Antonio Farfán Rodríguez:

Zootecnista; Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, (1988). Abogado; Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos, (2010). Máster en Agroecología y Desarrollo Endógeno, Universidad de Matanza, Camilo Cienfuegos, República de Cuba. (2013). Doctorado en Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Vipi, en vía de producción de tesis para optar al título de Doctor en Ambiente y Desarrollo, (2021).

Yarith Coromoto Navarro Escalona:

Licenciada en Sociología del Desarrollo egresada de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (1998). Magister Scientiarum en Gerencia y Planificación Institucional Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Vipi (2005). Máster en Actividad Física Comunitaria egresada de la Facultad de Ciencias de Cultura Física Manuel Fajardo La Habana-Cuba (2013). Doctora en Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Vipi (2017). Docente Titular de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Cojedes. Actualmente Jefe del Subprograma de Estudios Avanzados de Ingeniería, Arquitectura y Tecnología.

**Simulador computacional de fenómenos de mecánica de fluidos como estrategia didáctica:
Un estudio del compromiso cognitivo del estudiante**

*Computational simulation of fluid mechanics phenomena as didactic strategy:
A study of the student cognitive engagement*

Enrique Vicsael Flores Castillo

<https://orcid.org/0000-0002-7605-3286>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
evflores@uc.edu.ve

Franzyuri Fernando Hernández Fajardo

<https://orcid.org/0000-0002-2748-8005>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
fhernan@uc.edu.ve

Zoraida Coromoto Villegas Montero

<https://orcid.org/0000-0003-1507-446X>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
zcvillegas@gmail.com

Resumen

La presente investigación aborda la simulación computacional de un conjunto de fenómenos de Mecánica de los Fluidos como estrategia didáctica enfocándose en el compromiso cognitivo del estudiante en la puesta en práctica de dicha estrategia. La postura teórica asumida en esta investigación en lo relacionado con el compromiso cognitivo del estudiante es la señalada por Trowler (2010). El recorrido metodológico seguido en esta investigación contempló la asignación de actividades a un grupo de estudiantes alrededor del uso de un simulador computacional de ensayos experimentales de la Mecánica de los Fluidos donde, a partir de la medición del grado de cumplimiento de estas actividades, se evaluó el compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva, arrojando resultados con tendencia hacia el polo de compromiso positivo, según la escala de valoración propuesta por Trowler.

Palabras clave: simulación, mecánica de los fluidos, compromiso estudiantil, dimensión cognitiva.

Abstract

The present investigation addresses the computational simulation of a set of Fluid Mechanics phenomena as didactic strategy focusing on student cognitive engagement in the implementation of this strategy. The theoretical position followed in this investigation in relation to student cognitive engagement is the one indicated by Trowler (2010). The methodological journey followed in this investigation contemplated the allocation of activities to a group of students around the use of a computational simulator of Fluid Mechanics experimental essays where, from the measurement of the degree of fulfillment of these activities, the student's commitment was evaluated from a cognitive dimension, yielding results with a tendency towards the pole of positive commitment, according to the evaluation scale proposed by Trowler.

Keywords: simulation, fluid mechanics, student engagement, cognitive dimension.

Recibido: 26/11/2020

Enviado a árbitros: 26/11/2020

Aprobado: 18/04/2021

Introducción

El desarrollo y uso herramientas computacionales como estrategia para el aprendizaje en las carreras de ingeniería ha sido motivo de investigación de diversos autores. Recientemente se reporta el uso de estas herramientas en el aprendizaje de diversas áreas de la ingeniería tales como el Álgebra Lineal (Vergara, Avilez y Romero, 2016), la Resistencia de Materiales (Contreras, Trisancho y Fuentes, 2017), la Mecánica de los Fluidos (Contreras y otros, 2016) entre otras. Estos reportes se centran en la propuesta de alternativas innovadoras al modelo tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ramas mencionadas a partir del abordaje de situaciones problemáticas, donde el papel del estudiante consistió principalmente en la comparativa de los resultados obtenidos a través del uso de una determinada herramienta con los resultados obtenidos a través de los modelos teóricos asociados a la situación abordada, inclusive llegándose a registrar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en evaluaciones académicas diseñadas para establecer la efectividad del uso de una determinada herramienta en la comprensión de aspectos teóricos.

Así mismo, se reportan hallazgos en el desarrollo de herramientas computacionales de simulación en ramas de la ingeniería como la Mecánica de Materiales (Vega y Reinoza, 2016), la Transferencia de Calor (Ibarra, 2012) y el Flujo de Fluidos en régimen permanente (Goncalves y Pacheco, 2019) y en régimen transitorio (Rivas y otros, 2019). Los trabajos mencionados se orientan hacia proveer a estudiantes, profesores y profesionales del área de ingeniería de herramientas que permitan la comprensión de distintos fenómenos en la rama respectiva. La participación del estudiante en el desarrollo de estas investigaciones se centró en la percepción del mismo en la usabilidad de la herramienta desarrollada obteniéndose en estos casos resultados exitosos.

En el caso particular de la rama de la mecánica de los fluidos, la inserción de la simulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta rama ha sido reportada en publicaciones tales como la de Fraser y otros, (2007), y la de Romero y Martínez (2013). Estos trabajos muestran como resultados una mejora en la comprensión de ciertos fenómenos por parte del estudiante y una respuesta positiva ante la inclusión de esta herramienta en su proceso de aprendizaje.

Los trabajos citados hasta ahora muestran la conveniencia del uso de la simulación en el proceso de aprendizaje de aprendizaje por parte del estudiante en el campo de la ingeniería. No obstante, publicaciones recientes sugieren como horizonte de investigación “estudios que demuestren claramente evidencia directa de los reportes de aprendizaje sobre lo que los estudiantes son capaces de hacer y aprender, a medida que se involucran con modelos y prácticas de simulación” (Magana, y De Jong, 2018, p. 736).

En este sentido, investigaciones previas (Flores, Luque y Gómez, 2018), muestran en las asignaturas de Manejo de Fluidos y Dinámica de Gases, las cuales están enmarcadas en el pensum de estudio vigente de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo, ante la asignación de una tarea a los estudiantes de cada curso consistente en la búsqueda de herramientas computacionales para la simulación de redes de flujo de fluido incompresible y para la simulación de procesos de flujo compresible respectivamente, y realizada esta indagación luego de usar alguna de estas herramientas para la resolución de al menos un problema tipo en el marco de la asignatura respectiva, los estudiantes se ubicaron en el polo positivo del compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva. Trowler (2010) señala:

El compromiso del estudiante, se refiere a la interacción entre el tiempo, el esfuerzo y otros recursos relevantes invertidos tanto por los estudiantes como sus instituciones destinadas a optimizar la experiencia del estudiante y mejorar los

resultados de aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes, el rendimiento y reputación de la institución. (p. 3)

Estudiantes comprometidos cognitivamente “estarían posicionados en su aprendizaje, buscarían ir más allá de los requerimientos y disfrutarían de los desafíos” (Trowler, ob. cit., p. 5).

Por otra parte, el perfil de egreso del Ingeniero Mecánico de la Universidad de Carabobo, se orienta hacia un profesional dotado de conocimientos científicos y tecnológicos que les permita un desempeño laboral apropiado a las exigencias actuales (Perfil de egreso del Ingeniero Mecánico de la Universidad de Carabobo, 1997). Dentro de los aspectos característicos del profesional de esta carrera, se encuentran comprender y aplicar los modelos matemáticos que rigen el comportamiento de las sustancias y sistemas reales en las áreas de termodinámica, transferencia de calor y mecánica de fluidos.

En particular, las asignaturas Manejo de Fluidos y Dinámica de Gases, mencionadas previamente, se enmarcan en el área de la Mecánica de los Fluidos, y son cursadas posterior a la aprobación de la asignatura del mismo pensum de estudio vigente de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo denominada Mecánica de los Fluidos ubicada en el sexto semestre de la mencionada carrera.

La asignatura Mecánica de los Fluidos, ubicada en el sexto semestre de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo, contempla entre sus objetivos la aplicación de los conceptos fundamentales de la Mecánica de los Fluidos. Contempla una carga en horas académicas semanales de tres (03) horas de clases teóricas, una (01) hora de clase práctica, y dos (02) horas de laboratorio.

En el caso particular de las horas de laboratorio, las mismas son concebidas para la realización de ensayos experimentales asociados a los conceptos de la Mecánica de los Fluidos. Aunque se cuenta con una sala provista de equipos para la realización de estos ensayos, en los

últimos años algunos de estos equipos han sufrido fallas operativas, imposibilitando la realización de algunos ensayos experimentales.

Barreto y Leo (2009), desarrollaron una herramienta computacional denominada “FluLab” cuyo objetivo es realizar en forma virtual los ensayos experimentales correspondientes a las horas de Laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos. Esta herramienta fue concebida con la intención de preparar y familiarizar al estudiante con dichos ensayos experimentales y a mitigar la no disponibilidad de equipos para la realización de los ensayos. Esta herramienta computacional está desarrollada para que funcione en distintas plataformas y viene acompañada de un manual de usuario y del guion de realización de la simulación de cada ensayo experimental disponible en la herramienta.

Si bien se cuenta con resultados de investigaciones recientes realizadas sobre el compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva en el uso de herramientas computacionales de simulación en asignaturas de la rama de la Mecánica de los Fluidos de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo, estos estudios se realizaron en asignaturas de tipo teórico, sin tener hasta el momento alguna investigación sobre el compromiso del estudiante en el uso de la herramienta computacional “FluLab” para la realización de ensayos experimentales –horas de laboratorio– en la asignatura Mecánica de los Fluidos de la mencionada carrera.

Propósito de la investigación

Evaluar el compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva en el uso de la herramienta computacional “FluLab” para la realización la simulación de los ensayos experimentales de algunos fundamentos de la Mecánica de los Fluidos, para el caso particular de un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo

cursantes de la asignatura Mecánica de los Fluidos.

Descripción del enfoque teórico

La definición de compromiso del estudiante, ha sido reconocida y empleada por diversos autores que en los últimos años han teorizado sobre el tema (Kahn, 2014; Klemenčič, 2017; Tanaka, 2019).

En ese sentido Fredricks, Blumenfeld y Paris, (2004), identifican para este concepto tres tipos o dimensiones de compromiso del estudiante: conductual, emocional y cognitiva; comentando al respecto que: “El compromiso conductual abarca hacer el trabajo y seguir las reglas; el compromiso emocional incluye intereses, valores y emociones; y el compromiso cognitivo incorpora la motivación, el esfuerzo y el uso de estrategias” (p. 65). La dimensión conductual está referida a las conductas observables dentro del contexto educativo, mientras que la dimensión emocional son los lazos afectivos que se tejen en ese contexto tanto con compañeros como con los docentes y por último la dimensión cognitiva, también llamado compromiso cognitivo del estudiante, tiene mayor implicación interna en el individuo puesto que en esta dimensión hay un esfuerzo de parte del educando para lograr determinados aprendizajes. Investigaciones como la de Ibáñez, Di-Serio y Delgado-Kloos, (2014), se enfocan en el estudio de la dimensión cognitiva del compromiso del estudiante.

Trowler (2010) propone que “cada una de estas dimensiones puede tener un polo ‘positivo’ y un polo ‘negativo’, cada uno de los cuales representa una forma de compromiso, separados por un golfo de no compromiso” (p. 5). La dimensión cognitiva del compromiso del estudiante puede ubicarse en el polo positivo cuando el estudiante alcanza o supera los requerimientos en una determinada tarea; puede ubicarse en el polo negativo cuando el estudiante se desvía de los requerimientos en dicha tarea, y puede ubicarse en un polo de no-

compromiso donde el estudiante cumple tardíamente, precipitadamente o no cumplen completamente los requerimientos de la tarea asignada (Trowler, ob. cit.).

Diversas investigaciones arrojan como resultado que el compromiso del estudiante se relaciona de alguna forma con la mejora del proceso de aprendizaje (Trowler, 2010; Reschly y Christenson, 2012; Chakraborty y Nafukho 2014; Ashwin y McVitty, 2015). “Estudiantes comprometidos comparten valores y enfoques de sus estudios, aprenden con otros dentro y fuera del aula de clase, y aprenden a valorar perspectivas distintas de las propias” (Rush y Balamoutsou, 2006, pp. 6-9).

Recorrido metodológico

La presente investigación se categoriza como de tipo cuantitativa no experimental, la cual según Hernández, Fernández y Baptista, (2014), engloba aquellos estudios “que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152); con un diseño transversal descriptivo puesto que se “recopilan datos en un momento único” (Hernández, Fernández y Baptista, ob. cit., p. 154), y cuyo procedimiento “consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción” (Hernández, Fernández y Baptista, ob. cit., p. 155).

El análisis se realizó sobre un total de diez (10) estudiantes cursantes de una (01) sección de Laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos, ubicada en el sexto semestre de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Carabobo, durante el periodo lectivo único de 2019.

A dichos estudiantes se les asignó una primera actividad sin porcentaje de evaluación asignado a realizarse en forma individual, consistente en la lectura del manual de usuario de la

herramienta, la observación de un material audiovisual realizado por el docente del laboratorio sobre la forma como se usaría la herramienta para la realización del ensayo experimental a través de un ejemplo donde se hacía un ensayo experimental distinto a los tres ensayos escogidos, y hecho esto la ejecución del mencionado ejemplo sin supervisión del docente, donde la evidencia de logro de esta actividad previa sería la entrega al docente de un registro fotográfico de la ejecución de la actividad.

Cumplida esta primera actividad, se asignó a continuación la realización en forma individual de la simulación de tres (03) ensayos experimentales del total de diez (10) ensayos experimentales contemplados dentro de las actividades de las horas de laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos, usando específicamente la herramienta computacional “FluLab”. Estas simulaciones proporcionan datos que serán plasmados y analizados en el informe de ejecución de los ensayos experimentales, los cuales tienen porcentaje de evaluación asignado. Los ensayos escogidos fueron, en el siguiente orden: Ensayo del Experimento de Reynolds; Ensayo de Flujo en Redes de Tuberías, y Ensayo de Turbina Pelton; ensayos correspondientes a los tres (03) últimos ensayos experimentales de los programados para las horas de Laboratorio.

Se les entregó un guion de realización de cada ensayo donde en primer lugar se les exigió la entrega en forma grupal (grupos de 3 o 4 estudiantes) de una revisión de conceptos teóricos asociados al ensayo a ejecutar (prelaboratorio); se les aplicó un examen en línea en forma individual sobre los contenidos teóricos de la revisión efectuada previamente; a continuación en el guion de elaboración del ensayo se le indicó los pasos a seguir para la simulación del ensayo y cumplida la simulación en forma individual se les exigió la entrega al docente del Laboratorio del registro fotográfico de la simulación hecha. Finalmente, a partir de los resultados de la

simulación se les exigió el procesamiento de estos resultados a través de un informe elaborado en forma grupal (grupos de 3 o 4 estudiantes).

Los resultados obtenidos del cumplimiento de cada actividad asignada son tabulados para su posterior discusión.

Resultados y discusión

De los diez (10) estudiantes cursantes de la sección de Laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos participaron un total de nueve (09) estudiantes, lo que representa un 90 % de participación estudiantil en este estudio. Estos nueve (09) estudiantes se distribuyeron en tres (03) grupos de tres (03) estudiantes cada grupo. Se analizaron un total de cuatro (04) actividades individuales de simulación, tres (03) exámenes en línea individuales, tres (03) revisiones teóricas grupales (prelaboratorios), y tres (03) informes de actividades grupales.

El cumplimiento de las fases de la primera actividad de simulación, la cual es de carácter individual y consiste en familiarizarse con el uso de la herramienta computacional, se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Fases de la primera actividad de simulación

Lectura del Manual de usuario	Observación del material audiovisual	Entrega de registro fotográfico de la realización de la simulación
9/9	9/9	7/9

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

El cumplimiento de las fases de las siguientes tres (03) actividades de simulación, las cuales son de carácter individual y corresponden a la simulación de los ensayos experimentales seleccionados para este estudio mediante el uso de la herramienta computacional, se muestra en la Tabla 2, en la Tabla 3, y en la Tabla 4.

Tabla 2.

Fases de la segunda actividad de simulación (Experimento de Reynolds)

Lectura del Guión de la Práctica	Entrega de registro fotográfico de la realización de la simulación
9/9	9/9

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

Tabla 3.

Fases de la tercera actividad de simulación (Redes de Tuberías) (Actividad individual con porcentaje de evaluación asignado)

Lectura del Guión de la Práctica	Entrega de registro fotográfico de la realización de la simulación
9/9	9/9

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

Tabla 4.

Fases de la cuarta actividad de simulación (Turbina Pelton) (Actividad individual con porcentaje de evaluación asignado)

Lectura del Guión de la Práctica	Entrega de registro fotográfico de la realización de la simulación
9/9	6/9

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

Los resultados de los exámenes en línea realizados en forma individual sobre la revisión de conceptos teóricos previos a la simulación de cada ensayo se muestran a continuación (ver Tabla 5). Se considera como cumplidos los requerimientos de la actividad por parte del estudiante cuando obtiene la mínima calificación aprobatoria del examen.

Tabla 5.

Actividades de evaluación en línea (Actividad individual con porcentaje de evaluación asignado)

Experimento de Reynolds	Redes de Tuberías	Turbina Pelton
8/9	2/9	5/9

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

Los resultados del cumplimiento de la actividad de revisión de conceptos teóricos asociados al ensayo a realizar (prelaboratorio); actividad de carácter grupal, se muestran a continuación (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Cumplimiento de las actividades de revisión de conceptos teóricos (Actividad grupal con porcentaje de evaluación asignado)

Experimento de Reynolds	Redes de Tuberías	Turbina Pelton
3/3	3/3	3/3

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

Los resultados del cumplimiento de la actividad de elaboración del informe sobre el ensayo realizado; actividad de carácter grupal, se muestran a continuación (ver Tabla 7). Se considera como cumplidos los requerimientos de esta actividad por parte del grupo cuando en la evaluación de lo reportado en el informe se evidencia del procesamiento de los resultados obtenidos a través de las simulaciones y cuando el informe obtiene la mínima calificación aprobatoria.

Tabla 7.

Cumplimiento de las actividades de elaboración de informe sobre el ensayo realizado (Actividad grupal con porcentaje de evaluación asignado)

Experimento de Reynolds	Redes de Tuberías	Turbina Pelton
3/3	3/3	3/3

Fuente: Flores, Hernández y Villegas (2020).

De la información recogida se desprende la siguiente discusión:

La mayoría de los estudiantes inscritos en el curso (90 %) mostraron disposición al uso del simulador para la realización de los ensayos experimentales contemplados dentro de las actividades de las horas de laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos.

Un alto porcentaje de los estudiantes cumplieron con las fases establecidas para familiarizarse con el uso del simulador, actividad sin porcentaje de evaluación, estando los porcentajes de cumplimiento de cada fase siempre por encima del 77 % (ver Tabla 1).

Un alto porcentaje de los estudiantes cumplieron con las fases establecidas en las tres actividades de simulación de los ensayos experimentales contemplados dentro de las actividades de las horas de laboratorio de la asignatura Mecánica de los Fluidos, actividad con porcentaje de evaluación, estando los porcentajes de cumplimiento de cada fase siempre por encima del 66 % (ver Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4).

Los porcentajes de estudiantes que cumplieron los requerimientos en las actividades de evaluación en línea fueron distintos en las tres evaluaciones realizadas, porcentajes comprendidos entre el 22 % y el 88 %, estando por encima del 50 % en dos de las tres evaluaciones realizadas (ver Tabla 5).

Los requerimientos en las actividades grupales fueron cumplidos totalmente (ver Tabla 6 y Tabla 7).

En comparación con trabajos previos realizados y relacionados con este trabajo, se puede indicar que:

Flores, Luque y Gómez, (2018), evalúan el compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva en el uso de herramientas computacionales de simulación de procesos de flujo de fluidos compresibles en el marco de una asignatura de corte teórico, señalando que;

Los resultados obtenidos permiten concluir que en el caso de estudio descrito se observa que desde una dimensión cognitiva el compromiso estudiantil se ubica en el polo positivo, ya que en la mayoría de los casos se alcanzaron los requerimientos de la tarea asignada. (p. 118)

Este mismo hecho es observado en la investigación de Flores y otros, (2016), para el caso de la simulación de redes de flujo incompresibles en otra asignatura también de tipo teórico. Lo determinado en estas dos investigaciones es concordante con los resultados obtenidos en este trabajo aun cuando en este último la investigación se centró en la evaluación del compromiso del estudiante en actividades de tipo experimental sobre tópicos de la Mecánica de los Fluidos.

Contreras et al., (2016), señalan que “La estrategia de emplear Pipe Flow Expert en la Mecánica de los Fluidos logró despertar un mayor interés por parte de los estudiantes para resolver problemas de mayor complejidad a los discutidos en clase de manera analítica” (p. EDU-110), sin abordarse el compromiso del estudiante ante el uso de esta estrategia. Lo observado en el presente trabajo muestra la actitud del estudiante desde la perspectiva del compromiso cognitivo en la realización de las actividades asignadas, compromiso cognitivo ubicado en el polo positivo.

De esta discusión se desprende que en estos trabajos se observa una perspectiva positiva del estudiante en el uso de simuladores para la enseñanza aprendizaje de la mecánica de fluidos, tanto en la resolución de problemas como en el estudio de fenómenos a partir de ensayos experimentales.

Ibáñez, Di-Serio y Delgado-Kloos, (2014), concluyen en su trabajo que “Los resultados obtenidos mostraron una mayoría de estudiantes trabajando continuamente, incluso después de ganar la cantidad máxima de puntos de calificación, aspecto considerado como evidencia de compromiso cognitivo” (p. 300).

Se pudo observar en esta investigación, en actividades asignadas sin porcentaje de evaluación, porcentajes significativos de cumplimiento en los requerimientos. De lo visto en estos trabajos se infiere que el compromiso del estudiante desde el punto de vista cognitivo

puede obtenerse aun en actividades donde no se produzca una acumulación de calificación para el estudiante.

Romero y Martínez, (2013), quienes investigaron sobre los logros de estudiantes de ingeniería en relación al uso de simulaciones interactivas ilustrativas en un curso de Mecánica de los Fluidos, señalan que los estudiantes “disfrutaron interactuando con las simulaciones y las consideraron un buen complemento a las explicaciones teóricas debido a que las simulaciones les ayudaron a revisar los conceptos previamente explicados” (p. 873), a partir de lo cual se observa una respuesta positiva por parte del estudiante ante el uso de simulaciones en el marco de un curso de Mecánica de los Fluidos.

Por otro lado, Fraser y otros, (2007), que estudiaron la mejora del aprendizaje de la Mecánica de los Fluidos usando simulaciones computacionales, indican que; “la retroalimentación de los estudiantes sobre esto como un ejercicio adicional de aprendizaje fue muy positiva” (p. 381).

Los resultados observados en el presente trabajo permiten visibilizar la ubicación del compromiso del estudiante desde el punto de vista cognitivo en el polo positivo, lo que es concordante con la respuesta positiva observada en estos dos trabajos previos.

Conclusión

De lo obtenido en la presente investigación se puede concluir acerca de la estrategia didáctica del uso de un simulador computacional de fenómenos de Mecánica de Fluidos, que el compromiso estudiantil desde la dimensión cognitiva se ubicó en el polo positivo, considerando el cumplimiento de requerimientos por parte de los estudiantes en las distintas tareas asignadas, inclusive en los casos donde la tarea no implicaba una acumulación de calificaciones por parte del estudiante.

Asimismo, en los resultados puede observarse que el compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva es mayor en actividades grupales en comparación a actividades individuales. La comparación con trabajos previos muestra que en casos de asignaturas de corte teórico como de corte experimental en la rama de la Mecánica de los Fluidos puede lograrse una ubicación en el polo positivo de compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva cuando se emplea la simulación computacional como estrategia didáctica.

Referencias

- Ashwin, P. y McVitty, D. (2015). *The Meanings of student engagement: implications for policies and practices*. The European Higher Education Area. Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_23
- Barreto, G. y Leo, P. (2009). *Desarrollo de un laboratorio virtual para la cátedra de mecánica de los fluidos*. [Trabajo Especial de Grado no Publicado. Universidad de Carabobo, Facultad de Ingeniería, Escuela de Ingeniería Mecánica, Valencia, Venezuela].
- Chakraborty, M. y Nafukho, F. (2014). *Strengthening student engagement: what do students want in online courses?* European Journal of Training and Development, Vol. 38, No. 9, pp. 782–802. doi.org/10.1108/EJTD-11-2013-0123
- Contreras, J., Taylor, B., Tinoco, R., Yáñez, L., Cortés, M., Hernández, J. y Morales, M. (2016). *Uso de Pipe Flow Expert como una estrategia innovadora de aprendizaje en mecánica de fluidos*. Memorias del XXXVII Encuentro Nacional de la AMIDIQ, pp. EDU-106–EDU-110. <https://amidiq.com/memorias/>
- Contreras, L., Tristancho, J. y Fuentes, H. (2017). *Uso de las herramientas informáticas educativas para la enseñanza de la resistencia de materiales*. Revista Virtual

Universidad Católica del Norte, 50, pp. 299–321.

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/825>

Flores, E., Velásquez, J., Martino, L., Cruz, M. y Gómez, M. (2016). *Compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva en el uso de herramientas computacionales de simulación de redes de flujo: Un caso de estudio*. Jornadas de Investigación y Encuentro Académico Industrial de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela, 14–18 de noviembre de 2016. [Memorias de las Jornadas no publicadas].

Flores, E., Luque, A. y Gómez, M. (2018). *Compromiso del estudiante desde una dimensión cognitiva en el uso de herramientas computacionales de simulación de procesos de flujo compresible: Un caso de estudio*. *Revista Ingeniería y Sociedad UC*, 13(2), pp. 110–120.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/IngenieriaYSociedad/a13n2/art01.pdf>

Fraser, D., Pillay, R., Tjatindi, L. y Case, J. (2007). *Enhancing the learning of fluid mechanics using computer simulations*. *Journal of Engineering Education*, pp. 381–388.
doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00946.x

Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). *School engagement: potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, pp. 59–109.
doi.org/10.3102%2F00346543074001059

Goncalves, G. y Pacheco, A. (2019). *Desarrollo de una herramienta didáctica computacional para el estudio de fenómenos asociados al manejo de flujos de fluidos*. [Trabajo Especial de Grado no Publicado. Universidad de Carabobo, Facultad de Ingeniería, Escuela de Ingeniería Mecánica, Valencia, Venezuela].

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V.

- Ibarra, G. (2012). *Desarrollo de un laboratorio virtual para el estudio de la transferencia de calor por conducción*. [Trabajo Especial de Grado no Publicado. Universidad de Carabobo, Facultad de Ingeniería, Escuela de Ingeniería Mecánica, Valencia, Venezuela].
- Ibáñez, M., Di-Serio A. y Delgado-Kloos, C. (2014). *Gamification for engaging computer science students in learning activities: A case study*. IEEE Transactions on Learning Technologies, Vol. 7, No. 3, pp. 291–301. doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293
- Kahn, P. (2014). *Theorising student engagement in higher education*. British Educational Research Journal, Vol. 40, No. 6, pp. 1005–1018. doi.org/10.1002/berj.3121
- Klemenčič, M. (2017). *From student engagement to student agency: conceptual considerations of european policies on student-centered learning in higher education*. Higher Education Policy, Vol. 30, pp. 69–85. doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4
- Magana, A. y De Jong, T. (2018). *Modeling and simulation practices in engineering education*. Comput Appl Eng Educ., Vol. 26, pp.731–738. doi.org/10.1002/cae.21980
- Universidad de Carabobo. (1997). *Perfil de egreso del ingeniero mecánico*. [Versión electrónica]. <http://www.ing.uc.edu.ve/mecanica/direccion.htm>
- Reschly, A. y Christenson, S. (2012). *Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct*. Handbook of Research on Student Engagement, New York: Springer, pp. 3–19. doi.org/10.1002/cae.21980
- Rivas, A., Díaz, J., Flores, E. y Hornebo, L. (2019). *Desarrollo de una herramienta computacional para la simulación de la dinámica del flujo transitorio en procesos de vaciado y llenado de tanques*. Revista Ingeniería Industrial Actualidad y Nuevas Tendencias, Universidad de Carabobo, Vol. 6, No. 23, pp. 45–56. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Inge-Industrial/vol6-n23/art03.pdf>

- Romero, C. y Martínez, E. (2013). *Achievements of engineering students on a fluid mechanics course in relation to the use of illustrative interactive simulations*. *European Journal of Physics*, Vol. 34, pp. 873–885. doi.org/10.1088/0143-0807/34/4/873
- Rush, L. y Balamoutsou, S. (2006). *Dominant voices, silent voices and the use of action learning groups in HE: A social constructionist perspective*. *British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick*, 6–9. http://www.leeds.ac.uk/bei/Education-line/browse/all_items/161330.html
- Tanaka, M. (2019). *Student engagement and quality assurance in higher education: International collaborations for the enhancement of learning*. Routledge. <https://www.routledge.com/Student-Engagement-and-Quality-Assurance-in-Higher-Education-International/Tanaka/p/book/9780367132835>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf
- Vega, R. y Reinoza, H. (2016). *Desarrollo de un laboratorio virtual para la cátedra de mecánica de materiales*. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología URBE*, Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Vol. 6, No. 2, pp. 90–100. <http://ojs.urbe.edu/index.php/revecitec/article/view/126>
- Vergara, G., Avilez, A. y Romero, J. (2016). *Uso de MatLab como herramienta computacional para apoyar la enseñanza y el aprendizaje del álgebra lineal*. *Revista Del Programa De Matemáticas Universidad del Atlántico*, Vol. 3, No. 1, pp. 83–91. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/MATUA/article/view/1512>

Enrique Vicsael Flores Castillo:

Ingeniero Mecánico, Universidad de Carabobo. Magíster en Matemática y Computación, Universidad de Carabobo. Doctorante en Ingeniería, Universidad de Carabobo. Profesor Titular a Dedicación Exclusiva., Departamento de Térmica y Energética, Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo.

Franzyuri Fernando Hernández Fajardo:

Licenciado en Educación Mención: Matemática (UC), Licenciado en Matemática Mención: Análisis Numérico (UNA), Especialista en Gerencia Educativa (USM), Magíster en Matemática y Computación (UC). Doctorante en Educación Matemática (UPEL). Profesor Asociado a Dedicación Exclusiva, Departamento de Informática, FaCE, Universidad de Carabobo.

Zoraida Coromoto Villegas Montero:

Licenciada en Educación Mención: Matemática, Universidad de Carabobo. Magíster en Educación Mención: Enseñanza de la Matemática, Universidad de Carabobo. Doctora en Educación, Universidad de Carabobo. Profesora Titular a Dedicación Exclusiva, Departamento de Matemática y Física, FaCE, Universidad de Carabobo.

Vinculación de los contenidos impartidos en la cátedra planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la realidad educativa

Linking the contents taught in the planning the teaching and learning processes with the educational reality

Oswaldo José Noguera Gotopo

<https://orcid.org/0000-0002-9018-9489>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

ojnoguera1@gmail.com

Resumen

La educación como objeto de estudio es considerada una ciencia social de naturaleza multidisciplinaria y el quehacer docente radica en conducir el proceso enseñanza aprendizaje. La planificación busca hacerlo posible en forma organizada. El objetivo de esta investigación fue develar la vinculación de los contenidos impartidos en la asignatura *Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* con la realidad educativa. El enfoque es cualitativo de tipo descriptivo y diseño naturalista. Los informantes clave fueron tres docentes en servicio egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC). En la recolección de la información se usó la técnica de la entrevista y como instrumento una guía de entrevista. En conclusión, los profesionales egresados de la FaCE utilizan estrategias de corte constructivista en su práctica docente, poseen habilidades sociales, cooperativas, colectivas e integran de manera sistemática criterios técnicos y pedagógicos en la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje en forma general y amplia; pero, el egresado debe vincularlo al momento histórico y a la situación país, en concordancia con los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Palabras clave: planificación educativa, enseñanza-aprendizaje, vinculación teoría-práctica.

Abstract

Education as an object of study is considered a social science of a multidisciplinary nature and the teaching task lies in conducting the teaching-learning process. Planning seeks to make it possible in an organized way. The objective of this research was to reveal the link between the contents taught in the subject *Planning of Teaching and Learning Processes* with the educational reality. The approach is qualitative of descriptive type and naturalistic design. The key informants were three in-service teachers graduated from the Faculty of Education of the University of Carabobo (FaCE-UC). In collecting the information, the interview technique was used and an interview guide was used as an instrument. In conclusion, the professionals graduated from the FaCE use constructivist strategies in their teaching practice, possess social, cooperative and collective skills and systematically integrate technical and pedagogical criteria in the planning of the teaching-learning processes in a general and broad way; But, the graduate must link it to the historical moment and the country situation, in accordance with the levels and modalities of the Venezuelan educational system.

Keywords: educational planning, teaching-learning, theory-practice linkage.

Recibido: 20/05/2020

Enviado a árbitros: 20/05/2020

Aprobado: 15/06/2021

Introducción

La educación desempeña un rol fundamental en la prosperidad y bienestar de los países, como condición esencial para el desarrollo integral y sostenible de los pueblos, es uno de los factores determinantes en la condición de vida de sus habitantes, es la herramienta más poderosa en la promoción del progreso social; por lo tanto, es importante preocuparse por hacerla más competente; no puede ser nunca neutra, aun en el contexto actual de la globalización y concretamente frente a los cambios que vienen ocurriendo en Venezuela, donde se intenta replantear un nuevo tipo de sociedad.

El proceso educativo es eminentemente social y se rige por patrones filosóficos, políticos y culturales del hombre, en la formación de una sociedad, ello invita a centrar la atención en los actores del proceso, especialmente porque son éstos, quienes enfrentan continuamente los retos y las nuevas realidades a considerarse en este ámbito. Esto exige la capacitación y formación de profesionales en educación competentes, caracterizados por ser agentes promotores de cambios, reflexivos, investigadores, intelectuales, transformadores y capaces de facilitar aprendizajes, enfocando su acción en conseguir un conjunto de conocimientos o experiencias en los educandos.

Así pues, lo anterior debe ser integrado al repertorio del futuro docente con propósitos de capacitarlo en la elaboración, interpretación y aplicación de planes educativos, respondiendo al mejoramiento de la calidad educativa.

En efecto, es este uno de los aspectos que con mayor frecuencia se somete a cuestionamiento. Con relación a esta calidad, las universidades deben asumir los retos emergentes en la búsqueda de saberes adecuados para orientar las acciones formativas en las carreras docentes hacia la comprensión de los procesos de aprendizaje como parte esencial de la formación del futuro profesional.

Por lo antes dicho, la universidad debe proporcionarle a los aprendientes de docencia los principios éticos sustentadores de una actitud de respeto a la vida, en sus más diversas expresiones y manifestaciones coexistentes en nuestro universo, haciendo uso responsable de su autonomía y libertad (Bioética), valores, conocimientos, destrezas y todas las herramientas necesarias para su multidimensional esencialidad humana.

Por consiguiente, se debe desarrollar una pedagogía activa basada en la vinculación teórica-práctica que permita al profesional docente mantener una actitud sabia, experimentando desde su interior la necesidad de aplicar los conocimientos obtenidos durante su proceso de profesionalización mediante la transformación y adaptación a la práctica educativa de los conocimientos adquiridos; diseñando experiencias novedosas rompiendo esquemas tradicionales preestablecidos y partiendo de una introspección personal, decidido a asumir una acción pedagógica desde una perspectiva renovadora. (Peña y Ruiz, 2020)

De acuerdo a las consideraciones anteriores, el autor se propuso indagar sobre las formas como se produce la acción pedagógica de los licenciados egresados de la FaCE-UC, concretamente en las instituciones de Educación Media General en Valencia estado Carabobo, producto de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos de la cátedra *Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Indagar el vínculo ámbito universitario-contexto educativo es realmente importante, se trata, en consecuencia, de descubrir hasta qué punto lo aprendido en las aulas universitarias por los estudiantes de educación es lo desarrollado por ellos en su praxis profesional, aplican o adaptan en la planeación de los procesos, que de manera incidental, ocurren en los ambientes escolares.

Por otro lado, la asignatura *Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje* pertenece al componente de formación pedagógica, se encuentra en el octavo semestre de la

Licenciatura en Educación de la FaCE y se imparten seis (6) horas semanales, cuatro (4) teóricas y dos (2) prácticas. En esta asignatura las estrategias metodológicas van en función a generar la participación del estudiante y la transferencia de conocimientos con el propósito de estar en sintonía con las tendencias educativas en materia de planificación didáctica.

Cabe agregar, esta investigación se justifica porque contribuye con la cátedra de igual nombre en la adecuación de los contenidos desarrollados con la realidad de las instituciones educativas y su adaptabilidad con los requerimientos de la planificación del sistema educativo venezolano.

Así mismo, desde el punto de vista práctico, los resultados del presente trabajo sugieren criterios y acciones, para fortalecer la calidad de la gestión educativa tratando de aportar alternativas de solución, lo cual posiblemente minimizará la preocupación por las inconsistencias y diferentes maneras de planificar realizadas por muchos docentes, de acuerdo a la situación problemática observada.

El abordaje de la temática se organiza en los siguientes apartados discursivos: Acercamiento a la realidad, Situación problema, Objetivos de la investigación, Estado del Arte, Teorías de fundamento vinculantes, Recorrido Metodológico, Resultados y Discusión, Conclusiones y recomendaciones, Referencias.

Acercamiento a la realidad

La planificación realizada por el profesor, no se debe limitar a llenar un formato concebido como requisito de su práctica, implica un proceso mental que lleva al docente a analizar de una manera más sistemática su labor y el aprendizaje de sus aprendices. Al mismo tiempo, el proceso de planificación educativa en Venezuela ha sufrido una serie de cambios en los últimos años con el fin de adecuar y optimizar la calidad de la educación y la organización de

los aprendizajes, referida a una operatividad específica clara, coherente y unificada dentro del profesorado en ejercicio. Ante la situación planteada, resulta oportuno citar a Willys (2013)

La planificación didáctica es una herramienta indispensable de apoyo para los docentes, a fin de promover el logro de los aprendizajes planteados por el currículo...

Esta ardua y enriquecedora tarea, implica la revisión de diversas fuentes de información, desde planes y programas de estudio, libros de apoyo, es un excelente instrumento para la evaluación de los aprendizajes. (p. 3)

Conforme a lo anterior, permite establecer diversas formas de organización de los aprendizajes en el proceso de obtención de conocimientos por parte del estudiantado. Entonces, para lograr una adecuada organización de dicho proceso, es necesario establecer y definir pautas de planificación, así pues, el profesor en su accionar aplicará de manera procesual, permanente y dirigido al cumplimiento de los fines y los propósitos de la Educación, en conformidad con el nivel o subsistema educativo. Por ello, en la FaCE-UC, institución responsable de la formación de futuros docentes, brinda una serie de cátedras con el cometido necesario en la formación de competencias en diferentes áreas y conocimientos conducentes al desempeño óptimo de la profesión y la adecuada ejecución en el hecho educativo. Su misión es la reafirmación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, a fin de conllevar a la solución de situaciones que se presenten en el campo educativo.

En este sentido, el Departamento de Ciencias Pedagógicas de la FaCE cuenta para la preparación académica en el área de organización de los aprendizajes con la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* cuyo objetivo general, expresado en el Programa Analítico, es “integrar de manera sistemática criterios técnicos y pedagógicos en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en concordancia con los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano” (Deibis, Sánchez y Oñate, 2006, p. 3).

Igualmente, las cinco unidades temáticas establecidas contienen aspectos dirigidos a la formación de competencias en procesos teóricos y prácticos imprescindibles para la ejecución docente adecuada; éstas están referidas al abordaje de las diferentes teorías de los aprendizajes y la enseñanza, y su implicación en la planificación de la tarea educativa conforme a: modelos de planificación, etapas, elementos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, estrategias, tipos de didáctica y directrices en la planificación establecidas por el marco legal.

Cabe agregar, la asignatura citada busca la adquisición de competencias y conocimientos teórico-prácticos diversos, en pro del desarrollo de habilidades y actitudes favorables hacia la enseñanza en el estudiante de la licenciatura en Educación que les permita el adecuado desempeño docente en su ejercicio profesional.

En este proceso de planificación, cada docente expresa por escrito su propuesta de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo al área o espacio curricular de su competencia, con una acción dialógica-comunicativa y actitud proactiva, mediante la implementación de estrategias constructivistas tendentes al logro de aprendizajes significativos.

Lo anterior, tiene por finalidad desarrollar en el futuro profesional docente habilidades sociales, cooperativas y colectivas, aplicables dentro y fuera del aula; en relación a esto, el profesor ya no es un orador, un instructor que se sabe la lección. Ahora es un asesor, orientador, facilitador o mediador; se constituye en un guía que debe estar cualificado para reconocer las capacidades de sus estudiantes, evaluar recursos y materiales existentes o de crear los suyos propios. El enseñante actuaría como un gestor del conocimiento y orientador del aprendizaje, a nivel grupal e individual.

Como resultado, se genera una formación integral del licenciado haciendo de él un docente consciente y capaz de contextualizar el aprendizaje, darle herramientas, estrategias y técnicas para una labor docente socializadora y socio-comunitaria en correspondencia con los

niveles y subsistemas donde ejecute su ejercicio profesional y cubriendo sus necesidades individuales y las exigencias del momento histórico educativo en el país.

Situación problema

Después de lo expuesto, la relevancia del presente trabajo de investigación consiste en el abordaje sistemático de la situación problemática, se presenta cuando se concreta el hecho educativo del licenciado, en relación a esto, los estudiantes en las prácticas profesionales y egresados de la misma manifiestan que en los diferentes espacios educativos, sea en instituciones oficiales o privadas, no se evidencia vinculación (articulación) con la manera de organizar aprendizajes, contenidos y formas de planificación aprendidas durante el transcurso de la carrera.

Resulta oportuno aclarar, el programa de la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* está concebido para adaptarse al currículo del sistema educativo venezolano vigente en revisiones y actualizaciones realizadas en jornadas de trabajo de los distintos profesores de la cátedra; sin embargo, no se tiene conocimiento claro sobre la forma de planificación de las instituciones educativas emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Con referencia a la situación anterior, se adiciona la inestable y variable modificación del currículo de Educación Media, la última transformación curricular se realizó en el año escolar 2016-2017. Sin embargo, producto de la emergencia de salud por la pandemia, el Vice Ministerio de Educación Media presentó una propuesta de Plan temático para ser implementada en el tercer momento pedagógico para el año escolar 2020-2021. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017, 2021)

A las consideraciones anteriores, se suma la preocupación por las inconsistencias y diferentes maneras con que muchos docentes planifican; es decir, no hay unificación de criterios mínimos necesarios. Puede observarse la política educativa emanada de consultas y criterios

socio-políticos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2017, 2021) y de allí se derivan las acciones a seguir en el currículo educativo; por ello, existe la necesidad de revisar e indagar sobre el proceso real existente en nuestras instituciones con el fin de lograr acuerdos y acciones coherentes tendentes a una formación integral acorde con nuestra realidad.

Con respecto a esto, surgen los siguientes interrogantes: ¿De qué manera los contenidos programáticos de la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* están acordes y actualizados a la realidad curricular del sistema educativo venezolano?, ¿Cuáles son las características y tipos en la planeación llevada a cabo por los licenciados egresados de la FaCE-UC en Educación Media General se aplican los contenidos teórico-prácticos impartidos en la citada asignatura?

Objetivo general

Develar la vinculación entre los contenidos impartidos de la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* con la realidad en instituciones de Educación Media General.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar la aplicabilidad de los contenidos aprendidos en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* en las instituciones de Educación Media General.
2. Establecer los tipos de planificación utilizados por los docentes en contraste con lo aprendido en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*.
3. Documentar la vinculación de los elementos de la planificación impartidos en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* con su aplicación por el docente en el aula.

Estado del arte

Para el desarrollo de un trabajo investigativo, es necesaria la revisión de investigaciones previas de fuentes primarias, de modo que se pueda obtener una visión actualizada y con relación a la investigación; en este sentido, se consideró revisar el estado del arte de los siguientes trabajos, igualmente los diferentes enfoques teóricos.

Se consideró el trabajo presentado por Peña y Ruiz (2020), cuyo propósito fue mostrar la realidad representada en las instituciones de Educación Media General cuando los profesionales de la docencia en servicio, desarrollan los contenidos programáticos aprendidos en la cátedra de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para indagar acerca de la conexión ámbito universitario-contexto educativo, intentando descubrir hasta qué punto lo aprendido en las aulas universitarias por los profesionales de la educación en lo referido a desarrollo, aplicación y adaptación del currículo es ejecutado en la planeación de los procesos que de manera incidental ocurren en los ambientes escolares.

El estudio arroja que la cátedra de planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje integra de manera sistemática criterios técnicos y pedagógicos que propician espacios de encuentro con el conocimiento de nivel superior, el desarrollo de habilidades y destrezas y la adquisición de herramientas que aborden y transformen la dinámica educativa en consonancia con la realidad.

Sin embargo, existen divergencias en las representaciones de los sujetos significantes del estudio, motivadas a ciertos factores que determinan la variabilidad de las acciones: ausencia de diálogos compartidos y colaborativos entre los diferentes entes responsables de guiar el currículo educativo y la formación de profesionales de la educación, lineamientos acomodaticios de los directivos y otras autoridades ante la praxis educativa y, las habilidades cognitivas de los propios

egresados con respecto a los contenidos aprehendidos. Frente a estas situaciones se originan discordancias entre la teoría y la práctica abordadas en la asignatura sobre las cuales vale la pena reflexionar y actuar.

Umpiérrez y Cabrera (2020), presentan un trabajo de investigación en Uruguay, donde sostienen que el conocimiento didáctico teórico impartido en los institutos de formación docente debe estar en total vinculación con las actividades de enseñanza desarrolladas en la práctica preprofesional de sus estudiantes, el cual se aborda en el componente práctico del curso de Didáctica II. El objetivo fue analizar la distribución de las áreas disciplinares que se incorporan, la estructura de las planificaciones y su coherencia con las clases efectivamente desarrolladas, a través de un estudio cualitativo, en el que se analizaron las planificaciones de 20 estudiantes y sus prácticas de enseñanza correspondientes.

En los resultados de la investigación se identificaron distribuciones poco equitativas de las áreas disciplinares previstas para el curso, así como estructuras de planificación que reflejan un diseño conservador, con escasa presencia de propuestas innovadoras o investigativas. Solo en 12 casos hubo alta convergencia entre lo planeado y lo efectivamente enseñado. Se concluye que es necesario continuar profundizando en el análisis de la articulación teoría-práctica, abordando aspectos institucionales y profesionales de la formación docente. Esta investigación tiene coincidencia con el presente trabajo ya que el conocimiento teórico impartido debe estar en total vinculación con las actividades de enseñanza para la formación del futuro docente.

Asimismo, la Universidad Modular Abierta Vicerrectoría Coordinación de Desarrollo Curricular y Gestión de Calidad (2018), en San Salvador presenta un Fascículo N° 5-2018, Proyecto: Estrategias Didácticas para incidir en el éxito del proceso de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje y la planeación didáctica. Afirma que la planeación didáctica consiste en diseñar

un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los estudiantes en el tiempo disponible de una asignatura dentro de un plan de estudios. El programa guía o plan de cátedra debe elaborarse tomando como referente el programa analítico y las finalidades educativas de la institución, se sintetizan en el perfil del egresado(a) que se propone formar, de ahí la importancia de que el profesor(a) conozca el documento del Plan de Estudio y no sólo el programa analítico de su asignatura. El artículo presentado por Universidad Modular Abierta, sostiene que se pueden reconocer por lo menos cinco corrientes dentro de la didáctica, cada una sustentada en diferentes posiciones epistemológicas y psicopedagógicas: La llamada didáctica tradicional, la tecnología educativa, la enseñanza basada en competencias, el constructivismo y la didáctica crítica, algunas, aunque superadas teóricamente siguen prevaleciendo en las prácticas educativa.

Teorías de fundamento vinculantes

Teoría de aprendizaje por descubrimiento

A continuación se presenta una teoría que influye aun en esta década, ha aportado y enriquecido e influido en el proceso educativo.

La Universidad Internacional de Valencia (VIU, 2015), en interpretación de la teoría de Bruner, Goddnow y Austin, diserta:

La principal característica del aprendizaje por descubrimiento es una importante modificación de las funciones y el rol del profesor (instructor). En este caso, el docente no expone los contenidos, no de un modo acabado y con valor total o completo, es el propio aprendiente el que adquiere una gran parte de los conocimientos por sí mismo, a través de su experiencia personal de descubrimiento o recepción de información.

En este tipo de aprendizaje, el alumno o alumna tiene una gran participación, mucho más directa que en los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. En el contexto del aprendizaje por descubrimiento, el maestro actúa como guía o mediador con el fin de ayudar y apoyar a los alumnos a adquirir por ellos mismo los conocimientos y los objetivos pedagógicos. Dicho de otro modo, el profesor se limita a presentar todas las herramientas necesarias al alumno para que éste descubra de un modo personal y autónomo lo que desea aprender. (párr. 1-2)

Como principios fundamentales del aprendizaje por descubrimiento (Bruner, Goddnow y Austin, 1978) se tienen:

- Lo que aprende el aprendiz por sí mismo es el conocimiento real más importante.
- Potenciar la creatividad y el pensamiento crítico de los educandos debe ser prioritario.
- Es el método más natural y eficaz de transmitir conocimientos en una asignatura.
- El descubrimiento genera motivación intrínseca y confianza en sí mismo.
- El significado es fruto del descubrimiento creativo, no se produce debido a la mera verbalización de conceptos.

Teoría del Aprendizaje Significativo

Esta es una de las teorías cognitivas reconocida en el ámbito de la educación, se construye a partir de conceptos previamente formados por la persona en su entorno.

Así pues, diserta Ausubel (citado en Sánchez, 2016), “para que la información pueda ser aprendida debe percibirse selectivamente, ser estructurada de manera significativa, codificada dentro de una estructura aprendida previamente diferenciada dentro de tal estructura para su posterior evocación y consolidada para permitir su transferencia” (p. 281). Esta teoría promueve el paso de un aprendizaje memorístico y mecánico a uno significativo. Implica entonces, para que sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: “la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario o sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo

también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 31), o sea, Aprendizaje con comprensión; coherente con un conjunto de conocimientos aprendidos previamente, anclado en vivencias, proyectado a la vida y relacionado con metas y aspiraciones.

Este aprendizaje se produce cuando se pueden construir significados asimilando o integrando el nuevo material a los esquemas cognitivos preexistentes para su comprensión. Tal aprendizaje requiere (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Romero, 2009): (a) un contenido y una enseñanza inteligible, cuando la información nueva se organiza con secuencia lógica, en progresión continua, (b) incorporado a un conjunto de conocimientos y/o experiencias previamente aprendidos (organizadores previos), (c) orientado hacia un propósito, (d) mediado o facilitado por un experto, (e) el aprendiente no debe ser un mero receptor de enseñanzas, (f) los nuevos contenidos deben relacionarse con información preexistente en el repertorio del aprendiz, (g) el nuevo aprendizaje sea “consolidado” dentro del anterior y goce de permanencia, mediante repeticiones, aplicaciones, reconceptualizaciones, ampliación de horizontes; y (h) el aprendiente debe tener una actitud favorable hacia los contenidos a aprender significativamente.

Por lo tanto, durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con conocimientos y experiencias existentes previamente en su estructura de conocimientos o cognitiva, no basta enseñar cosas interesantes en sí, es preciso anclar su significado en el mundo del aprendiente.

Teoría sociocultural

La teoría sociocultural de Vygotsky (1979) parte de la premisa de que el sujeto se interrelaciona con su medioambiente, provocando su accionar ante situaciones condicionadas por su lenguaje y las experiencias previas. Según Schunk (1997), sobre la teoría de Vygotsky, se

basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio donde se desarrolla. Vygotsky (1982) plantea: “un buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo” (p. 92), considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) definiéndola así:

La distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Determinada por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

Según lo anterior, la zona de desarrollo próximo brinda la posibilidad de ayuda cuando lo necesite el aprendiz, no sólo del docente incluye al grupo de estudiantes en la misma situación de formación (pares) que él. Al respecto, Good y Brophy (1997) expresan: “los constructivistas sociales enfatizan la enseñanza como aquella que presenta diálogos sostenidos o discursos en los cuales los participantes buscan un tema con profundidad, intercambiando opiniones y negociando significados e implicaciones conforme exploran sus ramificaciones” (p. 145). Alfaro (2006) discierne algunos aportes de esta teoría al campo educativo:

- La responsabilidad que le asigna a la escuela y al docente por el desarrollo de los educandos.
- El reconocimiento del carácter social y cultural del aprendizaje escolar y por lo tanto la revalorización de la familia y de la comunidad.
- El carácter prospectivo de la enseñanza orientada al nivel de desarrollo próximo.
- Reorientación del proceso de evaluación como acción continua de indagación relacionada con las posibilidades futuras del niño y, conjuntamente, una estimulación de aquellas que se perciben en la zona de desarrollo próximo. (p.74)

Estos aportes juegan un importante papel al momento de conceptualizar el hecho educativo, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse; es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el

contenido de la asignatura, pues el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en interacción social; así, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas en el aula. Es conveniente contemplar en la planificación del docente, la interacción social, no solo entre aprendiz y docente, sino en alumnos y la comunidad.

Planificación educativa

La planificación como método y técnica de racionalización y organización de la acción se aplica o puede aplicarse a cualquier actividad en la cual un individuo, grupo de personas, institución u organización quiere alcanzar determinados objetivos. De este modo, la planificación se preocupa por el control sobre el futuro. Planeamos intentando asegurar que el futuro resulte de una forma y se aproxime a la manera como lo deseamos. (Aguerrondo, citado en Alfaro, 2006)

La historia de la planificación, en general, muestra su aplicación en el campo educativo. Planificar es un proceso que día a día adquiere mayor sentido, sobre todo cuando existe una gran variedad de realidades y los programas académicos son extensos e implican abordar muchos contenidos. En la enseñanza escolar, la planificación es una actividad esencial.

Un primer acercamiento al concepto de planificación, parece estar asociado con el pensar inteligente para tratar diversas situaciones con la búsqueda de soluciones, haciendo uso adecuado de los recursos disponibles y con la toma de decisiones efectivas. Por tanto, la planificación de la enseñanza “representa un período de reflexión en el que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo, etc.” (Marcelo, 1987, p. 20).

Vale señalar, Ander-Egg (1995) hace énfasis en tres características esenciales de la planificación educativa: carácter racional, previsor y sistemático. Planificar significa ponerse a pensar acerca de lo deseado a enseñar, a partir de lo exigido en el currículo oficial plasmado en el

programa vigente. El docente se enfrenta con varias interrogantes: *¿Qué pueden aprender actualmente los estudiantes? ¿Cuáles saberes necesitan antes de iniciar el nuevo aprendizaje? ¿De qué manera podrían adquirir aprendizajes significativos de los nuevos conocimientos?* Es aquí cuando la planificación de la enseñanza se convierte en instrumento indispensable para la praxis de la tarea docente, con la idea de fomentar un clima propicio a la acción pedagógica de modo que resulte interesante, relevante y motivador para los escolares.

Características y principios de la planificación

Al hablar de planificación o planeación, ésta requiere organización y racionalidad en las actividades a realizar, Alfaro (2006) señala los siguientes principios.

- *Racionalidad*: Implica la actuación inteligente, anticipada y tomar decisiones.
- *Previsión*: Se refiere al carácter anticipatorio de la planificación, según éste, el presente es extrapolado al futuro.
- *Continuidad*: La planificación está condicionada por el logro de determinadas metas hacia la solución de necesidades y la valoración de los logros alcanzados.
- *Inherencia*: Es aplicable a cualquier actividad humana.
- *Flexibilidad*: Este principio apunta a que todo plan debe permitir reajustes o correcciones.
- *Objetividad*: Plantea la necesidad de estudiar los hechos sin aferrarse a opiniones o juicios preconcebidos

Elementos de la planificación

La planificación se puede considerar como un conjunto de elementos ordenados y relacionados entre sí lo cual guardan coherencia con el hecho educativo. Cabe agregar que Alfaro (2006) distingue los siguientes elementos de la planificación educativa: (a) objetivos, (b) contenidos,

(c) estrategias y actividades, y (d) recursos y evaluación. En este orden de ideas, Salinas (1994) precisa lo siguiente sobre la planificación:

Es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas, en un espacio llamado aula, personas con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio. (p. 137)

En concordancia, la planificación escolar se expresa en un documento o formato que resume nuestras reflexiones, con base en los elementos de la planificación, considerando los intereses y necesidades de los aprendientes, idealmente aplicando innovadoras y creativas estrategias, centrada en las carencias del contexto, evaluando resultados y orientada hacia un trabajo cooperativo con visión de futuro y, finalmente, el docente muestra su producto profesional. A través de este formato, se proyectan las acciones a acometer en un periodo escolar.

Tipos de planificación utilizados por los docentes

Los tipos de planificación o modelos de enseñanza están asociados a los paradigmas de aprendizaje aceptados que casi a nivel internacional como base para las prácticas docentes. Alfaro (2006) señala los siguientes modelos en la planificación de la enseñanza: (a) Modelo Academicista, enfoque de los contenidos, es el modelo tradicional, el proceso de planificación de la enseñanza es asumido por el docente de una manera muy personal.

Este modelo es lineal, centrado en la enseñanza, es normativo. La autora sostiene que lo más relevante de la planificación en el formato son: Contenidos, Actividades, Recursos y Evaluación. (b) Modelo conductual y de procesamiento de información, enfoque de los objetivos. Según la autora, “este modelo se centra en los objetivos programados como metas terminales y únicas, la planificación pasa a ser una programación basada en objetivos operativos dispuestos en una

secuencia de progresiva dificultad que conduce a objetivos de carácter terminal” (p.299). (c)Modelo Constructivista, la enseñanza como un sistema abierto y flexible debe apoyarse en la metodología de la planificación por proyectos. La autora afirma, “los proyectos de enseñanza a nivel de aula constituyen una herramienta pedagógica flexible de aproximación a la realidad de los educandos y de la comunidad que rodea la institución”. (p.315)

Recorrido metodológico

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo con diseño naturalista (Corral, Corral y Franco, 2019). Bajo este enfoque se planteó develar la realidad desde la vivencia de los actores, es decir, los docentes en su práctica diaria describieron con sus propias palabras cómo realizan su planificación y en qué sentido vinculan los aprendizajes obtenidos en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* que estudiaron en nuestra facultad.

La información se recabó en instituciones educativas del subsistema Educación Media General en Valencia estado Carabobo, pertenecientes al Ministerio del Poder Popular para la Educación y contó con la presencia de docentes egresados de la FaCE-UC en los últimos 10 años. El escenario estuvo constituido por tres instituciones educativas del sector público.

Para recabar la información, se empleó como técnica la entrevista y como instrumento una guía de entrevista con respuestas abiertas. Ésta fue realizada con su debida anuencia, al llenar el formato de consentimiento informado correspondiente, pues todo tipo de estudio con intervención en personas requiere consideraciones bioéticas; así, desde la entrevista se indagó la vinculación existente entre los contenidos revisados y estudiados en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* y la manera como planifican en la actualidad en su ejercicio profesional.

Para el análisis de las evidencias, se procedió a la transcripción, lectura y relectura de las entrevistas realizadas a los tres informantes clave, posteriormente se realizó el proceso de categorización y triangulación.

Resultados y discusión

En la presente investigación, los actores sociales son los docentes los cuales nos describieron con sus propias palabras cómo realizan su planificación y en qué sentido vinculan los aprendizajes obtenidos en la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* en las instituciones educativas.

Con relación a la aplicación de los contenidos en la praxis educativa, los docentes entrevistados manifiestan recordar satisfactoriamente aspectos y elementos de los diferentes contenidos impartidos en *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, tanto los modelos academicistas-tradicionales como el modelo constructivista

Referente al tipo de planificación utilizado por los docentes, según lo aprendido en la asignatura, manifiestan realizar la planificación en formatos suministrados por la institución donde laboran, evidenciándose una planificación en la cual predomina el modelo de enseñanza academicista-tradicional, de aquí se evidencia que el rol de líder planificador del docente no es asumido por el mismo.

Con relación a la vinculación de los elementos de la planificación aprendidos y su aplicación en el aula, los docentes adaptan y vinculan aspectos teóricos adquiridos en *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, predominando la planeación centrada en el docente.

Conclusiones

Se pudo constatar, con relación a los modelos de planificación, la perspectiva conductista de aprendizaje, y muy específicamente en el proceso de Enseñanza Aprendizaje, todavía es aplicada por

los docentes esta forma de planificar la enseñanza; es decir, el modelo tradicional-conductista sigue siendo guía en la praxis educativa en muchos docentes de Educación Media General.

La planificación realizada por los docentes consultados, se limita a los tres periodos de los lapsos o momentos y evaluación, están enmarcados en muchos casos a un formato preestablecido a discreción de la Dirección de la institución educativa donde laboran.

Los docentes consultados manifestaron haber aprendido significativamente los contenidos de la asignatura *Planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje* y aplicarlos en la planificación de sus clases.

Con relación a las perspectivas de la enseñanza, algunos docentes aplican una combinación dual en sus clases; utilizan la Perspectiva Académica o Tradicional y la Perspectiva Práctica de la Enseñanza.

Recomendaciones

Todo proceso de investigación conlleva, una vez realizadas las respectivas reflexiones sobre lo que reporta el estudio, a las recomendaciones donde se sugieren acciones concretas como aporte a la solución del problema investigado; así, se someten a discusión las siguientes:

En primer lugar, el docente del subsistema Educación Media General requiere conocer a cabalidad las teorías que sustentan la tarea educativa y los diferentes elementos presentes en la planificación. Es importante que el profesorado elabore, a partir de la realidad presente en el país, los formatos a emplear en su práctica docente.

Segundo, aunado a lo anterior, el docente de la FaCE-UC debe trascender y transformar ciertas prácticas caducadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros profesionales, sobre la base de los contenidos curriculares que representen adecuadamente la formación del estudiante de docencia para propiciar actividades mentales constructivistas y convertirlas en

acciones concretas para que posteriormente sean evidenciadas por los futuros docentes, ya como licenciados, en su desempeño profesional en Educación Media General.

En tercer lugar, en la sociedad del conocimiento, ciencia y tecnología cada vez más producen rápidas innovaciones vertiginosas que impulsan las interrelaciones en el orden económico, social, cultural, antropológico, ecológico y político lo cual exige a la universidad estar en sintonía con estos cambios tecnocientíficos; en tal sentido, la cátedra de Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje debe constantemente estar comprometida con el desarrollo pleno de todos los docentes y futuros licenciados, con cursos direccionados a la tecnología y capacitación en plataformas de aprendizaje innovadoras, de fácil acceso, agradables y sostenibles en el tiempo como apoyo a la presencialidad y a la educación online.

Referencias

- Alfaro, M. (2006). *Planificación del Aprendizaje y la Enseñanza*. FEDUPEL.
- Ander-Egg, E. (1995). *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Editorial Río de la Plata.
- Bruner, J., Goddnow, J. y Austin, G. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Corral, Y., Corral, I. y Franco, A. (2019). *La investigación: tipos, normas, acopio de datos e informe final*. Opsu.
- Deibis, D., Sánchez, B., y Oñate, O. (2006). *Programa analítico de la asignatura Planificación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Good, T. y Brophy, S. (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. McGraw-Hill.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media*.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2021). *Plan Temático: III Momento Pedagógico año escolar 2020-2021*. ViceMinisterio de Educación Media.

Peña, M. y Ruiz, M. (2020). *Experiencia de vinculación entre la formación académica–pedagógica y la praxis docente en planificación*. *Revista Ciencias de la Educación*, 30 (55), 297-319. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/55/art15.pdf>

Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo*. *Temas para la Educación*, (3). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>

Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* En J. Angulo y N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Curriculum* (pp. 135-160). Aljibe. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Salinas_Unidad_2.pdf

Sánchez, M. (2016). “*Uso de entorno virtual como herramienta para la enseñanza de castellano instrumental*”. *Arjé. Revista de Postgrado FaCE-UC*. (Vol. 10, N°19, pp. 278-287). <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art21.pdf>

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed.). Pearson.

Umpiérrez, S. y Cabrera, D. (2020). *Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de Magisterio*. *Páginas de Educación*, 13(1), enero-junio 2020 Uruguay. ISSN 1688-5287 ISSN en línea 1888-7468 DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>

Universidad Modular Abierta. Vicerrectoría Coordinación de Desarrollo Curricular y Gestión de Calidad. (2018). *Proyecto: Estrategias Didácticas para incidir en el éxito del proceso de*

aprendizaje. Las teorías del aprendizaje y la planeación didáctica. San Salvador:

Fascículo

N°

5-2018.

<https://www.uma.edu.sv/principal/carreras/PDF/Fasiculos/Articulo5/files/assets/downloads/publication.pdf>

Universidad Internacional de Valencia – VIU. (2015). *¿Qué se entiende por aprendizaje por descubrimiento?* <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/que-se-entende-por-aprendizaje-por-descubrimiento>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Grijalbo.

Vygotsky, L. (1982). *El significado histórico de la crisis de la psicología.* Pedagogía.

Willys, A. (2013). *La planificación docente como herramienta Fundamental de la práctica docente.* La formación de Alumnos normalistas de la escuela normal fronteriza Tijuana en este proceso. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Guanajuato, *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1163.pdf>

Oswaldo José Noguera Gotopo:

Profesor ordinario de la FaCE UC, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación Mención Física y Matemática. Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación. Ingeniero Electricista. Magister en Gerencia de la Construcción. Doctorando en Educación (UC). Investigador PEII A1-2016. Jurado y tutor de trabajos de grado en pregrado y postgrado (UC).

Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC*Theoretical foundation of didactic communication and interaction in distance learning environments mediated by ICT***Darío Enrique Hernández Vásquez**<https://orcid.org/0000-0002-7415-6337>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Distrito Capital, Venezuela.

darioehv@hotmail.com**Resumen**

La irrupción del Internet y el auge de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han generado cambios trascendentales en las interacciones de los usuarios en las comunidades virtuales; de ser un sujeto pasivo consumidor de información, a ser un sujeto activo y participativo en la construcción de significados, este fenómeno ha propiciado una mayor demanda de habilidades tecno-comunicativas en entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC. En esta dirección, este artículo presenta una revisión documental que pretende articular una aproximación teórica sustentada en las argumentaciones básicas de la interacción, sus tipologías y componentes, y el docente como agente mediador y guía de las interacciones didácticas desde un enfoque socio-constructivista. En consecuencia, el análisis conduce a reflexionar sobre la necesidad del rescate de la presencia socio-comunicativa del docente como experto, mediador y guía de las interacciones del estudiante con los elementos que componen un entorno mediado por las TIC, para así obtener resultados didácticos que fortalezcan la reflexión cognitiva en la construcción, comprensión y apropiación de conocimientos socialmente válidos y útiles por parte del estudiantado.

Palabras clave: comunicación, interacción didáctica, formación a distancia, TIC.

Abstract

The irruption of the Internet and the rise of information and communication technologies (ICT) have generated transcendental changes in the interactions of users in virtual communities; from being a passive consumer of information, to being an active and participatory subject in the construction of meanings, this phenomenon has led to a greater demand for techno-communicative skills in teaching and learning environments mediated by ICT. In this direction, this article presents a documentary review that aims to articulate a theoretical approach based on the basic arguments of interaction, its typologies and components, and the teacher as a mediating agent and guide of didactic interactions from a socio-constructivist approach. Consequently, the analysis leads us to reflect on the need to rescue the socio-communicative presence of the teacher as an expert, mediator and guide of the student's interactions with the elements that make up an environment mediated by ICT, in order to obtain didactic results that strengthen cognitive reflection in the construction, understanding and appropriation of socially valid and useful knowledge by the student body.

Keywords: communication, didactic interaction, distance training, ICT.

Recibido: 09/11/2020**Enviado a árbitros:** 09/11/2020**Aprobado:** 04/03/2021

Introducción

La comunicación no precisamente ha mantenido una línea abierta y flexible en el transcurso de las décadas, en especial, lo observamos en la década de los años 50 del siglo XX cuando fue sometida a la perspectiva de la corriente del pensamiento filosófico del funcionalismo – conductismo, y es a partir de ese entonces cuando la comunicación es vista o minimizada como “un derivado de los modernos media (en ese entonces la TV) y a estar definida como la simple transmisión de información de un emisor a un receptor.” (Urribarri, 2007, p. 4), es decir, se impone un modelo de comunicación jerárquico unidireccional, donde los actores del proceso de comunicación: emisor (sujeto) y receptor (objeto), presentan roles prefijados y rígidos, sin existir alteración o intercambio de tales actitudes.

En este sentido, Freire (1997) y Kaplún (1998) manifestaron que la intención implícita era de pre-programar los actos y valores de las sociedades de acuerdo a los intereses del *estatus quo* imperante.

Por consiguiente, el proceso de comunicación se mantuvo rígido y lineal, constituyéndose en la aproximación referencial por excelencia para el modelo clásico de la educación presencial, y en algunas modalidades de estudios emergentes como los estudios a distancia, bajo la premisa de contraer al educando como objeto pasivo, en otras palabras:

el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan [...] no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. (Freire, 1973, pp. 72-73)

En efecto, el educando se ve sometido a aprehender conocimientos *envasados*, no hay relevancia o reflexión de lo asimilado, son conocimientos-contenidos acumulados por el sujeto que sabe (docente) transferido al objeto (alumno) con el fin de moldearlo (Freire, 1997).

Según se ha citado, esta analogía expresa el modelo de comunicación e interacción de referencia en los modelos educativos emergentes del siglo pasado, en este caso, los estudios de formación a distancia que nacieron en las sociedades industrializadas como un modelo apoyado esencialmente por medios artificiales para la conducción de la enseñanza y guía de aprendizajes a distancia; en lo referente, para Nipper (1989, citado en Arboleda, 2013), se identifican tres generaciones “Cursos por correspondencia centrados en material impreso; Incorporación de medios electrónicos, incluido el computador (informática); y la educación apoyada en las TIC (Telemática).” (p. 49)

Con referencia a lo anterior, Hernández (2015) exclama que el modelo de mayor aceptación científico y académico, el cual se le conoce como el modelo clásico de la educación a distancia, es el constituido básicamente por los aportes de Peters (1971), Wedemeyer (1981), Delling (1975), Moore (1972), y Hölmberg (1977), en síntesis, sus propuestas teóricas se profundizaron en tres premisas elementales:

- Predominio del estudio independiente, haciendo énfasis en el estudio en soledad del estudiante bajo la conducción didáctica de los medios artificiales.
- Producción en masa de materiales instruccionales altamente estructurados, su diseño y profundidad debe suponer un acabado de tal magnitud, que la interacción dialógica docente-estudiante debe quedar en su más mínima expresión.
- Preferencia al diálogo simulado del estudiante con los medios didácticos, ya que se considera al docente como un elemento secundario en la interacción didáctica.

No obstante, la determinación subyacente del aprendizaje desde la perspectiva del socio-constructivismo, es el arte de la conjugación de las experiencias vividas, de los saberes, y del conocimiento compartido para que el aprendizaje de resultados aproximados a la construcción de

conocimientos útiles y pertinentes; el estudiante está en la necesidad de interactuar con todos los recursos humanos y tecnológicos disponibles. El diálogo didáctico entre el docente y el estudiante es un acto imprescindible, el profesor es el facilitador y comunicador guía, que media y equilibra la dinámica en la estructura cognitiva del estudiante en un complejo contexto interactivo sincrónico y/o asincrónico.

Por tal motivo, el interés principal de este análisis es de articular un constructo teórico con base a la exploración de fuentes documentales que suministran un basamento teórico sobre las nociones filosóficas de la interacción como materia sustancial de la comunicación enfocado desde el pensamiento del paradigma del constructivismo social y su importancia en los métodos didácticos en entornos a distancia mediados por las TIC, por cuanto la interacción en estos espacios se suscita a través de medios tecnológicos, tomando en cuenta que el éxito de la guía y mediación del aprendizaje recae en el diálogo docente-estudiante. Por consiguiente, este artículo navega por cuatro aristas específicas: argumentación teórica de la interacción, tipologías de la interacción, componentes de la interacción educativa, y el docente como agente mediador en las interacciones virtuales; los cuales sustentan los argumentos teóricos del presente constructo.

Argumentación teórica de la interacción como materia sustancial de la comunicación

En primer orden, la relación de comunicación parte básicamente de un interés propio concebido por un sujeto, o de varios sujetos siguiendo un interés en común, tales interacciones variarán de acuerdo al grado de beneficio que estimen los actores del proceso comunicativo. Dicho de otro modo, el interés de un beneficio entre los actores del proceso de comunicación se reflejará en la sustanciación o propiedades del diálogo que se suscita en las interacciones entre los sujetos, es decir, interactúan para reforzar vínculos e intereses compartidos en un ámbito donde la experiencia interactiva se convierte en una posesión en común (Dewey, 1916).

De esta última reflexión, Dewey (1916) expresa que el interés en la interacción dialógica navega por tres vertientes: “1) el estado total de desarrollo activo; 2) los resultados objetivos que se prevén y se desean; 3) la inclinación personal emotiva.” (p. 113), ello explica, que cada sujeto desde su condición personal o profesional se establecerá metas, las cuales estarán sujetas a su posición axiológica, por esta razón, el hombre es un ser social por naturaleza y necesita de otros para el logro de sus intereses; la relación de comunicación e interacción entre los sujetos es un proceso compartido de intereses, se nutre por las experiencias y saberes que posee cada individuo.

Debe señalarse, que algunos autores de la corriente del análisis transaccional, impusieron el término “transacción” en las relaciones interpersonales entre los sujetos; para San Martín (2010) “La palabra transacción quizá no sea la mejor en castellano, ya que ésta tiene más bien un significado económico, la más apropiada podría ser interacción.” (p. 96), en otras palabras, podemos inferir que transacción es un convenio entre dos partes para obtener un beneficio financiero o económico, por este motivo, en este análisis y contexto asumimos el término de interacción, el cual posee una dimensión más amplia, holística y humanista.

Visto de esta forma, fue Dewey quien conceptualizó el término de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basándose el autor, como lo refieren Garrison y Anderson (2005), que en la interacción “se generan las ideas que dan sentido al mundo exterior. Es decir, el significado es construido y compartido. A través de la interacción, las ideas son comunicadas y el conocimiento construido y confirmado.” (p. 31).

Ahora bien, según se ha visto, la comunicación y la interacción están íntimamente vinculadas ya que existe una relación de interdependencia entre ambas, por cuanto “La interacción es escenario de la comunicación, y a la inversa. No existe una sin la otra.” (Rizo,

2006, p. 46), por lo tanto, según este autor, la interacción es la materia prima de la comunicación, es donde se proyecta la intención del o los sujetos en un escenario de interrelación.

En tal sentido, la interacción se hace efectiva cuando los sujetos poseen una intención clara y definida de lo que requieren o aspiran obtener, “se trata así de la presencia de dos o más intencionalidades instantáneas: sin intención no hay interacción.” (Velasco, 2007, p. 2), por cuanto es un acto deliberado que persigue resultados que serán medidos por los sujetos involucrados en su interacción dialógica, entonces “la interacción puede ser comprendida como el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales.” (Rizo, 2006, p. 46).

Desde esta perspectiva, coincidimos que la “intención” está sujeta a los estímulos que transmite cada sujeto, pues, “Un estímulo puede ser una palabra, un gesto o una conducta que refiere y afecta a otro.” (San Martín, 2010, p. 96), las interacciones pueden tener diversos niveles de aceptación entre los sujetos, esto acontece porque la conducta y la percepción del individuo juega un papel predominante, si bien el diálogo “Se suele tomar como interacción sencillamente al proceso social de intercambio verbal entre dos o más sujetos.” (Velasco, 2007, p. 2), la interacción dialógica posee un alto nivel de propiedad, comprensible, negociado y recíproco entre los individuos, no es la cantidad de diálogo como afirma Moore lo que justifica la interacción dialógica.

Al contrario, como lo sostiene Rodríguez y Clares, (2006) es la interactividad “la variable clave en las situaciones de comunicación: expresa el grado en que la comunicación trasciende la reacción.” (p. 156).

En este ámbito, el sujeto posee la capacidad de otorgarle un sentido significativo al contenido, esto quiere decir, que el mensaje a transmitir debe presentar una estructura con

propiedades altamente significativas e intencionales, lo cual direccionará el ritmo de comunicación e interacción, en conclusión, si el contenido del mensaje no es lo suficientemente significativo, la interacción se resiente.

Como puede observarse, todos los individuos tienen la necesidad de comunicarse entre sí; no obstante, en un acto comunicativo no necesariamente debe existir patrones de conductas preestablecidos, aunque se aspira que la interacción en la comunicación profundice y establezca un diálogo intencional que resalte la construcción de conocimientos o informaciones altamente significativas, es aquí cuando “Las relaciones entre los elementos son las que definen el significado del mismo.” (Del Mastro, 2005, p. 26), cada sujeto posee un elemento que lo hace distintivo: experiencias, información, posición paradigmática, actitud, entre otros aspectos, éstos se relacionan a través de la interacción con otros sujetos u objetos, y el grado de interactividad estará sujeto al nivel de expectativas y satisfacción del individuo por los resultados esperados.

En la figura 1, nos ilustra y resume como circula la actividad de interacción del sujeto con otros sujetos y objetos, los elementos del proceso interactivo son básicamente los mismos, hay una intención con un propósito implícito o explícito, se genera unos mensajes o códigos en la interrelación entre las partes involucradas, lo que conlleva a que el individuo asuma una comprensión aproximada de esa realidad, es lo básico y esencial.

Si bien, en las interacciones humanas como lo hemos señalado anteriormente, existe un sentido socio-comunicativo de negociación entre las partes, pero es una interacción más susceptible a las emociones, y es lo que determinará la interactividad entre los sujetos. En cambio, la interacción con el objeto o la cosa, está más sujeto o cargado por las nociones e ideas del sujeto, es más que todo un acto simulado o artificial.

Figura 1.

Actividad de interacción del sujeto con otros sujetos y objetos



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en datos de Garrison y Anderson (2005); Rizo (2006); y Velasco (2007). Esta portada ha sido diseñada utilizando recursos de Freepik.com: https://www.freepik.com/free-vector/goals-infographic-concept_9158874.htm con iconografía de <https://www.flaticon.com/>

Tipos de interacción

Desde las distintas perspectivas, tipificar la interacción en una propuesta única es un acto complejo y hasta fangoso, más aún, desde la entrada de las tendencias emergentes del pensamiento filosófico, y en especial, con la irrupción del Internet y de los distintos atributos que ofrece las TIC, los cuales han modificado sustancialmente las nociones y modos de interacción en los contextos tradicionales y virtuales, donde el sujeto se encuentra rodeado de una red tan diversa que resulta cuesta arriba en concretar un esquema único.

De acuerdo a ello, presentamos un esquema tentativo que compila los aportes más relevantes de autores como: Garrison y Anderson (2005), Hirumi (2002), y Jiménez (1998), cuyas contribuciones entre sí, presentan cierta homogeneidad de criterios, en este caso, el esquema parte de la premisa que existen dos tipos de interacción: humanas, y no humanas, las cuales están ramificadas en una serie de niveles.

Figura 2.

Tipos y niveles de interacción



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en datos de Garrison y Anderson (2005); Hirumi (2002); y Jiménez (1998). Esta portada ha sido diseñada utilizando recursos de Freepik.com: https://www.freepik.com/free-vector/now-vs-future-infographics-flat-design_9925556.htm

Es de destacar, por otra parte, que cuando los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje están interactuando en los distintitos niveles, su relación debe ser dinámica y reveladora, existen unos parámetros sujetos muchas veces a las metas o requerimientos educativos de los actores, pero desde un punto de vista socio-constructivo el sujeto debe interactuar con todos los elementos desde una postura crítica y racional.

Interacción humana

En este sentido se comprende, que la interacción humana es básicamente social, es un contexto donde los sujetos tienen la oportunidad de encontrarse cara a cara, para interrelacionarse, compartir información, hacer aproximaciones conceptuales de un sujeto u objeto, y mantener una perspectiva paradigmática de esa realidad.

En este caso, y según se ha visto, los estudios de formación a distancia han mantenido un consecuente distanciamiento de la presencia social, bajo el aferramiento de la separación física estudiante-profesor, y de la radicalización del estudio en soledad; sin embargo, el Internet y los novedosos atributos de las TIC, nos ofrecen la posibilidad de potencializar la interacción entre

los actores del proceso educativo, lo que hace falta es la intención y la habilidad tecnocomunicativa.

Profesor-estudiante

Según se ha citado en este artículo, en los estudios a distancia en su modelo clásico, la interacción docente-estudiante no es una condición relevante, es de segundo plano, o en posturas más radicales se debe prescindir de ella, por cuanto el pensamiento filosófico conductual se apoya en que los medios presentan una elaboración de tal profundidad pedagógica y didáctica, que garantizan por sí solos el logro de los aprendizajes. No obstante, la literatura especializada, apoyada por los aportes de los constructivistas sociales han venido realizando y rescatando la importancia de la interacción profesor-estudiante en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta, que la crítica al enfoque tradicional, se centra en la carencia de la presencia social en los espacios de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el estudio en soledad, y cohesionando al alumno a recibir la información de manera estática y unidireccional para ser consumida sin ánimos de reflexión e indagación propia, contribuyendo al aislamiento consecuente del estudiante de su entorno educativo y realidad ontológica.

En contraposición, la postura de los constructivistas sociales, hace posicionar el hecho educativo a un ámbito esencialmente socio-comunicativo, rescatando la esencia de un profesor socialmente interactivo quien "...propicia el diálogo entre asesor y estudiante y contribuye a la motivación para el aprendizaje." (Pérez, 2009, p 13), el docente interactúa con el estudiante para facilitar, y mediar la comprensión reflexiva de la información captada para la construcción de conocimientos socialmente válidos y útiles.

En tales espacios, la interacción constructivista entre el profesor y el alumno no es rígida ni lineal, es recíproca y demostrativa, el profesor crea las condiciones para que el estudiante

problematic su relación con el objeto de estudio a través de estrategias de indagación, abre los canales de comunicación para que el estudiante manifieste las dudas que hubiera lugar para superar las barreras cognitivas que obstaculizan el logro de las metas de aprendizaje.

Estudiante-estudiante

Cabe considerar, que en la etapa de los cursos por correspondencia; e incorporación de los medios de masa e informática, primera y segunda generación de la educación a distancia respectivamente, la interacción y colaboración entre estudiantes era una cuestión muy alejada de materializar, era una época dominada por la concepción filosófica que acentuaba el aprendizaje en soledad del estudiante bajo la concepción del estudio independiente y, además, por los límites de comunicación sincrónico y asincrónico que disponían los medios tecnológicos imperantes en aquel momento, era un factor que adolecía en los entornos a distancia, lo que profundizó en gran medida al estudio en soledad del estudiante y su aislamiento del hecho educativo (Urribarri, 2007; Rizo, 2006; Garrison y Anderson, 2005; Del Mastro, 2005; Kaplún, 1998).

Con el auge del Internet, y la consagración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), masificaron a gran escala la comunicación sincrónica y asincrónica a través de medios y aplicaciones que disponen en la actualidad de una diversidad de atributos que fomentan interacciones más efectivas y asertivas.

De acuerdo a Pérez (2009), “Esta interacción fomenta el trabajo colaborativo entre iguales, con intercambio de ideas y contenidos.” (p. 13), además, hay que tomar en cuenta que “La interacción entre estudiantes puede producirse de manera espontánea o responder a situaciones expresamente diseñadas en torno al aprendizaje de los contenidos, la elaboración de tareas y actividades grupales de evaluación.” (Del Mastro, 2005, p. 57), si bien es cierto, que los compañeros de estudio mantienen mayor contacto entre sí, entonces las interacciones de

aprendizaje entre los pares deben mantener un nivel significativo que fomente el intercambio de información válida y pertinente, considerando que el profesor-experto en la materia de estudio, es un componente ajeno a este tipo de interacción espontánea entre los pares.

Por tal motivo, lo que persigue la interacción estudiante-estudiante es favorecer el intercambio de información, la capacidad de análisis, el trabajo en equipo, la empatía, la tolerancia, entre otras ventajas, es un acto complejo por cuanto cada estudiante hará valer y posicionar su punto de vista, por esta razón, el estudiante “requiere de habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y el desarrollo de las tareas en grupo” (Del Mastro, 2005, p. 59), por otra parte, la actual disponibilidad de medios de comunicación en línea, contribuyen al fortalecimiento de interacciones más flexibles entre estudiantes y, en especial, la velocidad de conexión y navegación de los mensajes de texto, voz y video, permiten la socialización de experiencias y saberes a gran escala a través de distintas estrategias virtuales como: foros de discusión, chats, video conferencias, entre otros. Lo sustancial de la interacción entre los estudiantes, es que fomente una comunidad asertiva de información que contribuya a la construcción de conocimientos válidos y pertinentes.

Profesor-profesor

La interacción profesor-profesor, no dista de ser muy diferente a la interacción entre estudiantes, por cuanto en las interacciones entre los docentes, éstos intercambian, fomentan y articulan información para la cimentación de conocimientos, lo que la hace distinta a la interacción entre estudiantes, es que los docentes mantienen una disciplina científica; el docente posee un nivel de experticia y saber científico de mayor profundidad y comprobación; sin embargo, es de comprender que el conocimiento no es estático, en especial, en las ciencias sociales donde el libre albedrío es una variable de peso en los fenómenos sociales, por

consiguiente, el profesor debe mantenerse en constante actualización científica. Para Garrison y Anderson (2005), “La proliferación de redes multimedia a bajo coste está ofreciendo oportunidades sin precedentes para la interacción entre los profesores.” (p. 70), los canales de comunicación en línea sincrónico y asincrónico, están contribuyendo a la masificación de la información mediante el debate científico, generando la producción y acceso a un conocimiento sociablemente fiable.

En otras palabras, los entornos virtuales han venido apoyando la constitución de una comunidad científica cada vez más accesible y socialmente pertinente.

Interacción no humana

Dentro de este marco, los recursos y medios no humanos en la modalidad a distancia, han tenido una representación y predominio muy relevante, por la justificación esencial que esta oferta de estudio se sustenta en ser un modelo tecnológico. La tecnología es la base o complemento fundamental en los estudios a distancia, es un “medio eficaz para garantizar la comunicación, la interacción, la información y, también, el aprendizaje.” (Duart, 2000; citado en Del Mastro, 2005, p. 57); a pesar del fundamento tecnológico de este modelo de estudio, la actual crítica discurre en que los operadores de entornos a distancia o virtuales, cometen una exacerbación por lo artificial, por el esnobismo, y dejando a un lado el carácter social y humano en la interacción educativa (Hernández, 2015).

Estudiantes-contenidos

Para Barberá et al. (2001; citado en Del Mastro, 2005, p. 31) “Los aprendices reciben los materiales de aprendizaje a través de la tecnología y la información contenida en ella, para contextualizarla y personalizarla. En este proceso de transformación, los estudiantes interactúan con el contenido...”

Hecha la observación anterior, en la primera y segunda generación de la educación a distancia, el medio esencial era el material impreso, cuyos “contenidos eran considerados como materia estática e inerte, a la espera de ser consumida por los estudiantes.” (Garrison y Anderson, 2005, p. 70); era un aprendizaje cohesionado, se consideraba al educando como un objeto, y no como un sujeto activo y reflexivo en su proceso de aprendizaje, los materiales impresos eran el conductor inicial y final de la transmisión unidireccional de conocimientos, debido a ello, se ha declarado que en estas etapas de la educación a distancia “el material no siempre garantizaba el aprendizaje del alumno.” (Del Mastro, 2005, p. 46).

Hoy en día, “los contenidos pueden presentarse en forma de texto sobre pantalla o papel, pero a veces también se recurre a una rica variedad de recursos interactivos, simulaciones, micro-mundos” (Garrison y Anderson, 2005, p. 70), ahora bien, en la tercera generación de Telemática, el Internet y las TIC han favorecido el acceso a la información con una gran diversidad de materiales y medios en formato digital, estos últimos proveen una rica experiencia interactiva educativa para el estudiante fomentando la interacción bidireccional y multidireccional.

No obstante, la diversidad de información puede presentarse como un obstáculo para el estudiante, tomando en cuenta que la discusión hoy día, no se remite a la censura o limite por el acceso a la información en temas educativos, ya que ésta se presenta disponible y extremadamente amplia en la red de redes, la discusión se centra, es que el estudiante se muestra en desventaja para poder por sí solo, procesar y validar esa vasta cantidad de datos, por consiguiente, el estudiante está en la necesidad de desarrollar habilidades para la exploración, selección, contrastación, y validación de la información para así transformarla en un conocimiento significativo y útil, es decir, su interacción con los contenidos debe ser colaborativo, dinámico y reflexivo, desde una perspectiva racional y equilibrada

Profesor-contenidos

Ante esta nueva realidad producto del auge y dinamismo de las tecnologías, y a su vez por el posicionamiento del pensamiento filosófico constructivista, rompen con el viejo esquema de que el docente en los estudios a distancia era considerado como un agente de segundo plano, sin relevancia pedagógica y didáctica, donde su presencia solo era útil para esclarecer algunas dudas o seguir linealmente los contenidos de los materiales didácticos prefijados, ahora el docente se presenta con “Estrategias didácticas para organizar, clasificar, analizar la información. Estrategias para gestionar la presentación de los contenidos al alumno y plantear tareas problema.” (Hernández, 2008, p. 42). Actualmente, el docente se encuentra con una gama rica de información, herramientas y medios digitales que le dan la oportunidad de explorar, indagar, interactuar y desarrollar contenidos actualizados para complementar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos a distancia.

Su interacción dinámica con los contenidos, le acerca a desarrollar capacidades de innovación, y autorrealización, lo mantiene actualizado y autocrítico.

Estudiante-instrucciones

En este nivel, el estudiante está en la disposición de interactuar e indagar sobre la planificación que el docente ha diseñado para el logro de las metas de aprendizaje; selección de estrategias instruccionales, entorno y medios virtuales. La interacción del estudiante con las instrucciones no es estática, es activa, participativa y reflexiva, con el propósito de que el educando comprenda y participe como actor inclusivo en su proceso de aprendizaje. En conclusión, en la figura 3 nos muestra un entorno a distancia de enseñanza y aprendizaje mediado por las TIC, donde los actores principales (profesor y estudiante) interactúan de manera virtual e interconectados con los distintos elementos ya descritos: estudiantes, profesores,

contenidos, e instrucciones. En este entorno, se aprecia que tanto el estudiante y el profesor, interactúan con otros docentes, si bien, en un curso la figura docente la representa el profesor-titular del mismo, pero ambos, tanto profesor y estudiante pueden verse en la posibilidad de interactuar a través de algún medio electrónico con otros profesores expertos en algún tema en específico, o puede venir el caso de ser un profesor invitado como parte de una estrategia de reforzamiento de conocimientos. Lo que aquí se plantea, es que las interacciones por ser un acto intencional en la búsqueda de un conocimiento significativo, ésta debe ser dinámica, y multidireccional, y ante todo reflexiva. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, resumimos como lo señala García (2018):

un altísimo porcentaje del éxito de acciones formativas estriba en la figura del docente, en el modelo pedagógico que éste asuma, en su formación, disposición, motivación y en la eficiente utilización de los medios tecnológicos adecuados para cada situación didáctica concreta. (p. 16)

Figura 3.

Interacciones en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en datos de Pérez (2009); Hernández (2008); Garrison y Anderson (2005); Del Mastro (2005). Iconografía de <https://www.flaticon.com/>

Por esta razón, toda acción formativa depende en gran medida de la docencia, el profesor como experto del área de conocimiento que lo involucra, de su experiencia, y competencias, llevará a buen término el logro de las metas de aprendizaje.

Componentes de la interacción educativa

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en los contextos de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre los actores navega por una serie de componentes y tipologías que pueden variar de acuerdo a las necesidades e intereses de los sujetos, en la literatura especializada se puede ubicar distintos aportes al tema, a título ilustrativo, se indican las variantes que consideramos más actualizadas y pertinentes a lo que requiere este artículo.

Según Garrison, Anderson y Ancher (2004; citados en Rubio y Escofet, 2014), sostienen que existen tres componentes en la interacción educativa: cognitiva, didáctica, y social.

Presencia cognitiva

Se refiere al “...grado en que los participantes en cualquier tipo de comunidad de indagación son capaces de construir significado mediante la comunicación establecida.” (Garrison, Anderson y Ancher 2004; citados en Rubio y Escofet, 2014, p. 218), es decir, se comprende que cada estudiante deberá ser capaz de desarrollar por medio de su interacción con los elementos del entorno de enseñanza, un pensamiento crítico: exploración, integración y resolución de los datos presentados, logrando así un conocimiento socialmente construido, autorreflexivo y de autodirección. (Garrison y Anderson, 2005)

Presencia didáctica

Incluye el “diseño y el desarrollo de las secuencias de aprendizaje, proporcionando los contenidos de la materia y facilitando el estudio activo.” (Garrison, Anderson y Ancher 2004; citados en Rubio y Escofet, 2014, p. 218), significa entonces, que el docente es el responsable

del acto didáctico, facilita y orienta el proceso cognitivo del estudiante, bajo la secuencia de los contenidos, medios y, en especial, un diálogo significativo que refuerce el nivel cognitivo del educando, esta secuencia pretende obtener resultados educativos aproximados a un aprendizaje válido y pertinente.

Presencia social

Representa la “capacidad de los estudiantes de proyectarse socialmente y emocionalmente en una comunidad de indagación.” (Garrison, Anderson y Ancher 2004; citados en Rubio y Escofet, 2014, p. 219), de hecho, es uno de los componentes de mayor relevancia en la producción y construcción de conocimientos socialmente válidos, y ha sido una de las posiciones más adversas hacia los estudios a distancia por prescindir o excluir el componente social en las interacciones a distancia o virtuales.

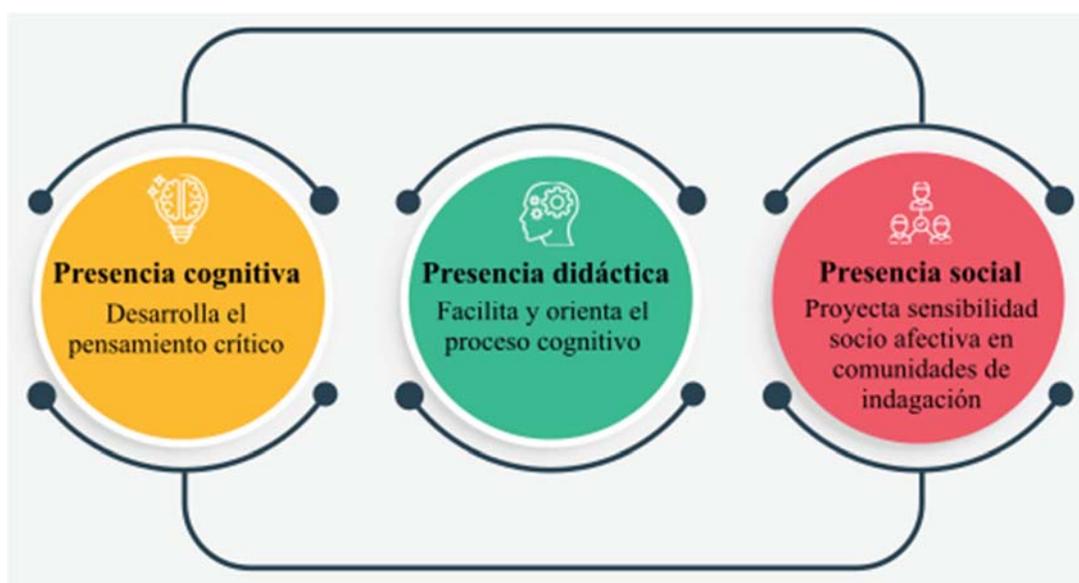
La interacción social en la comunicación, en especial, en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, no debe ser considerada un acto excluyente, si bien, el docente de entornos a distancia juega un rol esencial, de él dependerá el acercamiento o aislamiento del educando, el docente debe incluir o integrar todos aquellos espacios socio-comunicativos que puedan proporcionar al estudiante un nivel de comprensión del objeto lo más cercano posible a una realidad objetiva, en este aspecto, el educando proyecta sus emociones en las interacciones suscitadas al contacto con el objeto o entorno, puede demostrar rechazo o aceptación.

En este caso, en entornos a distancia es imprescindible que los canales de comunicación e interacción sean lo suficientemente abiertos y flexibles, y se mantenga un nivel interactivo significativo, por tal motivo, Garrison y Anderson (2005), sugieren incluir en estos entornos, modos o expresiones no convencionales que acerquen al estudiante a un contexto menos rígido, más flexible y empático, es decir, *romper el hielo*, para que el alumno gane confianza, interactúe

con los otros y se apropie de su propio proceso de aprendizaje, así se facilita la presencia del educando en ambientes socio-comunicativos de aprendizaje para la construcción de conocimientos compartidos y validados por la comunidad de indagación con la cual interactúa, y desarrolle capacidades de interacción socio-afectivas con un alto nivel de comprensión y reflexión. Seguidamente, ilustramos los planteamientos abordados en la presente figura

Figura 4.

Componentes de la interacción educativa



Fuente: Elaboración propia (2020) con base en datos de Rubio y Escofet, (2014). Esta portada ha sido diseñada utilizando recursos de Freepik.com: https://www.freepik.com/free-vector/business-infographic-steps-line-style_4843106.htm#position=3

El análisis precedente, confirma que los tres componentes de interacción propuestos: cognitivo-didáctico-social, están íntimamente relacionados, no es arbitrario, cada uno aporta un elemento sustancial, y se reconoce su potencial para la promoción del desarrollo cognitivo, social y afectivo del educando para el logro de un aprendizaje asertivo. En este propósito, consideramos que el docente en entornos a distancia, es quien prepara las condiciones para que el estudiante desarrolle y refuerce sus capacidades cognitivas y motrices para obtener resultados de

aprendizaje suficientemente aceptables con un nivel de apropiado altamente satisfactorio para la construcción de conocimientos útiles.

El docente como agente mediador y guía de la interacción didáctica en entornos a distancia

Tal como se observan, en los entornos de enseñanza y aprendizaje el educando es el componente de mayor atención e interés, Bermúdez (1985; citado en Alfonzo, 2011, p. 156) afirma que “el estudiante requiere de un acompañamiento más cercano donde se le brinde asesoramiento personal e interpretaciones relativas al modo de abordar los contenidos o la situación de aprendizaje.”, en este sentido, desde la perspectiva del socio-constructivismo, el aprendizaje se perfila como un acto permanente, continuo y esencialmente interactivo con el entorno.

De hecho, el docente interviene a través de la planificación de estrategias de enseñanza con el propósito de obtener resultados pedagógicos y didácticos lo más aproximado posible para que el estudiante logre afianzar y madurar sus estilos de aprendizaje con miras a la producción de un conocimiento útil; el docente se manifiesta como un participante válido y experto para el acompañamiento didáctico del estudiante. En relación con este último, el profesor se apoya en la interacción didáctica, la cual “se caracteriza por la necesidad, la conciencia, la voluntad y la intención explícitas de alcanzar determinado objetivo didáctico.” (Escudero, 1990, p. 91); asimismo, Rodríguez (2017) la describe “como la capacidad para hacer llegar un aprendizaje utilizando los mejores y adecuados métodos, metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza; para que se manifieste en el estudiante una autonomía de aprendizaje.” (p. 124), es una estrategia formativa que descansa esencialmente en el docente, quien requiere en primer orden, establecer las características del entorno: alumnos, objetivos, espacios, medios y recursos disponibles, y mantener ante todo el seguimiento de aprehensión del estudiante a la dinámica interactiva.

Si bien es cierto, la interacción didáctica está presente tanto en los entornos presenciales y a distancia, lo que la diferencia del uno al otro, es una distinción de modo y competencia, es de modo porque en el entorno presencial, el elemento predominante es la interacción cara-cara, los sujetos a través del diálogo o discurso oral y personal, intercambian informaciones, comparan, ajustan, y validan los conocimientos construidos.

En el caso de los entornos a distancia o virtuales, la interacción didáctica puede ser asincrónico y sincrónico, y es más que todo de tipo escrita que circula por un canal o medio de comunicación virtual, para Garrison y Anderson (2005) esta interacción en línea de base textual tiene la “ventaja obvia es que hace posible registrar de forma permanente el conocimiento al que acceden educadores e investigadores.” (p. 47), en otras palabras, el estudiante tiene la disponibilidad de acceso libre y asincrónico de confirmar las informaciones, y mantener el hilo conductor del propósito didáctico, a través de los datos registrados o almacenados que posibilitan la crítica y la reflexión de los significados.

Otra ventaja de la palabra escrita, como lo indica Ong (1982; citado en Garrison y Anderson, 2005) es que “...intensifica el sentido del yo y promueve más interacción consciente entre las personas” (p. 47), por el contrario, en los entornos presenciales la palabra verbal es volátil, más cuando la información es densa y profunda, a lo cual el estudiante no posee la capacidad cognitiva de almacenar todos los datos circundantes, en cambio, el diálogo textual facilita la reorganización de las ideas y mejora el acto reflexivo e interactivo, otra ventaja de la interacción didáctica en línea, es la presencia de otros medios tecnológicos de información y comunicación como el video y el audio popularizados por las herramientas de la web 2.0 que son de fácil acceso y uso, los actores consiguen en estos medios electrónicos de almacenamiento, una interacción bidireccional y multidireccional sincrónica y asincrónica más empática y expedita.

En lo que respecta a la competencia, en los entornos presenciales el educador debe poseer esencialmente capacidades pedagógicas y didácticas, es un entorno algo estático, en cambio, el docente de entornos a distancia, también denominado e-tutor o tutor en línea (Belmont y Farradás, 2010), además de las competencias pedagógicas y didácticas se le suma el dominio de la competencia tecnológica y comunicacional en línea, ya que estos entornos virtuales requieren de “...mayores exigencias para el docente, mayor perfeccionamiento y capacitación en el uso de estas tecnologías y un cambio de mentalidad en la forma de plantear y llevar a cabo el proceso de educar.” (Colina, 2008, p. 301), por consiguiente, el docente en línea debe tener habilidades en el manejo de las herramientas electrónicas, y destrezas en la interacción en línea para la gestión de entornos a distancia mediados por las TIC.

Por último, es conveniente anotar, como lo exclama Hernández (2015), que el uso de las TIC en los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje ha contribuido a posicionar críticas adversas sobre la complementación de la tecnología interactiva con la pedagogía, ha sido un fenómeno al cual la educación, en especial, los docentes, aún no han resuelto o acoplado satisfactoriamente, entre esas se resume:

Tabla 1.
Algunas aristas que obstaculizan la interacción didáctica en línea

La sobre y/o subutilización de los medios virtuales	Ha generado una masificación especulativa de los medios en línea, con un sentido esnobista y superficial, o no se ha aprovechado las potencialidades que estas herramientas puedan proveer en la interacción didáctica mediada por las TIC, el docente debe hacer un equilibrio entre la pedagogía y la tecnología, la tecnología asiste a la pedagogía, su uso debe ser racional.
Carencia de inmediatez de respuesta	A medida que la longitud de tiempo de espera de la respuesta aumenta, el estudiante se resiente, se desvincula, y hasta se torna en un sujeto reaccionario a entornos virtuales.
Calidad del diálogo interactivo en línea	Un discurso en línea muy extenso, corto, o improvisado, sin estar provisto de un contenido significativo y carente de una interacción estructurada (Rodríguez y Clares, 2006), dificulta la comprensión de los conceptos y de los términos didácticos, generando entre otras, la dispersión y agotamiento de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2020) con base en datos de Hernández (2015)

Otro punto y muy pertinente por demás, es que en el argot de los estudios a distancia ha prevalecido y mal concebido por demás, el término de “tutor”, por cuanto su caracterización ha sido de agente familiarizado con los contenidos, pero no se considera un experto en el tema, su enseñanza se apoya básicamente en el material instruccional (Belmont y Ferradás, 2010); no obstante, Malbrán (2009; citado en Belmont y Ferradás, 2010, p. 6), reflexiona que la tutoría debe concebirse como “el arte de extraer lo que está en la mente del estudiante y ayudarlo a concretar lo que es en potencia y como tutela a través de un maestro privado o particular.”, es la realidad o función que pretendemos que el docente asuma, hacerse más competente e innovador, apropiarse de habilidades tecno-comunicacionales e interactivas con la utilización racional y eficiente de los medios virtuales para fomentar y reforzar la interacción didáctica en línea.

Conclusiones

El análisis de los argumentos esgrimidos en este artículo, permitió evidenciar el significado y la trascendencia de las interacciones para la socialización y sustentabilidad de los conocimientos en ambientes artificiales como los entornos a distancia mediados por las TIC.

La dinámica de las interacciones a través de las TIC en convergencia con la pedagogía y con los diversos componentes que integran un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, crea el ambiente idóneo para la participación, motivación, y reflexión de los contenidos a abordar por los estudiantes, y contribuye a la cimentación de comunidades de información y conocimiento, tanto para la captación de la información, como para su apropiación, y estructuración de conocimientos socialmente válidos y útiles.

Es por ello, que desde la perspectiva socio-constructivista se favorece a la conformación e integración de las tres dimensiones básicas: pedagogía, interacción y TIC, las cuales refuerzan las metodologías didácticas y posibilitan el desarrollo de las capacidades intelectuales,

procedimentales y axiológicas del estudiantado, y de fomentar a su vez, una empatía con los componentes del entorno virtual desde la posición racional en el uso de las TIC.

Por lo tanto, comprendemos que el éxito del arte pedagógico, estará sujeto a las competencias tecno-comunicativas del docente y en su habilidad para crear un escenario virtual interactivo, sustentado en estrategias que demuestren una secuencia lógica, didáctica y socio-comunicativa para el desarrollo cognitivo del estudiante.

En este sentido, el docente debe estar preparado para gestionar ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC, enfatizando en la socialización de las interacciones, a través de la mediación y apoyo de las herramientas tecnológicas disponibles para integrar al estudiante, y que éste se adapte y se apropie de los contenidos y de su entorno de aprendizaje.

Es por ello, que la interacción didáctica virtual vista desde una perspectiva socio-constructivista rompe con el modelo tradicional que ha prevalecido en los estudios a distancia de reforzamiento del estudio en soledad y aislamiento del estudiante de su entorno de aprendizaje, lo cual no garantiza la sustentabilidad de los conocimientos. Las nuevas formas de interacción mediadas por las herramientas de la web 2.0, contribuyen a la potencialización de la vinculación con el aprendizaje y fomenta la ubicuidad del sujeto con su entorno.

Referencias

Alfonzo, A. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia, caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26323>

- Arboleda, N. (2013). *La nueva relación entre tecnología, conocimiento y formación tiende a integrar las modalidades educativas*. En N. Arboleda, y C. Rama (eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades* (pp. 47-62). ACESAD.
- Belmont, F., y Ferradás, M. (2010). *Formación de los docentes*. *Cognición*, 6(29), 1-15.
- Colina, L. (2008). *Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia*. *Revista Laurus*, 14(28), 295-314.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716015>
- Del Mastro, C. (2005). *Enseñanza Estratégica en un contexto virtual: Un estudio sobre la formación de tutores en educación continua*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://departamento.pucp.edu.pe/educacion/publicacion/interculturalidad-309/>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación* (6ta ed.). (L. Luzuriaga, trad.). Morata.
- Escudero, M. (1990). *La comunicación en la enseñanza*. Trillas.
- Freepik (s.f.). *Recursos gráficos*. <https://www.freepik.com/>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido* (8va ed.). Siglo XXI editores
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- García, L. (2018). *Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia*. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 21(1), 9-22.
<http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Garrison, D., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Octaedro.
- Hernández, D. (2015). *La política de los estudios de pregrado en la modalidad a distancia: un estudio comparativo*. [Tesis de maestría Universidad Central de Venezuela].

- Hernández, G. (2008). *Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo*. En F. Díaz Barriga, G. Hernández, y M. Rigo (comps.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 8-47). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirumi, A. (2002). *A framework for analyzing, designing, and sequencing planned elearning interactions*. *Quarterly Review of Distance Education*, 3. https://www.researchgate.net/profile/Atsusi-Hirumi/publication/234636273_A_Framework_for_Analyzing_Designing_and_Sequencing_Planned_Elearning_Interactions/links/56b0b58408ae8e372151bdd0/A-Framework-for-Analyzing-Designing-and-Sequencing-Planned-Elearning-Interactions.pdf
- Jiménez, B. (1998). *Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa*. <https://idus.us.es/handle/11441/62576>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)* (2da. ed.). Ediciones de la Torre.
- Pérez, M. (2009). *La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje*. *Revista Apertura*, 1(1), 1-21. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/15/18>
- Rizo, M. (2006). *La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica*. Breve exploración teórica. *Revista Análisis* (33), 45-62.
- Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la pedagogía televisiva de la educomunicación universitaria en Venezuela*. [Tesis doctoral, Comisión de Estudios de Postgrado FHE, Universidad Central de Venezuela]

- Rodríguez, V. y Clares, J. (2006). *Análisis de la interacción grupal para la construcción del conocimiento en entornos de comunicación asincrónica*. Revista Complut. Educ., 2(17), 155-167.
- Rubio, M., y Escofet, A. (2014). *Visiones de los estudiantes de la docencia universitaria mediada por TIC*. Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación (45), 217-230.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.15>
- San Martín, J. (2010). *Relación profesor-alumno: caminos para su mejora desde el AT*. Editorial CCS.
- Urribarri, R. (2007). *Comunicación y educación: Hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información*. Revista Quórum Académico, 4(2), 135-148.
http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16599/1/quorum_academico.pdf
- Velasco, A. (2007). *Un sistema para el análisis de la interacción en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación (42/3), 1-12.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1599Castro.pdf>

Darío E. Hernández Vásquez:

Licenciado en Administración (UNESR, 2004); Especialista en Gerencia Pública (UNEFA, 2008); Magister Scientiarum en Educación, mención Diseño de Políticas (UCV, 2015); Doctorando en Educación (UCV, presente). Profesor Agregado a dedicación exclusiva, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas – Venezuela.

Afectividad, educación matemática y neurodidáctica: Visión panorámica e implicaciones en el aprendizaje entre cero y seis años***Affectivity, mathematics education and neurodidactic: Panoramic vision and implications in learning between zero and six years old*****María Elena Maninat Maduro**<https://orcid.org/0000-0001-9946-1349>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

maria.maninat@gmail.com**Resumen**

La educación matemática enfrenta una serie de dificultades asociadas a la dimensión afectiva de sus actores, en la misma es posible alcanzar mejores resultados por medio de la neurodidáctica. El propósito del presente artículo es presentar una visión panorámica de ese escenario, a partir de la revisión documental de literatura especializada sobre el tema, explorando su complejidad e interpretando los aportes de una perspectiva neuropsicológica acerca de las creencias, actitudes y emociones, componentes básicos de la afectividad, su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática y la neuroeducación, específicamente con la neurodidáctica aplicada en los primeros años de vida. En relación a esto último, se destaca la importancia del desarrollo neurológico entre cero y seis años, la gestión adecuada de las emociones, el juego como estrategia motivadora, las diferencias individuales, la globalización, el papel de docentes y adultos significativos en la mediación de los aprendizajes; esto contribuiría a marcar un cambio de rumbo en la enseñanza de la matemática.

Palabras clave: afectividad, matemática, neurodidáctica, educación inicial.

Abstract

Mathematics education faces a series of difficulties associated with the affective dimension of its actors, in which it is possible to achieve better results through neurodidactics. The purpose of this article is to present a panoramic view of this scenario, based on the documentary review of specialized literature on the subject, exploring its complexity and interpreting the contributions of a neuropsychological perspective about beliefs, attitudes and emotions, basic components of affectivity, its relationship with the teaching-learning process of mathematics and neuroeducation, specifically with neurodidactics applied in the first years of life. In relation to the latter, the importance of neurological development between zero and six years of age, the adequate management of emotions, the game as a motivating strategy, individual differences, globalization, the role of teachers and significant adults in the mediation of the learnings; This would help to mark a change of course in the teaching of mathematics.

Keywords: affectivity, mathematic, neurodidactis, early childhood education.

Recibido: 08/04/2021**Enviado a árbitros:** 09/04/2021**Aprobado:**30/05/2021

Introducción

La matemática es una de las materias más importantes en los contenidos escolares, paradójicamente es de las peor comprendidas. Frecuentemente el solo mencionarla intimida a quien escucha su nombre. Hay acuerdo en distintas sociedades acerca de la necesidad de su estudio; sin embargo, pocas personas se sienten competentes ante ella, llegando al punto de confesar su ignorancia en esta materia; alardean sobre la propia incapacidad cuando se enfrentan a tareas relacionadas con su uso, incluso expresan aversión y recuerdos desagradables (Maninat, 2020; Orjuela et al., 2019). Todo lo anterior se ha reflejado en altos índices de fracaso escolar, limitaciones al interpretar correctamente expresiones numéricas y probabilísticas, coincidiendo con lo planteado por Paulos (1988), en su libro *El Hombre Anumérico*, quien ilustra lo evidenciado en personas con un elevado nivel cultural.

Se le atribuye a la matemática, algunos rasgos característicos: los cálculos exactos, procedimientos rigurosos y una desvinculación con la dimensión afectiva de las personas. Desde la década de los años 80, se han realizado estudios acerca de la influencia de los afectos y emociones en el aprendizaje de la matemática; progresivamente se ha ampliado este campo, abarcando la neurofisiología, psicología, pedagogía, didáctica y la importancia del contexto sociocultural. Indudablemente, se puede avizorar un campo fértil en la investigación y desarrollo de propuestas en su abordaje.

En el orden de las ideas anteriores, Lupiañez et al. (2015), en un libro dedicado a la educación matemática en el siglo XXI, describieron la realidad en España; señalan la existencia de una serie de debilidades en la enseñanza básica de los niños, éstas se pueden resumir concretamente en las siguientes ideas: se trasmite la noción de la importancia de la matemática y de su aprendizaje, pero no se le enseña adecuadamente; en las evaluaciones diagnósticas de la

primaria por bloques de contenidos , los números, sus operaciones y la medida arrojaron los peores resultados , además un tratamiento superficial de la geometría y estadística . Plantea, entre otras causas, la deficiente formación matemática y didáctica de los docentes.

La situación de la educación matemática en Venezuela ha tenido matices muy particulares, León (2016) señala la existencia de muchas debilidades en la preparación de egresados de los pedagógicos y universidades, entre otras destacan, desmotivación hacia la matemática, fallas conceptuales, escasa formación didáctica de cómo enseñar a los niños y en la aplicación de estrategias creativas.

En sus orígenes, la matemática fue interpretada por los pitagóricos como la clave conducente hacia la comprensión profunda del universo y, también, el modo más eficaz de preparar el espíritu para la comunión con la divinidad. Esta visión de la matemática en forma de escala hacia lo sublime, toca en algunos aspectos la filosofía, un método de elevación espiritual, en la búsqueda del hombre por mantener su armonía en el mundo y conectarse con Dios. Se hace imperativo retomar esta visión acerca de la matemática, buscando alimentar la dimensión afectiva de quien la aprende y se le relacione con sentimientos agradables, además produzca placer (Rivera, 2019).

Durante el proceso de formación de docentes para la Educación Inicial, la autora del presente artículo, expone en una investigación doctoral lo siguiente:

es una prioridad enfrentar lo relativo a miedos y rechazos a la matemática, manifestados tanto por estudiantes y docentes en ejercicio, inclusive afirman que uno de los motivos de selección de la carrera a estudiar lo constituye su aversión a la matemática y pensar que no la estudiarán nuevamente. Subyace a este sentimiento el desconocimiento de la materia. Esos temores e inseguridades pueden ser transmitidos a los niños e influir en su autoevaluación como aprendices de esta tan importante área académica, así como en sus creencias y actitudes por la

misma. Estos sentimientos negativos representan un componente afectivo que se puede convertir en la evasión de esta materia, incluso a excluir algunos de sus contenidos en sus planificaciones. (Maninat, 2013, pp. 228-229)

Gómez (2000), pionera del estudio de aspectos emocionales en la educación matemática, al referirse a los afectos hacia la matemática, afirma: “forman un sistema regulador de la estructura de conocimiento del estudiante. Dentro de este marco el individuo actuará, pensará y orientará su ejecución” (p. 26). Una persona, quien sólo siente tedio hacia la matemática, en el futuro se resistirá a tareas vinculadas a su empleo, provocando miedos, inseguridad, además de tener dificultades en su aplicación en tareas donde se requiera. En relación con esto último, puede generar una valoración negativa de sí mismo con respecto a su desempeño. A continuación se presentan los descriptores básicos definitorios de la dimensión afectiva en los sujetos, pues constituyen elementos claves en la comprensión de los comportamientos ante la matemática.

Dimensión afectiva: creencias, actitudes y emociones

Los humanos se caracterizan por ser una unidad integral de factores biológicos, psicológicos y sociales, los cuales deben guardar un equilibrio dinámico de interrelaciones durante su ciclo vital. Se entiende por desarrollo al proceso complejo de organización y reorganización en secuencia de estructuras biopsicosociales; éstas progresan e implica una interacción constante con el ambiente, desde la concepción, durante toda la vida. El desarrollo psicológico en virtud de su estudio ha sido dividido, artificialmente, en áreas o dimensiones; con frecuencia se describen cinco, a saber: física, motora, cognitiva, afectiva y del lenguaje (León, 2020; Zabalza, 2002). Es importante ahora, delimitar en la dimensión afectiva, los aspectos básicos vinculados estrechamente con el aprendizaje, específicamente el de la matemática.

La definición del área afectiva ha sido estudiada por muchos investigadores, con diversos enfoques, en diferentes latitudes, es evidente entonces la complejidad del tema; McLeod (citado

en Gómez, 2000) la presenta en la subsecuente afirmación: “un extenso rango de sentimientos y humores (estados de ánimo) que son considerados como algo diferente de la pura cognición” (p.22). Los descriptores básicos de la dimensión afectiva son los sentimientos, creencias, actitudes, valores y emociones.

A continuación, se analizan los significados de los términos actitudes, creencias y emociones, además de la relación entre estos estados mentales y la educación matemática.

Con relación a las actitudes, para Martínez (2016) son una “reacción valorativa o evaluativa manifiesta a través del agrado o el desagrado hacia algún objeto, sujeto o situación” (p.32). Las actitudes se expresan en forma diversa, en percepciones, preferencias, creencias, gustos, emociones, comportamientos, el precitado autor ha organizado estas manifestaciones en cuatro componentes o dimensiones actitudinales. La primera a citar, la *dimensión cognitiva (el conocer / el saber)*, es la información poseída por el sujeto relacionado al objeto de su actitud; esto se manifiesta mediante ideas, percepciones, opiniones, conceptualizaciones y creencias a partir de las cuales el individuo se manifiesta positiva o negativamente ante una determinada situación; finalmente se traduce en una predisposición a actuar de manera preferencial hacia el objeto, persona o evento.

Una *dimensión afectiva (la emoción/el sentir)*, constituye el conjunto de emociones y sentimientos asociados ante el objeto, persona o tarea generadora de tal disposición, contribuye a la valoración positiva o negativa de los mismos. La *dimensión conativa (la intención)*, se traduce en inclinación, interés, afinidad o preferencia, de carácter potestativo. Por último, una *dimensión conductual (el comportamiento)* son el conjunto de conductas espontáneas exhibidas; se producen ante determinado objeto, persona o tarea. De las consideraciones anteriores, se visualiza la estrecha interdependencia entre creencias, actitudes y emociones en la determinación de nuestros

comportamientos. Las creencias pueden considerarse un estado mental, dotado de un *contenido representacional*, semántico o proposicional, esto induce a valorar algo verdadero o falso; con una extraordinaria potencia de provocar deseos, acciones u otras creencias en los individuos.

En una persona repercuten directamente en su comportamiento durante el proceso de aprendizaje, y en su capacidad de aprender, pueden traducirse en gusto o disgusto por lo aprendido (Díez, 2017).

Lo descrito anteriormente, llega a condicionar reacciones positivas o negativas ante el objeto de aprendizaje, las estrategias, recursos y mediadores; si estas situaciones persisten en condiciones similares, produciéndose iguales reacciones afectivas, la activación de la reacción emocional (satisfacción, frustración, entre otras) puede automatizarse, pasando a instaurarse una actitud; se establece una circularidad entre actitudes, emociones y creencias en su formación, configurando la dimensión afectiva de los sujetos.

Cuando el objeto de la actitud es la matemática, se pueden apreciar dos grandes categorías: la primera, las *actitudes hacia la matemática*, identificándose en la estimación, atracción o afinidad por su aprendizaje. Gómez (2000) destaca su manifestación en el ámbito afectivo, pudiendo estar asociada a los siguientes cinco aspectos: “1. Actitud hacia la matemática y los matemáticos (aspectos sociales de la matemática), 2. Interés por el trabajo matemático, científico, 3. Actitud hacia las matemáticas como asignatura y 4. Actitud hacia determinadas partes de la matemática, 5. Actitud hacia los métodos de enseñanza” (p.24).

La segunda de las categorías expuestas son las *actitudes matemáticas*, se encuadran en la dimensión epistémica, corresponde a la capacidad general de los sujetos de aprenderla y su habilidad al utilizarla; tales capacidades van más allá de la afinidad adquirida por la matemática, implica agilidad de pensamiento, apertura mental, espíritu crítico, objetividad, interrelacionar

ideas matemáticas y de otras disciplinas, comunicarlas dando cuenta de su comprensión (Gómez, 2000; González, 2019).

Se imbrican preferencia (actitud) y conocimiento (en función de su aplicación), diversos autores asocian a la dimensión afectiva de las actitudes (emociones), en el proceso de gestación de la racionalidad y el conocimiento. Herón (citado en Postle, 2011) con relación a lo anterior sostiene: “el conocimiento válido, el conocimiento bien fundamentado, depende de su apertura al sentimiento” (p.46). Las emociones surgen respondiendo a un suceso, externo o interno, con un significado positivo o negativo, una forma de expresión de las creencias, en este caso con respecto a las capacidades matemáticas; permiten comunicar a otros el impacto de los sucesos sobre los sujetos, ya sea de manera gestual, verbal o conductual.

De esta forma, durante sus experiencias en el aprendizaje de la matemática, van valorando sus *actitudes matemáticas* y *actitudes hacia la matemática*, se configura un autoconcepto de su condición de aprendices, una especie de mecanismo conducente a facilitar o dificultar el aprendizaje. Durante el proceso de adquisición de conocimientos tienen gran importancia los factores culturales, debido a la influencia ejercida por los juicios compartidos en una sociedad, en donde se piensa en una matemática difícil de estudiar; por otra parte, los adultos mediadores de los aprendizajes, dependiendo de sus conocimientos matemáticos, pedagógicos y didácticos influirán positiva o negativamente, determinando la aparición de una emoción de aceptación o rechazo. En ese mismo sentido, Goleman (2009) expresa:

Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. De hecho, a la luz de las recientes pruebas que nos ofrece la ciencia sobre el papel desempeñado por las emociones en nuestra vida, hasta el mismo término homo sapiens-la especie pensante- resulta un tanto equivoco. (p.13)

Sustrato teórico en el estudio del binomio emoción - educación matemática

A continuación se presentan algunos estudios, de autores destacados, en torno a la emoción y educación matemática. Se comienza en el marco del aprendizaje a partir de la experiencia, en el mismo se produce un intercambio esclarecedor, el aprendiz tiene un contacto directo con la vida y conoce al interpretar ese acontecimiento, otorgándole un significado. Heron (citado en Postle, 2011) propone un esquema denominado aprendizaje multimodal, describe la forma de estructurarse el conocimiento cuando aprendemos a partir de la experiencia. El autor, plantea la coexistencia de cuatro modalidades de aprendizajes, en relación dependiente, en una jerarquía ascendente.

La primera de las cuatro modalidades es de tipo *práctico*, se refiere a aprender a hacer, mediante la adquisición de habilidades. Junto a ésta, describe la modalidad *conceptual*, alude al uso de alguna forma de lenguaje, sea hablada, matemática o simbólica; representa el aprendizaje sobre un tema, por medio de enunciados y proposiciones, abarca el análisis, la lógica, la prueba, el razonamiento y el debate.

La tercera modalidad, la *imaginativa*, se relaciona con el uso de la imaginación, proyecciones futuras, anticipación a secuencias, procesos y situaciones integradas en un todo. Las tres modalidades anteriores, tienen su génesis y dependen de la modalidad *afectiva*, es la aptitud de cultivarse en un nivel *emocional*, es un aprendizaje por encuentro entre un sujeto y su ambiente, mediado por los sentimientos. Otro aporte significativo proviene de Howard Gardner (2001) y su teoría de las Inteligencias Múltiples, considera más conveniente suponer la existencia en los individuos de ocho tipos de inteligencia (musical, lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, kinestésica, naturalista, y espacial), las mismas están estrechamente vinculadas, se suplementan o balancean al resolver problemas en la vida diaria.

Estas inteligencias, pueden comprenderse en términos *neurobiológicos*. Las diferentes culturas albergan una gran cantidad de ámbitos: especialidades, quehaceres y otras tareas susceptibles de ser aprendidas, en las cuales podemos ser evaluados según el nivel de pericia alcanzada en cada una de ellas. Gardner (2001) afirma:

Entre las inteligencias y los ámbitos existe una relación, es determinante no confundir ambos niveles. Es probable que una persona con inteligencia musical se interese, y logre destacar, en el ámbito de la música. Pero el ámbito de la interpretación musical requiere inteligencias que van más allá de lo musical (por ejemplo, la inteligencia cinestésicocorporal), así como la inteligencia musical puede extenderse a ámbitos que trascienden la música en un sentido estricto (como a la danza o a la publicidad). (pp. 8-9)

Con referencia a lo citado anteriormente, cabe afirmar: todos los ámbitos requieren destreza en un conjunto de inteligencias, y toda inteligencia es potencialmente aplicable en una gama de ámbitos culturales. En el proceso de socialización, el vínculo se da principalmente entre el individuo y los ámbitos de la cultura. Cuando los sujetos alcanzan cierta destreza, el *campo* adquiere gran relevancia, es un concepto sociológico, constituye el contexto donde están esos sujetos; en él se incluyen los aspectos socioculturales y laborales, los mecanismos de premiación y todo cuanto hace posible emitir juicios acerca de la calidad del desempeño personal. Ante alguna situación en un *campo* se nos juzga competentes, es probable alcanzar el éxito en él; por otra parte, si el *campo* soslaya la evaluación del trabajo de los sujetos, o si lo considera deficiente, entonces sus posibilidades de logro se verán comprometidas.

Circunstancias donde los docentes o adultos son mediadores en el proceso educativo de los niños, los descalifican ante la ejecución de tareas matemáticas, pueden convertirse en un *campo* perjudicial, afectando la valoración de sus competencias con respecto a la misma. En los niños de educación inicial (entre dos y seis años) es importante realizar la evaluación de los

perfiles intelectuales, así sería posible detectar a temprana edad, las habilidades y destrezas en un determinado ámbito, con la intención de potenciar esas aptitudes destacadas a través de las “*experiencias cristalizadoras*” (idea atribuida a Davydov y Zinchenko), entre las que se pueden mencionar las relativas a “observar patrones visuales recurrentes alternos” (Gardner, 2001, p.288), al estimular el infante con habilidades matemáticas.

Un ejemplo de esto, es el testimonio de Huáscar Barradas (s.f.), músico venezolano, virtuoso de la flauta, en la biografía publicada en su página web, textualmente (resaltado en color amarillo y letras de mayor tamaño) se expone:

Huáscar tenía apenas nueve años cuando la magia del Cascanueces de Tchaikovsky lo atrapó por completo. Veía Fantasía de Walt Disney y sin más, adoptó la flauta como su más preciado juguete, sin saber que ella lo acompañaría por el resto de su vida... Su pasión por la flauta lo desborda. (párrs. 1-2).

Los docentes deberían conocer cuál es la historia del desarrollo de cada inteligencia, en su tránsito hacia la ontogenia, con el fin de orientarlo en la atención de los períodos sensibles o críticos en ese proceso. En ese marco de ideas, Gardner (2001), destaca la relevancia de los conceptos de *zonas de desarrollo: real* (lo aprendido por el sujeto sin ayuda), *potencial* (el sujeto logra aprender con ayuda) y *próximo* (espacio de mediación, la interacción), formulados por Vygotsky (1896-1934) y, el de *Elemento* expuesto por Ken Robinson (1950-2020), relativo a las habilidades, preferencias y pasiones de cada individuo, aquello adquirido en forma natural, le sea afín o cause agrado y le produzca entusiasmo.

Un gran número de los análisis psicológicos, especulan acerca de la disposición natural del individuo al aprender; sin embargo, en el proceso de educación formal es indispensable una motivación apropiada; un estado afectivo capaz de estimular el aprendizaje, un conjunto de valores generadores de una clase particular de aprendizaje y un contexto cultural de apoyo. En

un proyecto de investigación patrocinado por Venezuela se “llegó a la conclusión de que la motivación apropiada para aprender puede ser en realidad la única diferencia más importante entre un programa educacional (y su estudiante) exitoso y otro fracasado” (Gardner, 2001, p.279).

Por otro lado, desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, destacan dos autores por sus contribuciones en las investigaciones en educación matemática y emoción, Gómez (2000) explica los aportes de George Mandler (1924-2016) y Bernard Weiner (1935). En primer lugar se presenta la teoría de la atribución causal de Weiner, trata la relación entre emoción y motivación; considera a la motivación determinada en función del resultado obtenido, constituye un incentivo, y por la probabilidad de conseguirlo, es decir la expectativa de logro.

Un gran número de investigaciones han mostrado la influencia de las atribuciones causales sobre las expectativas de éxito, éstas determinan o conducen las reacciones emocionales y las consecuencias subjetivas de alcanzarlo. Así, las atribuciones de causalidad realizadas por los sujetos pueden determinar nuestra reacción emocional, la misma se verá reflejada en el grado de satisfacción conseguido al alcanzar un mismo objetivo, dependiendo de las causas adjudicadas a ese logro.

El proceso de cognición- emoción propuestas por Weiner, de acuerdo a lo descrito por Gómez (2000), es el siguiente: “tras el resultado de un acontecimiento, hay una reacción general positiva o negativa (una emoción “primitiva”), basada en el éxito o el fracaso percibido por el resultado (la valoración “primaria”)” (p.40). Esto genera emociones expresadas con reacciones de felicidad por el éxito o de frustración ante el fracaso.

Luego de la valoración de los resultados y la consecuente reacción afectiva, el sujeto establece un vínculo causal en función de la atribución o atribuciones elegidas y se producirán

emociones diferentes, cabe mencionar entre otras: orgullo, autoestima positiva, gratitud, tristeza y frustración. Las emociones pueden considerarse consecuencias postcognitivas, los docentes deben estar atentos a la manera de relacionarse sus educandos con los objetos matemáticos, cómo internalizan esa información y qué creencias puedan producirse.

El otro aporte desde la perspectiva cognitiva, considerado en el presente trabajo, es la teoría de la discrepancia de Mandler (citado en Gómez, 2000), plantea una perspectiva compleja en el proceso de construcción de la emoción. Relaciona la actividad fisiológica y el proceso de evaluación cognitiva, es decir el sistema biológico y el sistema cognitivo.

Por otra parte, considera a la emoción un producto de la activación coordinada del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y la evaluación cognitiva, a su vez responsable de la cualidad adjudicada a la emoción.

Existen tres fuentes de evaluación cognitiva: “evaluaciones innatas (ejemplo: preferencias de lo dulce ante lo amargo); evaluaciones aprendidas culturalmente (por ejemplo, la moda); evaluaciones de base estructural (preferencia de lo conocido ante lo desconocido)” (Gómez, 2000, p.37).

Mandler rescata el concepto de “esquema” (abstracciones), en función de su acción estimulante del sistema cognitivo interpretativo, éste es impulsado ante eventos importantes, por sucesos externos o mentales, a causa de percepciones u otros esquemas. La interrupción cognitiva y discrepancias entre pensamientos y acciones aparecen en ciertas situaciones, provocando la activación del SNA; se define la interrupción en términos de la negación ante una expectativa muy elevada o la no finalización de una tarea ya iniciada. La emoción aparece cuando hay discrepancia entre lo planeado y la realidad, o entre los planes mismos (Gómez, 2000; García, 2016).

Así mismo, considera a los padres, profesores e iguales los principales mediadores de los valores culturales, positivos y negativos; con respecto al aprendizaje de la matemática, estos agentes deben comprender el vínculo de la reacción emocional con la forma de transmitir ese conocimiento, el tipo de interacciones desarrolladas en las aulas y el contexto cultural.

Neurociencia, emoción y neurodidáctica en educación inicial

El campo de estudio de la *neurociencia* tiene un carácter multidisciplinario, forma un caleidoscopio de saberes cuyo foco de atención es el estudio de la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, y los otros sistemas biológicos donde se gesta la conducta humana; la intención es comprender el mecanismo de formación del pensamiento, la conciencia, la interacción social, la percepción, el libre albedrío, la creatividad y la emoción, entre otros (Cumpa, 2019).

En los últimos 40 años ha tomado auge el estudio de la emoción, la importancia de la misma en nuestras vidas y la necesidad de gestionarla adecuadamente con el fin de obtener resultados satisfactorios en todos los ámbitos posibles. Durante siglos el punto de vista dominante, acerca de ella, tanto en la filosofía como en la psicología, había sido que la emoción (pasión) y la razón se oponen; Platón y otros pensadores del Siglo de las Luces, establecían distinciones entre la “pasión” y la “razón”, separando sentimientos del pensamiento, sobre la base de las consideraciones anteriores García (2016), ilustra ese antagonismo afirmando: “la mayor parte de los filósofos coinciden en estimar a las emociones como las responsables de nuestros juicios irracionales y, especialmente con la llegada de la Filosofía Cristiana, el origen del pecado” (p.31).

Esta oposición, hoy por hoy, ha sido desplazada por una visión de la emoción desde una perspectiva *neuropsicológica*, gracias a las investigaciones de neurólogos y psicólogos

afamados. Atribuyen al cerebro, ser el órgano asiento del pensamiento consciente, e igualmente el origen de las emociones, García, (2016) lo reseña de la siguiente forma:

Las teorías de las emociones desarrolladas, entre otros, por Papez (1937), Klüver y Bucy (1939), McLean(1949,1990), Olds y Milner(1954), centradas en la estructura cerebral y en los neurotransmisores van a permitir otorgarle a la corteza cerebral un papel protagonista en la regulación, tanto de las emociones como de la conducta en general .(p.259)

Es una perspectiva donde se entiende la emoción en una compleja interacción de las áreas cerebrales implicadas en las representaciones mentales; la información obtenida del mundo exterior, en relación recíproca con determinado objeto, se transfiere a un código afectivo interno, el mismo indica si es agradable o no, un premio o castigo; provoca aceptación o rechazo. Manassero (2013), al respecto señala: “el núcleo afectivo puede estar constituido por un constante cambio o una alteración del estado *neurofisiológico* del organismo que implica una relación inmediata con el flujo de eventos cambiantes” (p.4).

El desarrollo de una teoría acerca del cerebro emocional, en la cual se destaca el papel principal del hipotálamo y su vínculo con la neocorteza, se le debe a Paul McLean, quien describe el cerebro humano conformado por tres capas, evolutivamente distintas, con funciones autónomas diferenciadas. Distingue así, el cerebro reptiliano, el más antiguo, de reacciones innatas, impulsos básicos necesarios para la supervivencia del individuo y la especie; el cerebro paleomamífero (mamífero antiguo) corresponsable de la conservación de la especie y contiene las estructuras neurales implicadas en las emociones básicas; el tercer cerebro descrito, la parte filogenéticamente más reciente, encargado de la conducta racional y de la capacidad verbal, el neocórtex (Benavidez y Flores,2019; García, 2016; Manassero,2013).

Las emociones son posibles, gracias al funcionamiento de los diferentes niveles estructurales del cerebro desarrollados a lo largo de la evolución de la especie. Sin embargo, el

cerebro paleomamífero o sistema límbico (Benavidez y Flores, 2019) está relacionado estrechamente con las emociones, algunas de sus estructuras pueden desencadenar respuestas endocrinas, viscerales, motoras y somáticas. Son producto del funcionamiento del sistema neuroendocrino, formado por el hipotálamo y la glándula pineal, encargados de coordinar la relación del sistema nervioso central y el endocrino, se liberan determinadas hormonas, estas pueden tener efectos sobre el sistema nervioso central.

Todas estas ideas precedentes, constituyen el basamento de la neuroeducación, se refiere a un proceso donde se conjugan los conocimientos y las técnicas aportadas por la neurociencia al contexto educativo. “Conocer mejor el funcionamiento del cerebro ayuda a elevar la capacidad de aprendizaje y cada vez son más los educadores que lo tienen en cuenta a la hora de diseñar la programación educativa” (Pardos y González, 2018, p.29).

El cerebro, maravilloso órgano de los seres humanos, cumple una serie de funciones vinculadas al pensamiento, la intuición, lectura, escritura, cálculo, percepción del espacio entre otros; todo esto es debido a la *plasticidad* del sistema nervioso, se modifica constantemente al recibir estímulos del medio ambiente, a nivel de las conexiones entre neuronas (sinapsis, región de comunicación) y de la red de capilares (proveedores de oxígeno y nutrientes). Esto tiene lugar durante toda la vida, mientras más variaciones ocurran en el entorno del individuo, tiene la necesidad de adaptarse a ellas y se producen reorganizaciones de las redes neuronales. Además, el cerebro aprende mejor en compañía de otros, esto determina la importancia de la socialización y el trabajo colaborativo en los procesos educativos (Bueno y Fores (2018); Jensen, 2010; Rivera, 2019).

Durante los dos primeros años de vida, el crecimiento del cerebro y desarrollo neurológico es más acelerado que en cualquier otro momento evolutivo, ocurre un proceso intenso de

maduración, este incluye componentes estructurales, fisiológicos y neuroquímicos en compleja y constante interacción, consecuentemente da paso a cambios funcionales básicos (sentarse, gatear, pararse, mantenerse en equilibrio, entre otros). Acompañan a estos cambios internos, la asimilación de una gran cantidad de información proveniente de estímulos externos, resultando así conductas más organizadas. El movimiento, las coordinaciones visomotoras, permanencia del objeto en la memoria, capacidad de representar el mundo por medio de objetos y palabras van entretejiéndose en el proceso de aprendizaje y desarrollo (Jensen, 2010; León, 2020; Rivera, 2019).

En el período entre los dos y seis años, continúa ampliándose la red neuronal a expensas de la estimulación recibida del medio ambiente. Las características de su pensamiento van a ir evolucionando en función de la riqueza de los estímulos provenientes del contexto inmediato. En ese mismo sentido, los aportes de la teoría de la organización cerebral de Luria, es de gran valor, por las descripciones de funciones específicas y la identificación de las unidades estructurales correspondientes en determinadas zonas cerebrales (García, 2016; Ramos, et al, 2019); representa una importante guía en la estimulación temprana y oportuna, permite comprender el funcionamiento neurológico del niño y formular planificaciones educativas.

Así pues, en el desarrollo del cerebro, resulta decisivo el proceso ocurrido en la etapa comprendida durante la gestación y los seis primeros años de vida. Jensen (2010) recalca lo importante de la preparación de los niños antes del ingreso a la escuela, ubicándola en el seno materno, al evitar consumo de sustancias tóxicas, malnutrición y estrés. El aprendizaje y la estimulación brindada a los niños en este periodo inicial, determinarán el número y fuerza de las conexiones neuronales; es a través de la experiencia que algunas conexiones serán eliminadas (las poco usadas) y otras fortalecidas (las más activas), esto desemboca en nuevos aprendizajes.

Por el contrario, si la estimulación durante el periodo citado es escasa, puede acarrear consecuencias negativas en ulteriores etapas. La calidad de atención proporcionada por la madre, los cuidadores o docentes, debe satisfacer oportunamente las necesidades de los niños en estos primeros años, por su capacidad de generar la confianza requerida para un desarrollo emocional adecuado. Lo complejo de la capacidad cognitiva del cerebro en etapas tempranas es descrito por Jensen (2010) en las siguientes afirmaciones:

Encontramos interesantes estudios que sugieren que los bebés pueden comprender principios básicos de cálculo y física sencilla antes del año. Los circuitos neuronales para las matemáticas y la lógica están preparados para “plantar las semillas” en esta edad. Algunos investigadores han demostrado (Wynn, 1992) que los bebés pueden aprender matemáticas sencillas mucho antes de que sus cerebros estén preparados para la abstracción. Los padres que tienen en cuenta esas posibilidades están sentando las bases para el éxito en la escuela a largo plazo. (p.41)

En el contexto de la neuroeducación, la *neurodidáctica* es una propuesta pedagógica, en ella se interpreta la complejidad biopsicosocial de los seres humanos, durante su proceso de aprendizaje, considerando aspectos neurobiológicos y psicológicos implicados en los procesos mentales superiores, los que a su vez impulsan o inhiben los alcances del aprendizaje. Merchán (2018) le atribuye a Gerhard Preiss en el año 1988, docente en didáctica de la matemática de la Universidad de Freiburg (Alemania), ser el primero en referir este término, al proponer la aplicación de los conocimientos de las neurociencias a la enseñanza escolar. En lo que respecta a, el alcance de la neurodidáctica, Friedrich y Preiss (2003) la exponen por medio de la siguiente metáfora:

Al modo de un escultor, que de un bloque de piedra va sacando a golpes los trozos sobrantes y crea una escultura, los procesos de aprendizaje modelan el cerebro, que tiene un superávit de sinapsis. Se ocupan de que desaparezcan las conexiones

poco utilizadas y de que, por el contrario, se refuercen y se consoliden las más activas. Todo lo que aprendemos...modifica nuestras redes neuronales (p.40).

La neurodidáctica exalta lo relativo a la atención, además le da gran valor a las nuevas experiencias, a recursos novedosos y variedad de estímulos. La memoria, el lenguaje junto con la atención, constituyen procesos psíquicos superiores; al ser estimulados por la información transmitida a través de los sentidos, se activan las redes neuronales clasificando la nueva información y las ya archivadas en el cerebro.

En función de la naturaleza e intensidad de la percepción, se activan procesos neuroquímicos, estos generan engramas fortaleciendo la memoria a largo plazo. El engrama es una “estructura neuronal estable, generada por la estimulación, sea esta externa o interna, y que se encuentra vinculada a la activación de respuestas concretas, sean inconscientes o conscientes” (Castillero, s.f., sección Engramas: ¿de qué estamos hablando?, párr.3), reproducen la experiencia subjetiva de su origen. Pueden desencadenar pensamientos, emociones, movimientos o activación de mecanismos fisiológicos; nos hacen sensibles a estimulaciones concretas y maneras de reaccionar en función de si representan emociones positivas o negativas para el sujeto quien las experimenta.

De igual forma, se enfatiza la importancia de las emociones, activadoras del aprendizaje, al contar con descripciones detalladas acerca del funcionamiento del sistema límbico, en el proceso de aprendizaje, específicamente cómo influyen en la selección y establecimiento de la información en la memoria; se entiende el proceso de armonización del procesamiento lingüístico, semántico y morfosintáctico por los aspectos emocionales. Al respecto, Merchán (2018) explica:

El sistema límbico, y en particular la amígdala, juegan un papel muy importante en la consolidación de los aspectos de la memoria. Ante la presencia de emociones amenazantes la amígdala bloquea aspectos del aprendizaje, lo que la convierte en un filtro afectivo; la dopamina y la acetilcolina se activan en mayor

cantidad ante la presencia del aprendizaje de algo novedoso, permitiendo mejorar la concentración y la satisfacción. Todo lo anterior es lo que los autores denominan el elemento del “turboaprendizaje”. (p.164)

Las implicaciones prácticas comprometen a un docente quien debe convertirse en el mediador consciente de “una ecología de la mente” (Merchán, 2018, p.166) de sus educandos, conocer las habilidades y destrezas de cada uno por medio del levantamiento de sus perfiles en sus múltiples inteligencias. La evaluación debe ser tanto de los procesos como de los productos. Respetar el ritmo individual de desarrollo, permitir las repeticiones con sentido, otorgar el tiempo necesario a la asimilación y consolidación de los aprendizajes. Propiciar la estimulación de todos los canales perceptivos, activando profundamente los cinco sentidos; captar toda la atención; valorar la importancia del entorno socioemocional, el juego y la actividad física.

Por otro lado, cobran importancia la creatividad, la imaginación, la cooperación y la globalización de los contenidos. Navarro (2018) señala entre los objetivos de la neurodidáctica, “el desarrollo de personas con pensamiento crítico y creativo” (p.47), durante el proceso educativo, con frecuencia encuentran en el entorno sociocultural (incluida la escuela), una serie de limitaciones. El juego, constituye una actividad placentera, natural y espontánea de todo niño, es germen de creatividad, socialización, aprendizaje y autoestima. De acuerdo a lo señalado por Navarro (2018), “el juego nos permite perder el temor a equivocarnos, a cometer un [sic] errores” (p.48).

Por otra parte, los contenidos a trabajar en las planificaciones escolares deben ser producto de la búsqueda de respuestas en la realidad, “los contenidos que vamos aprendiendo en nuestro entorno no vienen desglosados por materia” (Navarro, 2018, p.50). La globalización de los contenidos, responde a la forma en la cual nuestro cerebro percibe los estímulos. Planteado en la teoría de la Gestalt, cuya su tesis fundamental es considerar el pensamiento y la percepción

dominados por una tendencia innata a aprehender la estructura en un todo y de la relación de las partes con el todo.

La emoción y motivación constituyen ideas centrales en la neurodidáctica, la emoción despierta la curiosidad y la atención. Esta emoción y el juego, deben ser intencionalmente provocados por los docentes en función del placer producido en una determinada actividad. Cuando esa emoción se gestione adecuadamente, propiciando ganas y deseos por aprender determinado contenido como la matemática, y sea comprendido además de utilizado con éxito en el ambiente escolar y la vida cotidiana, marcará un cambio importantísimo en la forma de enseñar.

Neurodidáctica. La rosa de los vientos

La afectividad, determinada por las creencias, actitudes y emociones alrededor del aprendizaje de la matemática constituye un aspecto clave a considerar, con el propósito de mejorar su adquisición y aplicación en la resolución de situaciones de la vida cotidiana. La etapa entre cero y seis años resulta de suma importancia en el desarrollo neurológico de los sujetos; padres y docentes deben conocer los fundamentos neurobiológicos y psicológicos del aprendizaje de la matemática, entre los que destacan: cuidados prenatales, las potencialidades de los bebés en los primeros meses para asimilar ideas matemáticas, la necesidad de experiencias acordes al momento evolutivo en las que el juego resulta motivante por el placer que produce, además de mantener la atención y participación activa.

Emoción y cognición son inseparables, tienen un origen neuropsicológico. La neurodidáctica “intenta configurar el aprendizaje de la forma que mejor encaje en el cerebro” (Friedrich y Preiss, 2003, p.39). Los miedos y rechazos que provoca la matemática escolar en un número considerable de personas; el ser señalados causas de dificultad y exclusión social en diferentes

áreas (Rivera, 2019), invita a un análisis de la realidad educativa desde una perspectiva diferente. Se aspira con este artículo, contribuir a la comprensión del papel de la afectividad en el aprendizaje de tan importante materia, e invitar a reorientar el aprendizaje de la matemática; se hace necesaria la búsqueda de nuevos horizontes. La neurodidáctica es comparable a la rosa de los vientos, su aplicación puede encauzar un nuevo rumbo en la educación matemática en los primeros años de vida.

Referencias

- Barradas, H. (s.f.). *Biografía*. [Página web]. <http://www.huascarbarradas.com/biografia/>
- Benavidez, V., y Flores, R. (2019). *La importancia de las emociones para la neurodidáctica*. Winblu, Rev. Estud. de Psicología UCR. 14(1), 25-53. DOI 10.15517/WL.V14I1.35935
- Bueno, D., y Forés, A. (2018). *5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica*. Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: transformando la educación, 78(1), 13-25. OEI/CAEU. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3255/4003>
- Castillero, O. (s.f.). *Engramas las huellas que las vivencias nos dejan en el cerebro*. Psicología y mente. <https://psicologiymente.com/neurociencias/engramas>
- Cumpa, M. (2019). *Usos y abusos del término “neurociencias”: una revisión sistemática en revistas indexadas Scielo*. Revista ConCiencia EPG, 4(1), 30-67. DOI: <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.4-1.3>
- Friedrich, G. y Preiss, G. (2003). *Neurodidáctica*. Revista Mente y cerebro.4, 39-45
- García, M. (2016). *Las emociones como componente de la racionalidad humana*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132952>

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional*. Kairos

Gómez, I. (2000). *Matemática Emocional. Los afectos en el aprendizaje de la matemática*. Narcea.

González, R. (2019). *Evaluación de estrategias formativas para mejorar las actitudes hacia la matemática en secundaria*. Educación Matemática. 31(1).176-203 <https://doi.org/10.24844/em3101.07>.

Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea

León, C. (2020). *Secuencias de Desarrollo Infantil Integral*. Abediciones

León, N. (2016). *La Formación del Docente de Matemática en Venezuela: una acción en tiempo progresivo*. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. 2016. 11 (15), 443-457. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/23943/24098/>

Lupiañez, J., Rico, L., Segovia, I. y Ruiz, J. (2015). *La educación matemática en España*. En La Educación Matemática en el Siglo XXI. (p.p.99-131). https://www.academia.edu/31684241/La_educaci%C3%B3n_matem%C3%A1tica_en_el_siglo_XXI_completo

Manassero, M.A. (2013). *Emociones: del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento*. En V. Mellado, L. Blanco, A. Borrachero y J. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 3-18). DEPROFE. <https://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/Capitulo01.pdf>

Maninat, M. (2013). *Holograma teórico de la educación lógico matemática en la formación del docente de educación inicial* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.

Maninat, M. (2020). *Educación lógico matemática y científica en la formación del docente de educación inicial*. Revista Ciencias de la Educación, 30(55), 334-361.
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>

Martínez, O. (2016). *¿Qué dicen los docentes paraguayos en cuanto al afecto en el aprendizaje de la Matemática?: Una mirada desde el Curso Ñanduti*. Unión. Revista Iberoamericana De Educación Matemática, (45) ,24-43. [Martínez2016Qué.pdf \(uniandes.edu.co\)](#)

Merchán, V. (2018). *La Neurodidáctica una revisión conceptual*. En M. Riaño, J. Torrado, É. Díaz y J. Franklin (Eds.) (pp.153-176) *Innovación Psicológica: Salud, Educación y Cultura*.
https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2580/Cap_6_La_neurodid%C3%A1ctica_una_revisi%C3%B3n_conceptual.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Navarro, V. (2018). *Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado con altas capacidades*. Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: transformando la educación, 78(1), 43-66. OEI/CAEU.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3227/4005>

Orjuela, C., Hernández, R. y Cabrera, L. (2019). *Actitudes hacia la matemática: algunas consideraciones en su relación con la enseñanza y el aprendizaje de la misma*. Revista de Educación Matemática. 34(2), 23-38.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/download/25287/24567/74555>

Pardos, A. y González, M. (2018). *Intervención sobre las funciones ejecutivas (FE) desde el contexto educativo*. Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula:

- transformando la educación, 78(1), 27-42. OEI/CAEU.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3269/4001>
- Paulos, J. (1988). *El hombre anumérico. El analfabetismo matemático y sus consecuencias*. Metatemáticas <http://www.librosmaravillosos.com/elhombreaanumerico/pdf/El%20hombre%20anumerico%20-%20John%20Allen%20Paulos.pdf>
- Postle, D. (2011). *Devolver el corazón al aprendizaje*. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (Eds.), *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo cotidiano como fuente de conocimiento* (p.p. 45-59). Narcea
- Ramos, C., Benavides, P., Bolaños, M., Fonseca, S. y Ramos, D. (2019). *Escala de observación clínica para valorar la tercera unidad funcional de la teoría de Luria: EOCL-1*. Revista Ecuatoriana de Neurología, 28(2), 83-91. <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2019/10/2631-2581-rneuro-28-02-00083.pdf>
- Rivera, E. (2019). *El neuroaprendizaje en la enseñanza de las matemáticas: la nueva propuesta educativa*. Revista entorno, (67), 157-168.
<https://biblioteca2.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno/article/view/584/937>
- Zabalza, M. (2002). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea

Maninat Maduro, María Elena:

Doctora en Ciencias de la Educación, con tesis menciones Honorífica y Publicación. Magister Scientiarum en Educación Preescolar. Especialista en Telemática e Informática en Educación a Distancia. Licenciada en Educación Preescolar, Mención Cum Laude. Profesora Titular adscrita a la Universidad Nacional Abierta y Universidad de Carabobo.

Educador como tutor en el contexto empresarial*Educator as a tutor in the business context***Zulay Gisela Tovar Guevara**<https://orcid.org/0000-0003-1450-4069>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

ulaygitg@gmail.com**Resumen**

En un mundo globalizado la Educación Superior debe plantearse nuevos contextos de formación y actuación profesional, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquirido en la carrera de educación favorece el poder desenvolverse en otros ámbitos para gestionar los conocimientos obtenidos con que ha sido formado. El presente artículo tiene como finalidad socializar un estudio cuyo propósito fue mostrar la pertinencia del educador como tutor en el contexto empresarial para el fortalecimiento de competencias del trabajador e incremento de productividad organizacional. Apoyado en la teoría del Capital Humano, fue abordado desde el enfoque cualitativo, bajo el método fenomenológico. La recolección de información fue a través de la observación participativa, y entrevistas. El análisis de contenido permitió identificar categorías vinculadas al fenómeno, y la triangulación generar una interpretación sobre la praxis del educador como tutor empresarial en beneficio para el trabajador y la productividad organizacional.

Palabras clave: rol, tutor empresarial, educador, productividad.

Abstract

In a globalized world, Higher Education must consider new contexts of training and professional action, since the teaching-learning process acquired in the education career promotes the ability to operate in other areas to manage the knowledge obtained with which it has been trained. The purpose of this article is to socialize a study whose purpose was to show the relevance of the educator as a tutor in the business context for strengthening worker skills and increasing organizational productivity. Supported by human capital theory, it was approached from a qualitative approach, under the phenomenological method. The collection of information was through participatory observation, and interviews. Content analysis identified categories linked to the phenomenon, and triangulation generated an interpretation of the educator's practice as a business tutor for the benefit of the worker and organizational productivity.

Keywords: role, business tutor, educator, productivity.

Recibido: 26/08/2020**Enviado a árbitros:** 27/08/2020**Aprobado:** 07/12/2020

Introducción

De acuerdo al proceso de formación universitaria, el perfil del egresado de la carrera educación permite el ejercicio como tutor empresarial, praxis que además de ser una necesidad social, se presenta como un reto; es asumir un campo laboral distinto a la visión clásica del aula o departamentos escolares. Tarea que compromete al profesional de la docencia a un cambio de paradigma, donde está implícito el rediseño de planes curriculares, entre otros aspectos de orden organizacional.

En este sentido, ya desde el año 2000 Espinosa al disertar sobre la educación superior en el siglo XXI, expresó que “El conocimiento de calidad, el conocimiento que tenga un valor agregado, se ha convertido en la base del aseguramiento del éxito en la competencia y de una integración beneficiosa para todos” (p.49). Idea que cobra sentido en el pensamiento de Espinoza-Munguía (2018), cuando a propósito de la vinculación universidad-entorno como desafío con la pertinencia social integral, opina que para esta nueva época la universidad debe enfrentar grandes retos con el fin de responder a las necesidades del entorno, no solo a nivel nacional, sino global.

Lo cual, implica una universidad vinculada estrecha y eficazmente con el espacio donde está ubicada, congruente con las aristas representativas del progreso; economía, productividad y trabajo. Además, de mantenerse a la vanguardia de la tecnológica para garantizar egresados capaces, tanto de hacer uso eficiente de las nuevas tecnologías de la información, como de generar conocimientos y productos.

Es decir, una universidad contextualizada y a la vez con la misión de formar un profesional capaz de adaptarse al vertiginoso avance organizacional propio de la globalización. Es importante hacer énfasis en la connotación del término globalización en el contexto de la

formación universitaria, lo cual implica una preparación integral, que contemple las distintas dimensiones del egresado, que vaya más allá de lo académico.

Como lo menciona la misma Espinosa-Munguía (ob. cit.), requiere la adopción de nuevas modalidades para generar y administrar programas enseñanza-aprendizaje, a fin de egresar un profesional con las habilidades y saberes requeridos "... para desenvolverse eficazmente en cualquier contexto de trabajo y de desarrollo profesional, además de interconectar de manera efectiva las diferentes ramas del conocimiento" (p. 3).

Esto, considerando los cambios organizacionales que han venido generando a través del tiempo las nuevas tendencias en el mundo empresarial. De allí, la administración empresarial actual requiera la aceptación del individuo, que el sujeto se reconozca y reconozca a los demás como seres afines, donde el poder saber dirigir tenga cabida. Un sujeto a modo de capital humano indispensable; esto es determinante para darle un lugar protagónico al desarrollo teórico-práctico de las ciencias humanas en el campo empresarial.

Desde esta perspectiva, emerge la idea de un abordaje investigativo centrado en la vinculación educador-tutoría empresarial. Por lo que el presente estudio surgió de la experiencia personal de la autora, cuyo compromiso y participación con el ámbito empresarial privado ha permitido el desempeño como tutora empresarial; apoyo al departamento de relaciones humanas. Demostrando así, la posibilidad de que un licenciado en educación desempeñe dicha función de manera exitosa, dado los aprendizajes adquiridos en la formación profesional.

Esta experiencia en el ámbito empresarial, permite confirmar que un profesional de la educación posee competencias y está capacitado para optar por otros ambientes de trabajo, tener un desempeño adecuado, para así desde la praxis aportar conocimientos que permitan mejorar y mantener la motivación del personal bajo su cargo, de acuerdo con los requerimientos

organizacionales. Además de desarrollar sentido de pertenencia y un compromiso intrínseco, aspecto positivo para el campo empresarial, ya que guarda una estrecha relación con la productividad.

El tutor se entiende como una figura de apoyo en la resolución de diversos problemas que pueden aquejar al trabajador y afectar su trabajo. Lo cual implica, estar informado, actualizado en las competencias exigidas, definir las necesidades futuras, elaborar planes y acciones para cubrir necesidades y carencias de los trabajadores. De manera tal, el conocimiento gestionado por un Licenciado en Educación es factible porque su formación profesional lo dota de habilidades, destrezas, actitudes y valores requeridos aplicables a este ambiente laboral.

Desempeñarse como tutor en una empresa exige competencias para estar en el momento que lo precisa el trabajador, no solo, en algunos aspectos laborales, sino en aspectos psicológicos, académicos y familiares. Estar presente, significa accionar cuando se requiere de un acompañamiento, ser efectivos y afectivos en el trato. Estas acciones, contribuyen a que el trabajador adquiera una buena percepción de su tutor y le reporta niveles de motivación para el trabajo, lo cual evidentemente influye en su productividad.

En este sentido, la práctica de habilidades comunicativas como escuchar atentamente al otro, a los tutorados, expresarles acompañamiento en sus necesidades, responder inquietudes, dudas; a fin de que no interfieran en su tarea cotidiana, son acciones que evitan baja motivación o perturbación de su autoestima laboral.

Muchos trabajadores manifiestan de manera conductual desmotivación, inseguridad, que no son expresadas verbalmente. Sin embargo, el tutor en la figura de un educador, puede captarlas a través de las actitudes y comportamientos, ya que está en capacidad de realizar observaciones detalladas, entablar conversaciones.

Además, actuar utilizando estrategias apropiadas tales como el diálogo socrático, la conversación espontánea para abordar al trabajador a fin de lograr la expresividad de alguna necesidad sentida, bien sea personal, laboral o familiar.

De esta manera acompañarlo, escucharlo, apoyarlo; tomarlo en cuenta de forma integral. Basada en esta experiencia, la cual representa un aval y otro horizonte laboral en funciones de apoyo y acompañamiento, se puede afirmar que las competencias del Licenciado en Educación engranan para ejercer ese cargo en cualquier empresa privada y lograr el objetivo principal del mismo, con efectos positivos en el comportamiento del capital humano y la productividad.

En este orden discursivo, en el mundo contemporáneo, las empresas han tenido que plantearse nuevos enfoques a fin de lograr mayor productividad de su personal, entre los que resalta la formación del trabajador, que se identifiquen con el logro de metas personales, profesionales y laborales, la concientización como ser humano, asumiendo su historia para convertirse en un ser productivo por medio de la tarea que realiza.

Además de aceptar normas, límites psicológicos que sirvan de motivo e incentivo en el logro de sus metas de realización personal y laboral, y las comunicaciones en dichos procesos formativos.

Propósito

Comprender la pertinencia del educador como tutor en el contexto empresarial dirigido al fortalecimiento de competencias del trabajador e incremento de productividad organizacional.

Directrices

1. Explorar la percepción de los trabajadores sobre su experiencia en el entorno laboral
2. Indagar sobre las acciones de acompañamiento del tutor para lograr el desarrollo de competencias de tutorados en la empresa y el incremento de la productividad

3. Generar una interpretación sobre la praxis del educador como tutor empresarial en beneficio para el trabajador y la productividad y su incidencia en la productividad.

Sistematización del conocimiento: un recurso para elevar el nivel de eficiencia

La sistematización del conocimiento es un valioso recurso relacionado con el estudio en estas organizaciones. Desde el discurso de cada sujeto, se hizo una revisión, clasificación, jerarquización y análisis de las experiencias e historias personales y laborales (entrevista estructurada y semi estructurada) dirigidas a dar respuestas a las siguientes interrogantes: *¿Cuáles son los conceptos del sujeto trabajador utilizados para entender las organizaciones?, ¿Cómo puede cambiar la concepción del Educador en su rol en un aula, a un tipo de educador, tutor empresarial?, ¿Cómo se han usado los conocimientos de la formación de un educador, como herramientas y argumentos en un trabajador y su productividad? ¿El educador en su Rol de Tutor en una Empresa, puede por medio de sus trabajadores, hacerla más productiva?*

Estas inquietudes formaron parte de un trabajo orientado hacia un abordaje cualitativo, en que se toman las acciones como una vía para interpretar significados emergentes en el contexto socio-laboral. Esto, considerando que "Las circunstancias históricas explican nuestro carácter en la medida que nuestro carácter también las explica a ellas [...] En realidad, no hay causas y efectos, sino un complejo de reacciones y tendencias que se penetran mutuamente" (Paz, 2006. pp. 208-210); pensamiento que mantiene vigencia para las ciencias humanas.

Elementos teórico-conceptuales

Teoría del capital humano y gestión del conocimiento

De acuerdo a lo anteriormente planteado, hablar de capital humano representa un tópico con perspectiva histórica, ya desde el año 1999, el Banco Mundial en su informe sobre el

desarrollo mundial en el umbral del siglo XXI, expresan que desde la década de los años setenta, habían empezado a destacarse los efectos de la educación: tecnología, investigación científica, desarrollo tecnológico, cultura, políticas públicas, comercio internacional. Considerando que el crecimiento económico es un proceso que se vincula estrechamente con la calidad de la mano de obra o trabajo capacitado.

Además, partiendo de la premisa que “El capital humano tiene que ver con la calidad de la fuerza de trabajo, siendo uno de los factores que determina el crecimiento económico y desempeña un papel importante” (ob. cit., p.34), por tanto, lo es para la productividad. Sostiene que cada trabajador más capacitado es más productivo inicialmente, y atrae como inercia, el deseo de la especialización de quienes le rodean elevando la productividad y la calidad de la misma en conjunto, ya que la educación en general, induce a la especialización.

Desde esta perspectiva, el trabajo capacitado crea una infraestructura productiva nacional que impulsa la producción autónoma y la inserción en el mercado. Esta teoría destaca la creación de las ideas. Al respecto Garrido (2007), afirma que el capital humano eleva el crecimiento de las empresas por el trabajo humano educado que los trabajadores más capacitados no sólo serán más productivos en sus tareas, sino que al actuar de modo sinérgico con el resto de sus compañeros elevan la productividad global de las empresas y de la economía en su conjunto.

Para el contexto de este estudio, el capital humano es definido como una forma de valorar la mano de obra con la que cuenta la empresa u organización, pero también para el país. A partir de lo anterior, Pérez y Castillo (2016) aluden “que la inversión en capital humano, definida por Becker (1964), garantiza aumentos en la productividad de los individuos a partir de aumentos en su stock de conocimientos” (p. 655). Es el recurso básico y preciado para generar crecimiento económico en consonancia con incrementos productividad y eficiencia.

Además del capital humano, este estudio tuvo una orientación en la gestión del conocimiento, es decir; en la formación del talento humano considerado un enfoque en la gestión empresarial donde los empresarios reconocen la importancia del conocimiento con el objeto de lograr y mantener ventajas competitivas en la organización. Por su parte el tutor empresarial sabe que el capital humano es crucial al momento de mejorar la productividad y por ello encauza competencias profesionales y técnicas hacia acciones destinadas a tal fin, “de ser muy prácticos, tener paciencia para aquello que otros no consideran relevante y valoran mucho los aspectos comunicativos, dotados de facilidad para aprender a partir de la experiencia” (Díaz, 2016, p.32).

La realidad laboral en las empresas demanda de la figura de un tutor, capaz de sobresalir en su desempeño a través de nuevas vías y procedimientos, que le permitan interactuar con el colaborador o el trabajador, por ello es necesario una actitud creativa e innovadora, alta capacidad de dar respuestas de forma rápida, acertada y concreta, que logren estimular la autoconfianza y alcanzar la autorregulación en sus tutorados, que den como resultado un incremento sostenido de sus éxitos (Tolozano, Lara e Illescas, 2016).

Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017), en cuanto a la mentalidad del profesorado consideran que: “debe cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas, así como los sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula, modificando entre otros el currículum, la organización escolar, y las orientaciones profesionales” (p.48). Asimismo, estos autores expresan que: “existen cualidades que en la tutoría empresarial reviste una singular particularidad, se trata del tutor como profesor de profesores; es por ello que, en las instituciones encargadas de la formación docente, deben prestar una atención a esta figura” (p.48). Pues tienen el encargo social de formar profesionales para la productividad de una economía nacional e internacional.

Tutor empresarial

De acuerdo a la Fundación Bertelsmann (2015), es una figura de reputación valorada por el ecosistema empresarial por su aporte, tanto para el progreso social, como para la empresa, por lo que representa un valor añadido. Es quien se encarga dentro de la empresa de que el trabajador aprendiz adquiera los conocimientos requeridos para incorporarse y desenvolverse efectivamente en el tejido productivo empresarial, que alcance las competencias elementales para un eficaz desempeño laboral.

En países europeos como en España, el tutor empresarial es una figura que existe desde hace muchos años en el contexto de estudios profesionales, y que se ha venido encargando de la formación en centros de trabajo, y ahora se le ha conferido un nuevo ingrediente que va más allá de su concepción tradicional; su incorporación a la dimensión productividad. Así deja de ser un actor más del reparto para convertirse en un protagonista de renombre (ob. cit.).

A tal efecto, quien ocupa esta tarea debe estar en capacidad de brindar recomendaciones apropiadas y prestar el servicio de asistencia en la aplicación de dichas recomendaciones.

Esta figura tiene un alto nivel de responsabilidad en el éxito y la productividad de la empresa dado que su actuación profesional se asemeja a la de un mentor que guía a los trabajadores o los aprendices durante todo el proceso de aprendizaje. Además, coordina con el departamento de recursos humanos sus labores en la empresa. En este sentido, se puede afirmar que la preparación pedagógica, didáctica, psicológica y humanista del Licenciado en Educación lo hacen competente para ejercer una influencia positiva e importante desde su rol de tutor empresarial. Así lo demuestra la experiencia vivida por la autora en este contexto, la cual le permite definir afirmar que el tutor empresarial es esa figura de apoyo para la resolución de diversos problemas que puedan aquejar al trabajador y afectar su efectividad laboral.

El educador como tutor empresarial en la productividad

Este estudio, es el resultado de un esfuerzo personal sobre un colectivo y el reflejo de la experiencia y conocimientos recogidos a lo largo de tres años de escucha de un educador en el rol de tutor, de los colaboradores en los diferentes niveles de la organización y en los distintos departamentos de la empresa. La productividad de ésta, indica el grado de utilidad de sus recursos, de los insumos de entrada.

Es decir, al aumentar la productividad, mejora el rendimiento de la empresa y, por lo tanto, las ganancias. En este orden discursivo, la Organización Internacional del Trabajo (2016), en su programa Mejore Su Negocio (MENSUN) para empresarios con negocios establecidos y emprendedores, considera la productividad como el uso eficaz de la innovación y los recursos para aumentar el agregado añadido de productos y servicios. Es por ello, que el tutor de una empresa logra que sean las personas que trabajan en ella, el factor decisivo en crear una ventaja competitiva a largo plazo. El tutor, puede despertar el interés apoyado en su formación, desde una escucha activa, realizar preguntas y lograr descubrir aspectos que estaban latentes u ocultos en la mente del trabajador y se haga consciente de sus conocimientos para aplicarlos en su beneficio, familiar y empresarial, internalizando el valor de su trabajo como medio de realización y proyección de vida. La experiencia indica, que la empresa para tener éxito, debe tener personal que se sienta motivado por su trabajo.

Esto, considerando la productividad como una medida del grado en el que se ponen a buen uso sus recursos, incluyendo su recurso humano, tal como lo indica la antes mencionada; elemento relevante para la productividad y la rentabilidad de la empresa. Los empleados competentes con una actitud proactiva y hacia el logro de metas, son un factor decisivo en el aumento de la competitividad de la empresa.

En lo esencial, el crecimiento de una empresa depende principalmente de las personas que en ella trabajan. Si se les hace consciente de sus competencias generales y técnicas, del valor de su historia y es asumida como un valor agregado a su personalidad, esto las hace capaz de visualizarse y proyectarse a corto, mediano y largo plazo, convirtiéndose en seres más productivos. En consecuencia, la productividad laboral aumenta, la empresa seguirá creciendo y siendo rentable.

El educador en funciones de tutoría empresarial

El educador, es un profesional calificado que puede ejercer en la figura de tutor en una empresa, es un trabajador apto para diseñar y ejecutar diferentes programas que se adapten a las necesidades de una empresa o grupo de éstas, y así lograr resultados con incidencia en el aumento de la Productividad. Caballero y Lozano (2016), en el Manual de Tutores de Empresa señalan, “el tutor debe tener un perfil mixto, ser capaz de ser un maestro (educador) así como seguir siendo un empleado activo. Preparación y experiencia incluso una palanca pedagógica.” (p.18).

Dentro de este escenario, se atiende e incentiva el trabajo en equipo y dar a sus trabajadores la oportunidad de ser parte del grupo empresarial. Proporcionar retroalimentación diaria y evaluar periódicamente el desempeño de los trabajadores, es una actividad positiva evidenciada en la práctica para valorar la relación entre el desempeño y la retribución; como mérito de la productividad personal. La idea de esta experiencia proporcionó capacitación en el servicio, y así asegurarse de que los trabajadores rindan al máximo de sus competencias.

Las habilidades de observación del comportamiento de los tutores es una estrategia importante a la hora de proporcionar capacitación adicional a medida que el negocio se desarrolle y se requiera nuevas competencias. Para lograr el aumento de la productividad en

Consortios de Empresas, el tutor-educador pone en práctica sus competencias y conocimientos profesionales, asumiendo desde su praxis un rol destacado al momento de elegir a las personas adecuadas para acceder a una función específica, pues posee habilidades que despiertan vocaciones futuras a través de un programa específico; diseñado a tal fin.

Cuando los trabajadores no sepan cómo hacer el trabajo correctamente, es necesario proporcionar acompañamiento profesional (coaching). Esto se realiza como parte del objetivo de su función, a fin de proporcionar a los trabajadores las competencias necesarias para desempeñarse mejor en sus puestos. El desarrollo profesional de los empleados es crucial si se quiere mejorar la productividad e incluye; asignar a los trabajadores diferentes tareas por un corto período de tiempo, a fin de expandir sus competencias y cualificaciones. Práctica que permite el ascenso de los trabajadores dentro de una misma empresa, en lugar de verse en la necesidad de contratar externos.

Lo planteado anteriormente, permite inferir la relevancia del rol del tutor empresarial, de los atributos que le caracterizan, los cuales pueden ser develados a través de las vivencias dentro del propio ámbito organizacional; motivación del personal a su cargo e incremento de la productividad. Lo cual muestra que el tutor en una empresa, además de ser una figura clave, es un rol que puede desempeñar el profesional de la educación, dado que posee herramientas para; saber ser, saber hacer, saber transmitir, crear conciencia en cada uno de los trabajadores acerca del importante papel que desempeñan en el proceso de productividad empresarial.

Funciones del tutor empresarial

En relación a lo anteriormente planteado, Caballero y Lozano (ob. cit.) expresan que el tutor “siendo una pieza clave dentro de cualquier organización, tiene como responsabilidad, dar una asesoría adecuada, integral y oportuna al consultante o quien esté bajo sus funciones de

tutoría, considerando la Cultura Organizacional” (p. 38). De manera tal, si se desea integrar y formar a los empleados, el tutor en coordinación con el departamento de Recursos Humanos, participa en la creación de herramientas para mejorar dicha integración y formación.

Así como, la creación y aplicación de estrategias de diagnóstico y de evaluación que monitoreen las competencias conductuales del individuo en una situación, que simula, las tareas o situaciones con las que el candidato se puede encontrar en la empresa. Igualmente discurre las competencias generales y técnicas requeridas para un puesto de trabajo y considerar los casos particulares de ascenso, o desvinculación del cargo. Es una figura de buen comunicador que promueve la proactividad en los empleados y conoce, no sólo sus expectativas sino sus necesidades de conciliación, y así ayudar a mejorar estos aspectos.

Formación del educador y su vínculo con la productividad

Las relaciones entre la formación de un educador y las empresas se insertan en el marco más amplio de las vinculaciones generales entre el sistema educativo y el mundo productivo, y sus respectivas funciones sociales. No sólo se contribuye al desarrollo socio-productivo sino también a la igualdad de oportunidades de los trabajadores. Asimismo, para las empresas la relación con un Educador-Tutor, se vincula a su función social de promover el desarrollo de su comunidad y de contribuir a la mejora en la formación de recursos humanos de calidad. De allí, quién ejerce como tutor empresarial debe tener un perfil vocacional pedagógico, formación y experiencia adecuada o suficiente.

En América Latina, a pesar de que se ha ido extendiendo un consenso acerca de las potencialidades de estas vinculaciones, todavía son muchos los desafíos y condiciones a generar para consolidarlas. Entre ellos, superar la desconfianza mutua forjada porque se trata de dos instituciones con finalidades, objetivos, formas de gestión y culturas muy distintas. Además

fortalecer los marcos normativos adecuados con el objetivo de organizar los vínculos y garantizar procesos de aprendizaje relevantes relacionados con competencias exigidas por las empresas.

Por otro lado, la actividad económica de la empresa tiene lugar en un entorno complejo dinámico y globalizado. Por ello, los requisitos para los profesionales no solo son en términos de cualificaciones, sino en los que respecta a sus competencias transversales como la independencia, el sentido de responsabilidad, la flexibilidad y la iniciativa con el objetivo de aprendizaje permanente, pues representan un reto importante que pueden ser logradas por medio de la ejecución del rol del educador y su influencia como tutor en la productividad laboral.

Papel del capital humano

El capital humano representa los recursos que tiene una empresa. Es la suma de conocimientos, habilidades y capacidades de las personas que forman parte de la organización y que laboran con el fin de lograr los objetivos de la empresa. El tutor sabe que, a medida que el trabajador incrementa sus conocimientos crecerá su potencial. Por ello, es importante observar las actitudes hacia el trabajo ya que, toda conducta se puede modificar utilizando herramientas psicológicas, pedagógicas y didácticas entre otras con que cuenta el profesional de la educación que ejerce funciones de acompañamiento o tutoría en la empresa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) tiene la misión de diseñar políticas para una vida mejor y el objetivo promover la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar de todas las personas. Además, señala que el capital humano es definido como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas en el mercado o fuera de él. La definición gira en torno a focalizar dos objetivos: 1.- La capacidad productiva organizada desde el conocimiento.

2.- La utilidad del mejoramiento de los métodos a fin de evaluar la capacidad productiva del capital humano.

Se percibe que el conocimiento se ha incrementado en los trabajadores, formando cada vez más, una importante proporción en el componente productivo. Por tal motivo, se insiste en la importancia de reconocer el conocimiento como elemento importante del capital humano. La teoría del Capital Humano de Becker (1964), es un intento por descubrir los elementos o características que expresen los vínculos entre éste y el capital físico y poder así definir hasta qué punto, y en qué proporción, el capital humano se vincula e influye en el proceso productivo y su rentabilidad.

Considera que, sobre la base del conocimiento de estos elementos, y sus características; se podría formular un modelo más o menos cercano a los conocimientos, capacidades y habilidades propias que surgen por el proceso educativo y que son requeridos para cada trabajo de la esfera productiva. No obstante, es necesario un análisis cuidadoso de la teoría del capital humano para evitar tratar al individuo como mera herramienta del crecimiento económico, no olvidando la consideración clásica de la educación que aboga por el desarrollo armónico de las capacidades individuales con el objeto de lograr la resolución de las necesidades sociales.

El beneficio individual y de la sociedad son dos factores de finalidad en la educación, constituyen un criterio que persigue el equilibrio entre la cantidad y la calidad. Por consiguiente, dicha teoría tendría que considerar y agregar aspectos externos a la educación que también juegan un papel importante en la formación de una persona con calidad humana. Especialmente, si en la relación que se da entre conocimiento y éxito económico se piensa desde el punto de vista funcional, se valorará solo el papel del conocimiento, omitiendo elementos estructurales como sentimiento, valores y emociones individuales (Garrido, 2007).

Recorrido metodológico

Considerando el fenómeno a investigar, el mismo fue abordado desde la modalidad cualitativa, esta busca identificar la naturaleza profunda del mundo real, así como su dinamismo, aquel que da razón plena de todo comportamiento y manifestación. Su objeto de estudio siempre será la nueva realidad emergente de la interacción como el elemento que da sentido a todo proceso investigativo, ya que la esencia y los significados son aspectos inherentes a las acciones humanas (Martínez, 2004). En este sentido, todos los escenarios, grupo y personas pueden ser investigados desde esta perspectiva, de allí su pertinencia para abordar el desempeño del educador como tutor en el contexto empresarial.

El desarrollo de la acción investigativa fue a través del método fenomenológico, considerando que este busca “Comprender realidades cuya naturaleza y estructura dependen de las personas que la viven y experimentan” (ob. cit., p. 68). Es decir, da apertura al estudio de los fenómenos desde las vivencias de los actores participante; permite explorar hasta encontrar lo propuesto. Al respecto De Caires (1999), afirma “Hallar lo esencial del fenómeno facilitará el no atascarse en lo particular del caso o casos, sino, descubrir la naturaleza y el sentido universal que encierra” (Capítulo I, párr.5).

Lo cual, se corresponde con el desarrollo de este estudio donde se pretendió la proximidad a la realidad antes planteada a fin de explorar e interpretar el comportamiento de los tutorados a partir de los significados que ellos mismos les dieran a su propio comportamiento y experiencia vivida dentro de la empresa, haciendo énfasis en la convivencia con el tutor. Es decir, considerando el desenvolvimiento en la praxis de este último.

Para el abordaje investigativo se tomó en cuenta como *Informantes clave* un grupo conformado por diez sujetos seleccionados de manera intencional de los tutorados quienes

participaron en las entrevistas y acompañamiento tutorial aportando información pertinente al propósito establecido. Fue un proceso que se llevó a cabo durante varios lapsos de tiempo, entre los años 2013 y 2016, con la finalidad de verificar, si tanto la praxis del educador como tutor empresarial, y la percepción de los tutorados se mantenían en el tiempo, considerando además el factor productividad de la empresa.

Hecho que se corresponde con los *criterios de evaluación de la investigación cualitativa*, de los pioneros Guba y Lincoln (1990); *credibilidad/autenticidad*, la cual implica poder evaluar si el conocimiento construido por el investigador está fundamentado en construcciones de sentido propio de los actores participantes. *seguridad/auditabilidad*, verifica que de alguna manera se siguieron los procedimientos pautados para recabar la información. *Confirmabilidad*, plantea la posibilidad que otro investigador confirme si los hallazgos poseen concordancia con la información compilada, pudiendo consultar de igual manera con los actores participantes.

En cuanto a la *Recolección de información*, fue un proceso de indagación inductivo, ya que hubo interacción investigador-participante. La misma fue recolectada mediante la observación participativa, entrevistas abiertas y semi estructuradas, donde la figura del tutor representada por un educador fue el eje que dio apertura a la emergencia de elementos significativos sobre su desempeño en pro del desarrollo de competencias del trabajador y el incremento de la productividad empresarial; reflejándose de esta manera la experiencia del educador como tutor empresarial.

Análisis e interpretación de la información

Una vez recolectada la información de acuerdo al propósito propuesto, se procedió al empleo de la técnica de *análisis de contenido* para identificar las *categorías* vinculadas a la percepción de la praxis del educador como tutor empresarial en relación al desarrollo de

competencias de los tutorados e incremento de la productividad empresarial, entendidas éstas como “... conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 124). Este proceso de categorización permitió desarrollar al unísono el agrupamiento de conceptos y de establecer posibles relaciones entre estos, en cuanto al fenómeno abordado.

Considerando la holgura de tiempo para el abordaje investigativo, el proceso de categorización se mantuvo en confrontación permanente hasta llegar a la saturación de las categorías. Entendido esto como “... el fenómeno por el cual luego de cierto número de entrevistas..., el investigador o el equipo tiene la impresión de no aprender nada nuevo, al menos en lo que concierne al objeto sociológico de la entrevista...” (Bertaux, 1999, p. 9).

Desde las vivencias de los tutorados se develaron las siguientes categorías que facilitaron la identificación de temas y conceptos para la interpretación de los datos en el contexto de origen: responsabilidad, capacidad de respuesta, organización en las tareas, motivación hacia el aprendizaje, apertura al aprendizaje teórico y aplicabilidad de lo teórico a lo práctico. Estas fueron analizadas y organizadas para facilitar la interpretación del significado de los datos emergentes en relación al propósito investigativo.

Posteriormente, hubo un proceso de triangulación, entendido desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1992), como un procedimiento idóneo para proteger al investigador de sus tendencias al confrontar y someter a un control recíproco las narrativas o relatos de los distintos informantes involucrados en la acción investigativa. Esto permitió ir contrastando y relacionando la información emergente de la categorización con los elementos teórico-conceptuales que sirvieron de apoyo al estudio, hasta obtener una configuración lógica sobre el fenómeno abordado. En este caso la realidad el educador como tutor empresarial y su praxis en pro del desarrollo personal del trabajador y de la productividad organizacional.

Metodología que facilitó la trayectoria para lograr el propósito investigativo ya que todo proceso de abordaje cualitativo permite ver a la gente en el complejo mundo, desde el punto de vista que las mismas personas lo viven (ob. cit.). Esto permitió desarrollar una descripción interpretativa, para finalmente mostrar la pertinencia de este profesional en el contexto empresarial, su capacidad, no solo en pro del desarrollo personal integral, sino también del bienestar organizacional, centrando su atención en la productividad de la misma; lo cual constituyó el propósito de esta investigación.

Consideraciones finales

Lo anteriormente planteado muestra la evidencia de que para este proceso investigativo, la observación participativa y las entrevistas, tanto abiertas como semiestructuradas conformaron la estrategia central para indagar sobre el sujeto construido a partir de significados emergentes de lo vivido. Elementos imperceptibles cuando se intenta comprender solamente como una cosa que se gobierna, y que puede ser fácilmente intercambiable.

En este sentido, se logró percibir la visión de un educador en el rol de tutor empresarial, y no la de otro profesional; desde la significación y subjetividad de los actores involucrados en su praxis, a través de un abordaje investigativo que dio apertura para mirar al sujeto desde su complejidad.

Por consiguiente, el perfil profesional de un educador se sintoniza con tales responsabilidades, tiene implícitas las competencias para desempeñar tareas propias del tutor empresarial, como gestionar el autodescubrimiento y desarrollo personal del trabajador. De esta manera se visibiliza y reconoce el significado de ser humano que trabaja dentro de un colectivo, evitando niveles de exclusión, pasando a considerar al tutorado como un trabajador reconocido a través de la institucionalidad y de los discursos organizacionales.

Además, el tutor-educador hace partícipe al tutorado de la información más relevante de la empresa, de manera tal que se sienta integrado, seguro y comprometido. Para lograr esto, los tutores tomaron en cuenta, el historial de vida de cada uno de sus tutorados, así como sus intereses, fortalezas y debilidades en su rol de trabajadores y los rasgos más significativos de su personalidad.

Asimismo, se procedió al acompañamiento de todos los tutorados a que se integren en el grupo correspondiente al área de trabajo procurando su adaptación a las dinámicas del mismo. Orientando los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones; de manera individual o grupal. En el caso de trabajadores con discapacidades, el tutor también participó de manera directa para obtener los resultados esperados. Realizó trabajos en el desarrollo personal y organizacional, en la adquisición de valores sociales y su buena convivencia en el centro empresarial fomentando la participación en actividades programadas por la Empresa

En cuanto al efectividad de las acciones del tutor empresarial en la productividad, se pudo inferir que el personal es más productivo al sentirse motivado por tener sus necesidades satisfechas. Dentro de las cuales están el tener ingreso económico que le permita holgura para su manutención y la de su familia, contar con estabilidad laboral y un lugar de trabajo seguro, sentirse parte de un grupo y trabajar juntos, la asignación de responsabilidades y ser recompensado por su buen desempeño y la cuarta, es la de que se les asigne responsabilidad y ser recompensados por un buen trabajo, además tener oportunidad de desarrollarse y crecer en sus puestos de trabajo.

De allí, la relevancia de que en el contexto organizacional se tome en cuenta tanto la motivación como las necesidades de los trabajadores, ya que productividad personal y empresarial van de la mano. Lo cual le da sentido al requerimiento de un profesional cuya praxis

logre descubrir, despertar, sostener e incentivar comportamientos individuales, a tal punto, que impacten en el colectivo, teniendo como visión la productividad.

El proceso exploratorio e interpretativo de este estudio da cuenta de la actuación del tutor-educador en una empresa privada desvelando sus competencias profesionales, personales, humanas y técnicas. La práctica e inserción en un contexto laboral distinto al aula de clase promueve actitudes hacia el cambio y transformación del entorno y las relaciones laborales incidiendo en su desempeño.

Se descubren competencias y capacidades individuales relacionadas con la gestión de conocimientos adquiridos exteriorizados en su praxis en este contexto laboral. Este cambio de escenario amplía el campo para su desempeño laboral, favorece el desarrollo personal y profesional al poner en acción las competencias entendidas como formas de adquirir, usar, desarrollar y compartir, conocimiento, habilidades y experiencia.

El educador en el rol de tutor empresarial es un recurso humano competente para gestionar sus conocimientos al saber emplear las competencias clave que permitan lograr satisfacción laboral, interactuar con los tutorados, detectar necesidades, proporcionarles mayor satisfacción y en consecuencia incidir positivamente en la productividad. Se considera positivo el impacto de las acciones al reconocer su valor, puesto que “El recurso humano es el elemento fundamental para la ventaja competitiva y por lo tanto éste se constituye en un componente esencial para cualquier tipo de institución” (Montoya y Boyero, 2016, p. 1).

De hecho, la tutoría apunta a proteger, mantener y compartir el conocimiento en la empresa. El objetivo es, por ejemplo, permitir que una organización no sufra por la partida de un empleado particularmente calificado, ya que su método de trabajo habrá sido compartido o guardado ante, así la organización conservará sus habilidades y conocimientos. De allí, la

importancia de tener personas claves que ayuden dentro de la organización a guiar al talento adquirido, y la pertinencia del educador como tutor en el contexto empresarial para el fortalecimiento de competencias del trabajador e incremento de productividad organizacional; eje central de este proceso investigativo.

Referencias

Banco Mundial. (1999). *En el umbral del Siglo XXI. Informe sobre el desarrollo mundial, 1999-2000*. Ediciones Mundi-Prensa.

Becker, G. (1964). *El Capital Humano*. Editorial Alianza.

Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades*. (Universidad de Costa Rica, Trad.) Propositiones 29. Consultado el 13 de noviembre de 2012. <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>

Caballero, M. Lozano, P. (2016). *Manual de tutores de empresa en la F P Dual*. Fundación Bertelsmann.

De Caires, E. (1999). *El plano ético del orientador (estructura de una ética)*. [Trabajo de Grado de Maestría. Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela]. Repositorio institucional UC. <http://produccion-uc.bc.uc.edu.ve/documentos/educacion/edecair/>

Díaz, A. (2016). *La formación del profesor tutor: ¿una labor necesaria?* [Ponencia]. X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar, Universidad Europea, Madrid, España.

Espinosa, E. (2000). *Educación superior en el siglo XXI*. Anuiés.

Espinosa-Manguía, M. (2018). *Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno*. Desafíos relacionados con una pertinencia social integral. Revista

- iberoamericana de educación superior. XI (26), 110-129.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299158444006/299158444006.pdf>
- Fundación Bertelsmann. (2015). *Formación, juventud y empleo. Tutor de empresa*.
https://www.fundacionbertelsmann.org/fileadmin/files/Fundacion/Publicaciones/95_Monografico_El_Tutor_de_Empresa.pdf?
- Garrido, C. (2007). *La educación desde la teoría del capital humano y el otro*. *Educere* 11(36), 73-80
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1316-49102007000100010&lng=es&tlng=es
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). *Fourth generation evaluation* (2a ed.). Sage.
- OCDE. (2012). *Estudios económicos de la OCDE*.
- Organización internacional del trabajo. (2016). *Mejore su negocio. El recurso humano y la productividad*. Publicaciones de la OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/instructionalmaterial/wcms_553925.pdf
- Paz, O. (2006). *El Laberinto de la Soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, I. y Castillo, J. (2016). *Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud*. *Economía, Sociedad y Territorio*, XVI (52), 651-673. www.scielo.org.mx
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Montoya, C. y Boyero, M. (2016). *El recurso humano como elemento fundamental para la gestión de calidad y la competitividad organizacional*. *Revista científica "Visión de Futuro"* 20(2) 1-20. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3579/357947-335001/html/index.html>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). *Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español*. *Revista de*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6355834>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

Tolozano, S., Lara, L., e Illescas, S. (2016). *Actitudes y aptitudes del tutor para enfrentar el desafío de la formación en la modalidad dual*. Revista Universidad y Sociedad, 8(1), 81-91.

Zulay Gisela Tovar Guevara:

Licenciada en Educación. Mención Educación Especial, Universidad Pedagógica Libertador. (2003). Especialista en Gerencia Educacional, Universidad Pedagógica Libertador. (2007). Profesor Agregado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2017).

Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana*Educational communication and the dynamic processes of human existence***Lucía Carolina Guada Rincón**<https://orcid.org/0000-0003-1897-6688>

Universidad Arturo Michelena.

Valencia, Venezuela.

luciacarolinaguada@gmail.com**Resumen**

El presente ensayo tiene como objetivo o propósito fundamental reflexionar sobre la comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana como un proceso complejo. En ese sentido, la comunicación es considerada por diversos autores como un proceso esencial de toda la actividad humana, la cual a través de la educación puede propiciar el logro de los fines esenciales referidos al desarrollo de la personalidad y a la formación integral del individuo. Las teorías que validan el estudio son los preceptos planteados por los precursores de la psicología humana relacionada con la tesis sustentada por Vygotsky y Piaget, quienes consideran la educación como el proceso sociocultural donde el lenguaje es la fuente de la unidad de las funciones comunicativas y representativas, y se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno. Así, toda relación establece una comunicación, la cual configura un comportamiento subjetivo de la personalidad, con la integración de los diferentes sentidos psicológicos. Como conclusión, el ser humano debe ser conducido en el contexto de una comunicación donde refuerce la autoestima, apoyo al aspecto moral, justicia, independencia, participación y expresión de vida, como complemento de la existencia humana

Palabras clave: comunicación educativa, existencia humana, personalidad, procesos dinámicos.

Abstract

The main purpose of this essay is to reflect on Educational Communication and the Dynamic Processes of Human Existence as a complex process. In this sense, communication is considered by various authors as an essential process of all human activity, which through education can promote the achievement of essential purposes related to the development of the personality and the integral formation of the individual. The theories that validate the study are the precepts raised by the precursors of human psychology related to the thesis supported by Vygotsky and Piaget, who consider education as the sociocultural process where language is the source of the unity of communicative and representative functions, and is acquired through the relationship between the individual and their environment. So, every relationship establishes a communication, which configures a subjective behavior of the personality, with the integration of the different psychological senses. In conclusion, the human being must be conducted in the context of a communication where it reinforces self-esteem, support for the moral aspect, justice, independence, participation and expression of life, as a complement to human existence.

Keywords: educational communication. human existence. personality. dynamic processes.

Recibido: 31/05/2021**Enviado a árbitros:**31/05/2021**Aprobado:** 10/06/2021

Introducción

La existencia humana es compleja, dicha complejidad se visualiza, entre otras situaciones, al tratar de abordar los factores considerados relevantes en el diario vivir, pues en dicha existencia está inmersa la subjetividad, la conciencia que cada quien pueda tener acerca del mundo y la vida. Para comprender tal situación, ha de ubicarse la comunicación intersubjetiva con otros aspectos; por ejemplo, el control libre de acciones propias, la voluntad, los valores y el perfecto vicio moral, entre otros. Todos esos elementos conducen a una realidad dinámica surgida como resultado el acercamiento al desarrollo de la personalidad y del ego, realidad que no escapa de los preceptos planteados por los precursores de la psicología humana, entre ellos, Vygotsky y Piaget, quienes contribuyeron al estudio sobre el desarrollo cognitivo, relacionado con los procesos de pensamiento y aprendizaje de las personas y la importancia del lenguaje para lograr una comunicación efectiva, permitiendo la integración en el entorno socio cultural.

A ese tenor, Luria (1978, p.34) menciona que “las funciones psíquicas superiores del hombre, constituyen complejos procesos autorregulados, sociales por su origen; mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de su funcionamiento”. Ello concuerda con el planteamiento anterior sobre el pensamiento y aprendizaje de los individuos.

Desde esa perspectiva, la educación como proceso continuo propio de la existencia humana, no debe estar concebida en vínculos o contenidos rígidos, autoritarios ni unidireccionales, pues, la educación implica la socialización, asumir normas, valores y otros elementos esenciales de la vida en la sociedad, existe la necesidad de saber el cómo se desarrollará la educación de estos elementos, si se atiende realmente el desarrollo de verdaderas necesidades personales en función de la socialización. Una ruptura con los procedimientos arcaicos o paradigmas en desuso tales como el iluminismo, el heliocentrismo o el mismo conductismo, sería entonces una educación adecuada a

la verdadera formación integral del individuo, teniendo como objetivo fundamental implicar al sujeto en el propio proceso de sus aspiraciones, adquisiciones, metas, lo cual se puede alcanzar a través del mecanismo de la comunicación, real, verdadera, sincera, aceptando el reto de la individualización del proceso de desarrollo, el cual es iniciado en el hogar y fortalecido en la escuela, donde debe continuar el proceso educativo formativo. Desde esa perspectiva surge como propósito de este ensayo, la necesidad de reflexionar sobre la comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana como un proceso complejo.

Comunicación educativa

La comunicación es considerada por diversos autores, tales como Del Barrio, Castro, Ibañez y Borragán (2009, p.389) como un proceso esencial de toda la actividad humana, mediante la cual se cumple un intercambio de ideas, y tiene sus fundamentos en la calidad de los procesos interactivos en los cuales se desempeña el sujeto y además tiene una misión fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano el cual es la generación del conocimiento.

De igual manera, Del Barrio, et al, indican, “la comunicación es el vehículo esencial del proceso enseñanza – aprendizaje. En todo proceso de comunicación es fundamental tener en mente el correcto funcionamiento de tres aspectos: la voz, la personalidad y el lenguaje que utiliza quien comunica.”(2009, p. 389)

El facilitador de los aprendizajes o maestro, con sus sujetos aprendices o participantes, ejercen su función mediante la comunicación directa, indirecta y visualmente, entre otros modos, empleando pautas diversas, reglas, valores y recursos didácticos de diferente índole. En ese orden de ideas, la función más explícita y eficaz entre el facilitador y el participante es a través del diálogo en una relación de comunicación directa. Desde esa perspectiva, el ambiente escolar es un factor importante en la mediación de los aprendizajes y el mismo debe tener como características la

disciplina, el respecto, el afecto, la adaptación, la calidad del recinto escolar y el diálogo, situación la cual presenta actualmente debilidades en cuanto a la organización escolar, debido entre otros casos a la situación de pandemia presente que afecta todos los estamentos.

La institución escolar siempre ha sido garante del proceso de enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, no se visualiza la debida importancia prestada al desarrollo de la personalidad de los estudiantes o aprendices en su condición de sujetos o individuos, relegándola a un segundo plano, olvidando el principio donde la educación debe estar orientada como proceso al desarrollo pleno de la persona, estimulando la producción auténtica de su personalidad, y de esta manera pueda construir y desarrollar el conocimiento en diversos planos como una persona identificada con una alta autoestima, seguridad emocional e intereses, entre otros.

Según Sardiñas, Domínguez y Reinoso, (2021, p. 48) alegan que “La comunicación desempeña diferentes funciones como el intercambio de información, la regulación de la conducta y la intervención de los afectos y las emociones de los comunicantes.” Además refieren las autoras que dichas funciones influyen particularmente en el comportamiento de las personas y en su participación activa en el acto comunicativo, generando comprensión mutua, aceptación, colaboración, cooperación, comprensión y empatía entre pares o diferentes.

A este respecto, aun cuando el tipo de educación sea o no individualizada, el sujeto va desarrollando su autoestima, seguridad, la independencia y sus intereses, cuando existe la motivación, la comunicación, la atención permanente de éstos elementos dinámicos sustentados, los cuales deben ponerse de manifiesto en las distintas actividades y relaciones que el sujeto va construyendo en su carácter interactivo, implicándose en distintos sistemas de actividad al comunicarse, dentro de las cuales enfrentan diferencias crecientes, desplegando entre ellas sus potencialidades personológicas generales, habilidades, destrezas, creatividad, ingenio, entre otros.

Importancia de la comunicación en el desarrollo integral de la personalidad

El respeto a la comunicación nace del desarrollo de necesidades las cuales pueden servir de estímulo o no a las potencialidades subjetivas de la personalidad. Dicho estímulo de las potencialidades, habilidades, destrezas e ingenio va a producir en el estudiante la subjetividad acerca de los objetivos de su interés, así como también como una vía para individualizar su expresión y participación, reforzando de esta manera el desarrollo integral.

Según González (citado por Aranguren, 2015), sostiene que “La creación de una atmósfera social participativa pasa por la formación de ambientes institucionales también participativos de la familia, la escuela, el centro laboral y todo tipo de organización e institución de cada sociedad determinada.” (p. 27)

No obstante, es innegable la importancia del rol de la escuela, la familia y el entorno social. En ese orden de ideas, la escuela representa el espacio interactivo, tanto en el medio particular como en el ámbito general, representado por el aula o espacio adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual manera, la familia representa la primera institución socializadora desde la niñez, en donde el individuo aprende ciertas normas, deberes y derechos, aunque, y posteriormente al ingresar a la escuela, estas enseñanzas preliminares coadyuvarán en su primer momento el aprendizaje con el cual se familiarizará y perfeccionará a medida del avance en su aprendizaje.

Al referirse a la interacción es importante considerar al entorno, las relaciones sociales, el desenvolvimiento del individuo, además de la atmósfera institucional, lo cual podrá influir al interactuar motivado por el ambiente emocional, sano, participativo, disciplinado, reforzando estructuralmente su personalidad futura, mediada por los aprendizajes en ejecución. Dicho ambiente social debe representar un lugar cálido, estructurado, donde impere un orden

participativo, de esa manera el ingreso a la institución escolar significa para el individuo una de sus primeras representaciones, las cuales organiza de acuerdo al lugar donde realizará su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo considerados de importancia pues son el inicio de los sentimientos tempranos del niño y a la vez decisivos para su bienestar emocional referidos a la escuela como institución la cual representa un segundo hogar. En ese sentido, en palabras de Arias (2018), los ambientes escolares planificados permiten la construcción de relaciones que fortalecen la convivencia escolar, y allí el papel de la comunicación es preponderante para el logro de relaciones positivas con el maestro como acompañante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende en la construcción de ciudadanía para una existencia satisfactoria.

La comunicación como proceso en el desarrollo de las emociones

La comunicación viene a representar un acto en el cual se pueden agotar los intentos para el establecimiento de momentos interactivos, lo cual ocurre como consecuencia inevitable de las relaciones casuales, momentáneas, no definidas dentro del sistema de comunicación del sujeto y sus pares o su entorno. Según González (1995), sostiene:

El sistema de comunicación personal comienza a desarrollarse tempranamente. El niño otorga un sentido psicológico diferenciado hacia aquellas personas de mayor relevancia de su entorno, quienes de alguna manera están relacionadas con su bienestar. Así mismo, la comunicación se va construyendo y desarrollando en la propia historia de la relación establecida. (p.72)

Tomando en cuenta las opiniones del autor citado, toda relación establece una comunicación, la cual configura un comportamiento subjetivo de la personalidad, con la integración de los diferentes sentidos psicológicos, considerando de igual manera, el valor de las relaciones sociales, así como también las múltiples consecuencias derivadas de ella. Estas configuraciones o representaciones de la personalidad son las que definen o ponen de manifiesto el carácter subjetivo

de la comunicación humana en el ámbito de las múltiples relaciones organizadas por sí misma, expresadas, ya sea por el canal o vehículo verbal o extra verbal; reconociendo el primer canal como una clara y manifiesta expresión intencional y el segundo como la expresión de un mensaje afectivo, pues la palabra representa una vía de expresión en un determinado tono emocional.

Comunicación desarrolladora

La comunicación desarrolladora como su nombre lo indica, es considerada como aquel tipo en la cual se promueven o establecen metas motivadas dirigidas al logro de un proceso interactivo entre sus participantes. Tal como sustenta González (1999):

La comunicación desarrolladora es precisamente aquella en que los sujetos implicados promueven motivos específicos hacia el proceso interactivo, lo que implica la capacidad de entrar en un contacto personalizado de profundo valor motivacional, y a través de esta motivación compartida, expresar los intereses personales que se integrarán en el vínculo interactivo [...] los valores sociales son interrogados, cuestionados y hasta refutados por el individuo concreto, quien debe tener un espacio para ello dentro del proceso educativo, donde esta expresión debe encontrar un marco de referencia común en las relaciones con los otros y en las actividades asumidas por el sujeto. Sólo dentro de este marco será posible la construcción individual, real y auténtica de los valores sociales (p. 8).

Se podría entender la comunicación desarrolladora como el proceso donde las personas practican la búsqueda de un contacto personalizado de profundo valor y afecto motivacional a través del cual se establezcan relaciones significativas. De igual manera es necesario destacar la repercusión que tienen en cada acto comunicativo las representaciones mutuas y los procesos de pensamientos de las personas significativas.

Desde ese escenario, se podría reconocer el hecho a través del cual, mediante una motivación compartida se expresan los intereses personales, los cuales automáticamente se integran en el vínculo interactivo. No obstante, existe la capacidad de disfrute de la comunicación con el otro,

manteniendo en todo momento de la comunicación la individualidad de cada actor involucrado en dicho proceso comunicativo. Así mismo, cuando el ser humano se comunica por motivos meramente externos, persiguiendo objetivos personales, la comunicación carece de valor emocional, y por ende no se puede considerar un proceso de comunicación desarrolladora.

Entendida la comunicación como se ha interpretado anteriormente, se puede afirmar que es un proceso en el cual se pretende el establecimiento de los participantes en una relación igualitaria para poder interactuar.

De ese modo, en el establecimiento de la comunicación desarrolladora se separan por una parte a los participantes de todo prejuicio o rol donde se pudiese colocar a uno de ellos por encima del otro, es decir, es considerada en este tipo de comunicación una relación de iguales, aun cuando las diferencias individuales son hechos o factores, los cuales deben ser asumidos en toda relación humana, y puede declararse como una condición del proceso comunicativo.

La comunicación como proceso abierto de enriquecimiento mutuo

Existe la necesidad de desarrollar un soporte cosmovisivo (manera de ver y entender el mundo), como proceso abierto el cual apoye una cultura de la comunicación, este soporte tiene como fundamento entender la comunicación como tal proceso abierto, de enriquecimiento mutuo entre quienes participan del hecho comunicativo, evitando de esta manera el conformismo y la dependencia como una característica propia de la dominación.

Es de considerar y reconocer que la creación de la comunicación ante nuevas necesidades y representaciones dentro del espacio interactivo, configurará un fenómeno social colectivo, con un profundo sentido personal para los interactuantes o participantes. De allí entonces, la relación humana se considera también como un proceso importante en la comunicación, al mismo tiempo debe ser considerada como un reto el cual implica para su estabilidad, el crecimiento de los sujetos

como miembros de la sociedad, lo cual forma parte de la esencia del proceso comunicativo. Por sus propias necesidades el ser humano satisface un conjunto de motivaciones en cada relación humana, pero ante estas motivaciones no se debe olvidar las emociones negativas derivadas de los aspectos no satisfechos, no alcanzados. Sin embargo, también pudiese suceder con los aspectos inductores de emociones negativas al no ser concienciados por el sujeto, lo cual sin duda redundará en el deterioro de la comunicación.

Según (Coll, 1990, p.7), “Toda persona actúa en su sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes de éstas, las cuales en un momento entran en contradicción con nuevas necesidades individuales, quienes son resultantes del propio desarrollo individual”. Considerando al autor citado y su postulado, estas nuevas necesidades requieren cambios en la actuación del individuo, ya que de presentarse las contradicciones referidas por el autor citado, pueden dar lugar a insatisfacciones y conflictos crecientes en la relación, afectando sensiblemente la comunicación.

Ante esta situación se entiende en toda relación humana, como se ha señalado anteriormente, la comunicación implica o representa una configuración subjetiva a nivel psicológico. Esta representación no es una construcción estática, si no la expresión de un proceso permanente, continuo, efectivo, consensual, de reflexión y de configuración del sujeto sobre el sentido y el valor de su relación. En la medida que una relación va cambiando y sus participantes asumen estos cambios dentro en un proceso de comunicación, es posible reforzar las expectativas sobre la relación. Este proceso reforzado y sincero, sin duda, ha de conducir a un cambio de valores, exigencias y expectativas en la relación.

Al respecto, Coll (1990, p.8), expresa en su alegato, “las necesidades dan lugar a nuevas motivaciones, ese proceso puede ser asumido y dirigido intencionalmente por el sujeto o generar

profundas contradicciones, ante cuyas consecuencias el sujeto está obligado a asumir un camino o un proceso de creciente deterioro”. En su opinión, la mayor o menor rapidez del sujeto de asumir sus contradicciones, será un importante elemento en el sentido psicológico por tener dichas contradicciones en el desarrollo del sujeto, cuando las consecuencias negativas no se enfrentan, van adquiriendo un potencial dinámico cada vez mayor, y puede convertirse en configuraciones dominantes de la personalidad en un momento dado.

En relación a lo expresado por el mismo autor precitado, existe la necesidad de superar los procesos de comunicación y las necesidades auténticas o básicas de la persona, lo cual tendrá como fundamento la estimulación de la propia cultura y sus instituciones. Por ejemplo, al niño desde temprana edad se le enseña a expresar lo debido y no lo sentido, y aunque no existe duda alguna, la socialización implica asumir normas, valores, ejemplar comportamiento, respeto por el otro, entre otros factores esenciales de la vida en sociedad, lo cual generará una comunicación efectiva y una interrelación armoniosa, la cual constituye uno de los elementos esenciales de la existencia humana.

La verdadera misión del desarrollo de la educación de estos factores prenombrados dependerán del desarrollo de necesidades personales, y ello es la base de la socialización, lo cual está representada en una educación integral, holística, donde se forme a la persona como elemento fundamental de la existencia humana, de la sociedad, el trabajo y la evolución del ser, asumiendo roles, respetando y cumpliendo con sus deberes, obligaciones y responsabilidad. Ningún valor, norma, leyes, costumbres u otro elemento de regulación moral, se asume de forma inmediata por su racionalidad, justicia y carácter necesario, los valores sociales al igual que los convencionalismos sociales son interrogados, cuestionados y hasta refutados por el individuo concreto, quién debe tener un espacio para ello dentro del proceso educativo.

Procesos dinámicos de la existencia humana

El ser humano representa un sistema integrado por elementos biológicos y psicológicos lo cual lo hace complejo. Ese nivel de integración de sus componentes, cuando indica homeostasis o equilibrio armónico, permite determinar el grado de desarrollo y madurez de la personalidad. Todo este fenómeno impone o requiere de la educación una tarea o misión sumamente difícil, ante la cual muchas veces los maestros y otros profesionales encargados del desarrollo humano de sus semejantes se encuentran con barreras o dificultades en su ejecución. La superación de dichas dificultades radica en el manejo efectivo de un conocimiento teórico-práctico de los diferentes niveles de las áreas a desarrollar en las profesiones de ayuda, en las cuales la comunicación es una de las más importantes. En este mismo orden de ideas, la existencia humana es un tema complejo el cual requiere suficiente tiempo y espacio para desarrollarlo.

En ese orden de ideas, es necesario resaltar la personalidad como uno de los elementos conformadores de la existencia humana, pues, el concepto de personalidad tiene diversas acepciones de acuerdo al escenario donde se estudie, y se considera importante entre los maestros, psicólogos, médicos, criminólogos, sociólogos y filósofos, no obstante, se trata de un tema controversial, polémico y hasta complicado.

En ese punto de discusión, se manejan diferentes connotaciones y significados de la palabra personalidad en el lenguaje popular, tales como: atractivo, encanto, agresividad, habilidad, brillo, fuerza de espíritu, prestancia, y muchos otros. En el plano científico el problema es más complejo y diverso, así, en primer término, existen autores, aunque pocos, que niegan la existencia de la personalidad; y, entre los que la aceptan, se pueden hallar diferentes enfoques. Es así como Amarista (2005, p.5) se refiere la personalidad como "Organización dinámica interna del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan su particular ajuste el medio", y expresa además

la consideración de una definición adecuada a los requisitos de la psicología científica, la cual fue emitida después de una exhaustiva revisión bibliográfica de diferentes enfoques, conceptos y definiciones.

De acuerdo al mismo autor citado, “Persona es la unidad biopsicosocial de todo individuo humano, constituida por los elementos biológicos, psicológicos y sociales, llevándose a cabo una peculiar configuración de las características generales, haciéndolo distinto y discernible de los demás, singularizándolo como persona”(p.23). Al respecto, el autor considera la personalidad como “la síntesis integrativa dinámico evolutiva de los factores biológicos, psicológicos y sociales”. (p.23)

Por ese motivo, dado el carácter sistémico de la personalidad, debe ser estudiada como un fenómeno complejo, sin reducirla a elementos aislados, debe ser analizada atendiendo a sus unidades integradas ya prenombradas. Por ello, surge la necesidad de estudiar los procesos y propiedades psicológicas en sus especificaciones y particularidades generalizadas, elementos con los cuales es posible llegar a la conformación de una visión general e integral de la persona.

Se considera necesario entonces, tomar en cuenta la interrelación humana en el proceso de formación de la personalidad, la cual se concreta en cada etapa de desarrollo en el cual Vygostky (1985) denominó situación social de desarrollo.

Desde esta afirmación, según Vygotski (1987, p. 264), se denomina situación social del desarrollo, al principio de cada período etario se establece una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esta etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social”. Consecuentemente, más adelante señala que: “esta relación significa un nuevo carácter de la percepción de la realidad externa, un nuevo carácter de la percepción psíquica, el momento de partida para todos los cambios dinámicos, que ocurren en el desarrollo durante un período dado”. (Vygotski, 1982, p. 266). Así,

el desarrollo de la personalidad está determinado histórica y culturalmente. En cuanto a los factores internos y externos a tomarse en cuenta en el desarrollo de la personalidad, establecida por el autor citado, la cual denominó una función integradora, también denominada espacio interactivo, es aquella donde se representa un espacio más instrumental y menos relacional.

Atendiendo lo expresado por Vygotsky (Ibidem), en un sentido general podría considerarse que la orientación de la personalidad se fundamenta en acciones complejas y definidas, por ejemplo: Introducir, crear y desarrollar condiciones favorables para el desarrollo sano y eficiente de la personalidad, así como también prevenir, eliminar o reducir la influencia de factores potencialmente generadores de problemas psicológicos.

De acuerdo a González (1995), existe una visión general, rica en sugerencias la cual tiene una orientación constructivista-didáctica, sostenida por el autor, según él, muestra el sentido constructivista porque concibe la personalidad como un fenómeno emergente de manera continua, construida de las interacciones dinámicas entre mundo circundante y objeto existencial, dotado de conciencia y voluntad. También sostiene que el desarrollo de la personalidad presupone el conocimiento de la persona en cuanto a sus configuraciones subjetivas, en la amplitud, profundidad y relevancia de expresión personal en diversas áreas de su vida.

El mismo autor citado expresa, el individuo que está definido por su personalidad es quién posee características esenciales, permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente, volitivo; además, psicológicamente proyecta la expresión intencional de su comportamiento, sustentando la congruencia entre éste y su representación sobre sí mismo, con su postura de autoevaluación, para lo cual permanentemente construye o reconstruye un conjunto de elementos valorativos y explicativos a través de su pensamiento, lo cual incide en su propia existencia humana.

En el mismo orden, el sujeto, a través de su personalidad es capaz de adquirir la capacidad de autodeterminación, de alcanzar realmente su condición de sujeto a lo largo de su desarrollo, y de esa manera podrá definir y desarrollar objetivos propios, encaminados y sistematizados a través de una actividad volitiva, al punto de llegar al máximo desempeño, sin dependencia, con creatividad y autodeterminación, manteniéndose como un sujeto integral, responsable, objetivo y capaz de organizar y transformar sus necesidades derivadas de las formaciones psicológicas complejas y su manifestación de expresión intencional acordes con la existencia humana.

Reflexiones finales

Referirse al desarrollo del ser humano debe ser bien entendido, en un sentido estricto relacionado con el desenvolvimiento en los niveles de las estructuras físicas, químicas y biológicas; de igual manera puede ser entendido desde la configuración de estructuras psíquicas, sociales, culturales, éticas, espirituales y otras de nivel superior diferentes a las estructuras inferiores, con múltiples posibilidades, entre las cuales se deberá escoger basándose en criterios, opciones o alternativas, unas veces de naturaleza existencialista, otras muchas veces con una visión desde la moralidad como fundamento de la existencia humana.

Al hablar de la comunicación educativa se ubica el mensaje directamente en el hogar, la escuela y la sociedad, y aun cuando el tipo de educación sea o no individualizada, el individuo va moldeando y desarrollando su personalidad, su autoestima, seguridad, la independencia y sus intereses de acuerdo al proceso de enseñanza y aprendizaje utilizado y a las herramientas empleadas por sus maestros o personas significativas en dicho proceso.

A través de la comunicación se devela la amplitud y complejidad del desarrollo de la existencia humana, considerando al ser humano como un ente dinámico, provisto de necesidades,

requerimientos e impulsos los cuales se convierten en directrices de su conducta, y el resultado, consciente o inconsciente, lo utiliza para satisfacer alguna necesidad. Precisando, acota Amarista:

La personalidad, es un proceso dinámico que conlleva a una evolución de la existencia del individuo, quien durante el transcurso de su historia vital se desarrolla, adquiere permanentemente vivencias y conocimientos, moviliza afectos en una continua interacción con el medio circundante compuesto por la familia, los maestros y los amigos o demás individuos con los cuales se interrelaciona durante su vida. (2005p.12)

Finalmente, el ser humano debe ser conducido desde temprana edad en el contexto de una comunicación la cual contemple entre otros, el desarrollo de sistema de valores y cosmovisiones, los cuales deben consustanciar o reforzar la autoestima en el proceso educativo y a la vez brindar el apoyo al aspecto moral, a la justicia, independencia, participación y la expresión de vida, como complemento de la existencia humana.

Referencias

- Amarista, F. (2005). *La personalidad según Alberto Mateo Alonso (una concepción original)*. Gaceta Médica de Caracas, 113(1), 12-18.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S036747622005000100002&lng=es&tlng=es
- Aranguren, L. (2015). *La capacidad consciente, volitiva y comunicativa en el desarrollo de la personalidad*. [Tesis doctoral sin publicar, Universidad Santa María, Caracas, Venezuela.]
- Arias, I. (2018). *Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad*. <http://revistas.ugca.edu.co>
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós
- Del Barrio, J., Castro, A., Ibáñez, A., Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321042>

González, F. (1995) *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (1999). *La comunicación educativa: su importancia en el desarrollo integral de la personalidad*. La Habana:Editorial Pueblo y Educación.

Sardiñas, Y., Domínguez I., Reinoso, C. (2021) *La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382020000200018

Vygotsky, L. (1982): Obras, vol. 2, Moscú: Ed. Pedagógica.

Vygotsky, L. (1985) *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscú: Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas.

Vygotsky, L. (1987): *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Ciudad de la Habana: Editorial científico técnico.

Lucía Carolina Guada Rincón:

Licenciada en Fisioterapia de la Universidad Arturo Michelena, Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. Doctora en Osteopatía, España. Directora del Centro de Rehabilitación, Osteopatía, Terapia manual y Formación KINEOS. Directora de la Escuela de Fisioterapia de la Universidad Arturo Michelena. Profesora en la Universidad Arturo Michelena, en la Carrera de Fisioterapia en la asignatura Terapia Manual I. Participante de la Maestría en Gerencia Avanzada de la Educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Estado Carabobo, Venezuela.

Pertinencia universitaria en Venezuela: Una reflexión sobre los elementos de gestión administrativa aplicables en la Universidad Nacional Abierta***University relevance in Venezuela: A reflection on the administrative management elements applicable in the Open National University*****Marysther García Ochoa**<https://orcid.org/0000-0002-3677-1486>

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

gmarysther@hotmail.com**Alejandro Rodríguez Goncalves**<https://orcid.org/0000-0001-7633-4865>

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

alerod20@gmail.com**Resumen**

La pertinencia de las instituciones de Educación Superior debe ser considerada de acuerdo a su función y rol dentro de la sociedad, teniendo como misión formar los recursos humanos demandados por el país, capaces de generar cambios en el entorno por medio del aprendizaje, la investigación y la extensión. En el presente ensayo se indagará, sobre los aspectos de distintas experiencias de gestión administrativa, las cuales dan cuenta de la pertinencia universitaria en Venezuela, a fin de determinar los elementos de gestión aplicables a la UNA. Para ello, se hizo una revisión bibliográfica, análisis y discusión de elementos teóricos referidos al tema. Entre las conclusiones obtenidas se encuentran, en la UNA, están presentes varios elementos de gestión administrativa que confirman su pertinencia en el contexto venezolano, tales como: la respuesta proporcionada a una población adulta, encontrándose excluida del sistema de educación presencial, garantizando el acceso a todas las personas. Contar con una identidad definida a través de su misión, principios y objetivos. Ofrecer sus programas de estudios totalmente a distancia y mantener su proyección con el entorno social desarrollando proyectos a favor de las comunidades.

Palabras clave: educación, pertinencia, gestión administrativa, universidad nacional abierta.

Abstract

The relevance of Higher Education institutions must be considered according to their function and role within society, having as a mission to train the human resources demanded by the country, capable of generating changes in the environment through learning, research and the extension. This essay will investigate the aspects of different administrative management experiences, which account for the university relevance in Venezuela, in order to determine the management elements applicable to the UNA. For this, a bibliographic review, analysis and discussion of theoretical elements related to the subject was carried out. Among the conclusions obtained are, in the UNA, there are several elements of administrative management that confirm its relevance in the Venezuelan context, such as: the response provided to an adult population, being excluded from the face-to-face education system, guaranteeing access to everybody. Have an identity defined through its mission, principles and objectives. Offer their study programs completely remotely and maintain their projection with the social environment developing projects in favor of the communities.

Keywords: education, relevance, administrative management, opens national university.

Recibido: 10/03/2020**Enviado a árbitros:** 10/03/2020**Aprobado:** 24/05/2020

Introducción

Pensar en la administración de las instituciones universitarias y sobre todo de aquellas que forman profesionales bajo la modalidad de estudios a distancia, implica el reconocer a dichas instituciones como un sistema orientado hacia la producción de resultados; generadoras de impacto en la realidad social, contribuyendo en la solución de necesidades y ayudan a crear, las condiciones favorables para el desarrollo de una nación.

En el presente ensayo se indagará sobre los aspectos de distintas experiencias de gestión administrativa universitaria y su pertinencia en Venezuela, a fin de poder determinar los elementos de gestión administrativa, aplicables, en la Universidad Nacional Abierta, suscrita en la modalidad de estudio a distancia, con el propósito de verificar cuales de esos elementos están presentes en la forma de gestión de dicha Universidad, la cual puede definirse como un bien de interés público para el desarrollo sustentable de los pueblos.

Pertinencia universitaria en Venezuela

Para determinar los elementos de gestión administrativa y su posible aplicabilidad en la Universidad Nacional Abierta, se hace necesario en primer lugar conocer la pertinencia universitaria en Venezuela.

De acuerdo a su raíz etimológica, esta palabra de origen latina viene de la palabra *pertinentia*, significa correspondencia, conveniencia, oportunidad, adecuación, conjunto de cosas pertenecientes a alguien.

Frente a esta definición con respecto al papel de las Universidades, se plantean las interrogantes acerca de: ¿Cuál es el papel que corresponde a estas instituciones educativas con respecto a su ubicación en la sociedad?, ¿Lo que se hace desde las Universidad corresponde o es suficiente, con respecto al contexto de la sociedad, en la que se encuentran imbricadas?

Se podría preguntar también acerca de ¿qué es lo inherentemente a ellas? ¿En qué medida conviene para las universidades seguir haciendo lo que hacen?, ¿en qué medida se debe revisar si sería más conveniente de otra manera, para lograr niveles de satisfacción y desarrollo que sean sustentables y contribuyan a la transformación de la realidad?

Por tanto es necesario plantearse el tema de la pertinencia universitaria en Venezuela, como un proceso de evaluación permanente, que conlleve a la revisión de actividades, procesos, metodologías; una pertinencia para la gestión integral del subsistema de educación universitaria con respecto a su aporte ante los problemas actuales de Venezuela, ante los desafíos y retos propiciados por la globalización y el avance vertiginoso de las tecnologías.

Frente a lo anterior se hace interesante indagar en los aportes realizados por Zambrano (2008) quien refiere el término de pertinencia integral universitaria apoyándose en lo planteado por la UNESCO como:

La capacidad Institucional para integrarse al entorno en la solución de problemas, desarrollando sus funciones fundamentales: docencia-investigación-extensión, con propósito transformador que requiere su autotransformación para actuar sobre la realidad concreta. Se asume al currículo como eje que instituye las relaciones universidad-sociedad y debe considerar los problemas del entorno en tanto necesidades de formación de talento para responder al encargo social de transformar la realidad. (p.1)

La definición permite comprender la pertinencia en dos vías, la primera corresponde a dar soluciones al entorno y la otra corresponde a la traducida por la transformación que internamente debe darse en la propia gestión del quehacer universitario, para poder ser pertinentes por la vía del conocimiento de dar respuestas a las demandas del contexto.

Las Universidades venezolanas tienen en el presente siglo, una mayor corresponsabilidad en el desarrollo de la sociedad y más aún frente a las diversas situaciones de conflictividad que

aquejan a la población, con problemas sociales que llevan varias décadas acompañándola y donde exigen a estas Instituciones su contribución. Así mismo, el autor antes referido señala:

Se hace impostergable asumir una gestión educativa consustanciada con el referido encargo social, por lo que la Excelencia Académica, la Pertinencia integral, así como el Acceso, Permanencia y Egreso, constituyen el compromiso fundamental de esa nueva y necesaria universidad latinoamericana, en tanto objeto y actor de transformación para el desarrollo integral. (p.2)

Para que las Universidades Venezolanas puedan tener una mayor pertinencia social, se debe revisar, el rol obtenido de las mismas en la sociedad, el cual no puede estar parcializado hacia el hecho productivo, pues, se observa, una marcada inclinación a ser generadoras de mano de obra calificada y especializada para este sector. Se hace necesario superar lo que tradicionalmente ocurre, cuando las Universidades realizan muchas veces actividades aisladas, con esporádicos contactos que no logran una profunda transformación.

Antes la situación planteada, se requiere un proceso de integración Universidad-Sociedad donde se afecten e influencien mutuamente de manera co-responsable, contemplando una transformación institucional de las propias universidades asumiendo el todo del contexto social (la salud, la economía, la política, la educación, la cultura, la ecología), entre otros.

Por lo tanto, en concordancia con lo expuesto por Zambrano (ob. cit.), la Universidad Venezolana y Latinoamericanas deben mirar la pertinencia desde la integralidad, lo cual implica asumirla como:

Un parámetro institucional que coadyuva a la gestión universitaria, en tanto permite medir y controlar el apego de la Universidad a la imagen y esperanzas que de ella tienen sus miembros, así como la congruencia de su desempeño tal como la perciben los actores del contexto en que ella se desenvuelve, que en el caso venezolano y latinoamericano, debe estar referido a considerar la sociedad en

un sentido amplio, en el que se incluyan tanto los desposeídos, las empresas y el sector gubernamental. (p.4)

Continuando con la indagación sobre la Pertinencia Universitaria en Venezuela la agencia venezolana de noticias (AVN) en enero del 2011, destacó unas declaraciones de Kevin Ávila, secretario de Asuntos Nacionales FCU-UCV, señalando lo siguiente:

Las universidades se han convertido en fábricas de manos de obra barata para trabajar a ese capital, para enriquecer a un número reducido de empresarios. La idea de nosotros es adaptarla con la participación de toda la comunidad universitaria. Necesitamos una universidad con pertinencia social. (p.2)

El dirigente estudiantil, al referirse a la autonomía y democracia universitaria acotó que los diferentes sectores de la comunidad universitaria y el pueblo venezolano, no participan en igualdad de condiciones. Para él existe una autonomía de élite, una casta profesoral donde ha secuestrado las universidades. En torno a ello, Ávila expresó "la universidad se debe al pueblo venezolano, pero no lo está cumpliendo porque no hay participación de los sectores populares en las riendas de la universidad". (p. 2)

Lo antes expuesto, destaca una perspectiva de mirar la pertinencia, afectada probablemente por una ideología partidista, sobre todo por quien hace dichas declaraciones, sin embargo, alejados de un único y hegemónico matiz ideológico y para fines de este ensayo, se trata de incluir, la universalidad de ideas, de concepciones y propuestas diversas.

Frente a la imposición de concepciones ideológicas como únicas, absolutas y verdaderas se amerita que las Instituciones de Educación Superior, asuman y revisen su rol, haciendo del espacio universitario, un lugar que propicie el poder conocer todas aquellas concepciones ideológicas, filosóficas, paradigmáticas, etc. permitiendo, desde la pluralidad, una mayor implicación y pertinencia, donde se incluya la participación de todos los diferentes sectores, en

aras de un mayor enriquecimiento, alejado de polarizaciones, que se contraponen, se atacan y poco contribuyen a la transformación de la sociedad.

En la revisión de otro trabajo correspondiente a una ponencia titulada: La pertinencia de la universidad autónoma venezolana ante la nueva realidad nacional, realizada por la Dra. Judith Aular, Vicerrectora Académica Universidad del Zulia en octubre del 2010, en el marco de la realización del V Congreso Internacional de Gerencia en América Latina, se puede inferir que la pertinencia de las universidades amerita contemplar varios aspectos, tales como:

Evaluar la organización académica que garantice un alto valor social de los conocimientos producidos en las universidades, así como la forma de difundirlo y transferirlos en beneficio de la sociedad; acorde con un determinado perfil de egreso garantizando una adecuada formación en habilidades, capacidades, valores, competencias y conocimientos. La participación de la universidad en los aspectos sociales, económicos y culturales de la sociedad en el cual ella se inserta a través de sus actores es bidimensional incluyendo tanto a los productores como a los usuarios del conocimiento para lograr así la pertinencia.

Al asumir la pertinencia en función de un nuevo orden social permitirá desarrollar las funciones tradicionales conjuntamente con nuevos roles como la transferencia de tecnología, la gestión del conocimiento, la colaboración en la transformación de procesos sociales relevantes, como el diseño de una nueva institucionalidad social que tome en cuenta todos los actores con el cual se interactúa por medio de centros de investigación y de las cátedras vinculadas con problemas de alta demanda en el entorno, mediante proyectos de elevada pertinencia regional o nacional. Por otra parte, se pueden señalar recomendaciones para el fortalecimiento de la pertinencia social, destacando la formación de consensos al interior de las instituciones

educativas, construcción de alianzas estratégicas entre la universidad y otros actores sociales con proyectos alternativos de desarrollo social. Facilitar espacios para confrontar proyectos y visiones distintas en busca del consenso. Contar con un liderazgo legítimo para elaborar y difundir un proyecto global de universidad donde se articule con el entorno social y se orienten las acciones y las fuerzas para impulsar la transformación social integral.

Otro aporte acerca de la pertinencia universitaria en Venezuela, es lo presentado por Perdomo y Camacho (2009) donde concluye con lo siguiente:

Los hallazgos de la actual investigación, indican poca pertinencia de las instituciones de educación superior para la atención de personas con necesidades especiales; falta de actualización de acuerdo a los lineamientos y normativas vigentes relacionados con atención a las personas con discapacidad; diseños curriculares en los cuales no se contemplan objetivos, estrategias o contenidos que respondan a las demandas del contexto en materia de necesidades especiales.

Es necesario analizar la pertinencia desde la perspectiva del Currículo Complejo y la Teoría General de Sistemas, pues sólo desde así, se extenderán lazos en las demás dimensiones que la pertinencia de la Educación Superior debe atender, y medianamente se lograrán avances significativos en el resto de las situaciones que la atención a la diversidad requiera.(p.11)

En relación a lo anterior es importante resaltar que a pesar de todas las dificultades que han tenido que enfrentar las universidades, se observa la disposición de los Centros de Educación Superior, en abordar a las personas con diversidad funcional, y para ello se han creado unidades especializadas para atender a esta población, la cual ya hace presencia en el escenario universitario, cursando estudios en carreras de pregrado, sin embargo, se requiere en función de la pertinencia, hacer seguimiento de los casos y evaluar desde la propia experiencia del estudiante y de los profesores que interactúan con ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la propia y particular gestión educativa, a fin de hacer los ajustes y mejoras que sea necesarios.

Escontrela (2014) en su trabajo *Inclusión en la educación universitaria a distancia en Venezuela. La perspectiva histórica*. Realiza un análisis histórico en el contexto venezolano dando origen a la necesidad de la Educación a distancia. En este sentido aporta elementos a ser considerados con respecto a la pertinencia universitaria en Venezuela, sobre todo lo concerniente a los estudios bajo la modalidad a distancia, después de analizar los proyectos de creación o implantación de la modalidad, básicamente del Proyecto de Implantación de los Estudios Universitarios Supervisados y del Proyecto UNA (1977), concluyó que en ellos se fomentan principios incluyentes como la democratización, la pertinencia social de la formación, la atención a las necesidades del país mediante la educación, la ampliación de oportunidades para el acceso, entre otros.

Como se podrá apreciar se señala la inclusión como un aspecto clave en la pertinencia de los estudios de educación a distancia, Escontrela (2014) afirma “la inclusión de sectores tradicionalmente excluidos de la educación universitaria es el leitmotiv que justifica la creación de la mayoría de experiencias de educación a distancia en Venezuela y, en general, en Latinoamérica”. (p.106)

Por otro lado recalca el rol del Estado Venezolano con respecto al hecho de comprometerse a garantizar una educación accesible para todos, sin ningún tipo de distinciones, en correspondencia con los intereses de la población, de la nación, desde un proceso transformador y liberador. Señalando la obligación del Estado de velar que las Instituciones de Educación Superior:

Generen espacios para la formación y el desarrollo ciudadano, técnico y profesional, en los que se siembren los principios fundamentales del humanismo como valores insoslayables para la consolidación de una sociedad inclusiva y pluralista. Esta normativa se estructura sobre la base del aprendizaje con

pertinencia local, regional y nacional, centrado en el ser humano como sujeto del proceso de aprendizaje, se plantea como un ser inacabado, decidido a superar y vencer las visiones individualistas y las prácticas discursivas que lo limitan (p.108).

Según Escontrela es el ministerio encargado del sector universitario el encargado de generar los lineamientos que permitan dar garantía de la calidad de la Educación a distancia, pero en el marco de los principios establecidos y vigentes se encuentran en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la ley orgánica de educación, y el proyecto nacional Simón Bolívar. Este marco de referencia permitirá:

la creación y el desarrollo de propuestas educativas pertinentes, innovadoras, flexibles e inclusivas destinadas a la consolidación de un modelo de Educación Universitaria que conduzca a la liberación humana, al ejercicio del pensamiento crítico, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y a la construcción colectiva de saberes como actos de responsabilidad personal y de co-responsabilidad social en el desarrollo del territorio donde se habita; se utilizan para ello, de forma integral y crítica, diversas tecnologías apropiadas según los contextos de formación ... la ampliación de las posibilidades de las instituciones de educación universitaria como instrumento de desarrollo integral del territorio, ofrecen programas de calidad en términos de su pertinencia geográfica y social, en función de las políticas estratégicas de desarrollo local, regional y nacional. (p.109)

Ante lo expuesto, se puede inferir que la pertinencia no se puede dar sin la relación con un contexto social, sobre todo pensada fundamentalmente en el ser humano, haciendo desarrollar sus capacidades, habilidades y competencias, desde un proceso de construcción del saber, traducido en un compromiso personal, facilitando la contribución del ser humano con su comunidad, su región y su nación. En el caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA) como Institución educativa es pionera en Venezuela en facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje en

la modalidad de estudios a distancia, ofertando estudios a nivel de pregrado y postgrado, con una cobertura en todo el territorio venezolano, dando acceso a muchas personas de diferentes edades, de distintos estratos sociales, de diferentes credos religiosos, entre otros, la oportunidad de formarse con la menor de las restricciones posibles.

Al respecto Suárez y D' Silva (2018) señalan:

La Universidad Nacional Abierta (UNA) es considerada en la actualidad como la única de Venezuela dedicada tradicionalmente a la formación de profesionales desde sus inicios en la modalidad a distancia. Fue creada en 1977 y se encuentra distribuida por toda la región geográfica del país, se erige como una universidad unimodal en el contexto de la educación abierta. (p.92)

Así pues, la educación a distancia es una modalidad en la cual se emplean métodos distintos a los convencionales, se realizan actividades a través de materiales de apoyo y se cumplen con los objetivos con distintos métodos como por ejemplo el uso del internet.

Esta modalidad educativa tiene características específicas como lo son estudiar por cuenta propia, ser autodidacta, tener distanciamiento físico entre los profesores y los alumnos. Posee diferencias claras con la educación presencial como el horario preestablecido que existe en la otra modalidad, o amoldarse estructuralmente a la forma de impartir educación de un docente.

La UNA por su parte tiene características muy específicas que la diferencian del resto de las instituciones educativas universitarias, entre ellas están: utilizar material impreso fundamentalmente, tener horarios flexibles, su cobertura de la universidad es a nivel nacional a través de su sede central, sus centros locales y las unidades de apoyo, y el estudiante es quien auto dirige su sistema de aprendizaje.

También está estructurada organizativamente por un consejo superior y directivo, equipos académicos de nivel central, como de nivel local y un equipo administrativo logístico. Cárdenas, Farías y Méndez (2017) señalan:

Si bien, la gestión administrativa es una función de apoyo a la docencia e investigación en las instituciones de Educación Superior, no tiene sentido por sí misma, la función administrativa existe para que funcione bien la docencia, la investigación y los demás servicios académicos de la institución. Si la gestión es deficiente entorpece la labor académica y si la gestión es excelente se desarrollan de manera eficaz los programas y actividades académicas de la institución. (p.4)

Es por ello que se hace interesante para el conocimiento relacionado con la administración de la UNA, precisar los aspectos de gestión administrativa y gerencial que lo fundamentan. Uno de los elementos que lo caracterizan es la relacionada con su misión, permitiendo definirla desde el elemento organización, como una institución experimental de Educación Superior que brindará oportunidad de estudios a distancia, en un marco de principios, como lo son: democratización, masificación, contribución al desarrollo nacional, innovación educativa, individualización de la enseñanza, complementariedad, optimización de la inversión, entre otros.

Por otra parte, se tiene entre los objetivos que persigue la UNA como la formación de los recursos humanos, el desarrollo de investigación acorde a las necesidades y áreas prioritarias del país, el desarrollo e implementación de estrategias educativas para el proceso de aprendizaje-enseñanza, elevar el rendimiento estudiantil, manejar de manera eficiente los recursos aportados por el Estado, entre otros.

Como se podrá apreciar la Universidad Nacional Abierta (UNA) como Institución cuenta con una identidad definida por los aspectos antes señalados misión, principios y objetivos, marcando la pauta para gestionar desde esa referencia toda la gestión administrativa y gerencial.

Encontrándose explícitamente definido en el Reglamento de la UNA publicado en la Gaceta N° 5098 del año 1996 de la República Bolivariana de Venezuela, que destaca de manera detallada su intencionalidad y la razón para lo cual fue creada, como lo es, ser una Institución para la formación de recursos humanos que demande el país, como profesionales, capaces de generar cambios en la realidad social, por medio de los procesos de enseñanza aprendizaje, investigación y extensión.

Otro elemento a considerar lo constituye lo relacionado a su estructura y organización, en la Universidad Nacional Abierta se planifica y desarrollan actividades desde una perspectiva sistémica e interactiva, debido a sus unidades que la integran de forma interdependientes entre sí a fin de lograr los resultados planteados. Al respecto, el reglamento de la UNA (1996) en su Art. 3, Sección Primera, Cap. II, expresa: “la Universidad Nacional Abierta constituye un sistema con objetivos de alcance nacional estructurado en subsistemas flexibles e integrados funcionalmente, concebidos como un todo adaptable y de alta capacidad productiva y operativa” Está conformado por subsistemas, que cumplen con específicas funciones contemplados en el mencionado reglamento en el artículo cuatro, siendo estos: el subsistema de información integrada, subsistema académico, subsistema de Investigación, subsistema de producción y distribución, subsistema Administrativo.

Desde el elemento estructural cuenta con órganos de carácter administrativo y gerencial tales como: El Consejo Superior. En cuanto a sus funciones tiene la responsabilidad de formular las políticas, prioridades y metas de la Universidad, así mismo aprobar y presentar el presupuesto ante el Consejo Nacional de Universidades, aprobar los diferentes reglamentos internos y evaluar el funcionamiento de la Institución. El Consejo Directivo, quien cumple sus funciones administrativas y gerenciales desde la dirección de una gestión que se encarga de ejecutar el plan

de desarrollo de la universidad en el marco de los lineamientos correspondientes al plan de la nación, el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Superior, por esta razón su gestión se fundamentará en coordinar las labores de enseñanza, de investigación y extensión, aprobar los diseños curriculares (pregrado y postgrado), aprobar convenios nacionales e interinstitucionales, así como aprobar la creación, modificación de áreas. También se encarga de proponer, ejecutar el presupuesto, entre otras funciones que se encuentran establecidas en el artículo 12 del referido reglamento antes citado.

Se observa que el Consejo Directivo tiene la responsabilidad de ejecutar procesos, conduciendo de este modo a la Institución educativa; labor que administrativamente y gerencialmente, es realizado en comunicación con el Consejo Superior, quien considera y aprueba alguna de las funciones que este ente desarrolla.

Se cuenta además con una instancia llamada Claustro Universitario, la cual está representada por todos los profesores ordinarios de diferentes escalafones, quienes tienen la oportunidad de elegir desde el principio democrática, a quienes tendrán la responsabilidad de gerenciar la Universidad Nacional Abierta (Rector, Vicerrectores y secretario). Cabe resaltar que se toma en cuenta al sector estudiantil para participar y elegir a sus autoridades de acuerdo a lo previsto en el reglamento de la UNA.

En base a las atribuciones inherentes al Rector se destaca en el artículo 21 del reglamento de la UNA la gestión administrativa y gerencial, la cual es dar cumplimiento a las decisiones del Consejo Nacional de Universidades, el Consejo Superior y el Consejo Directivo, así mismo debe dirigir, coordinar, proponer, autorizar y supervisar el desarrollo de las actividades de la Universidad. Es responsable de gestionar personal desde lo que implica designar o remover a Directores centrales, Coordinadores de subprogramas, de centros locales entre otras funciones.

Con respecto a los Vicerrectores se señala el artículo 22 del Reglamento de la UNA las atribuciones del Vicerrector académico, quien puede temporalmente representar al rector cuando este se encuentre ausente. Comparte con el Rector la responsabilidad gerencial de dirigir, coordinar, y supervisar las actividades del subsistema académico a nivel nacional y regional.

El Vicerrector administrativo dirige, coordina y supervisa el subsistema administrativo, su gestión incluye la identificación oportuna de las necesidades económicas de la institución, acompañado de diseñar propuestas o mecanismos que permitan captar recursos que garanticen el funcionamiento de la Universidad. Puede si fuese necesario sustituir al Vicerrector académico en caso de falta temporal

El Secretario, de acuerdo a lo planteado en el artículo 24 del reglamento UNA tienen la responsabilidad de realizar sus funciones administrativas y gerenciales desde la dirección, coordinación y supervisión de los procesos de registro y control de estudios, así mismo ejerce su rol como secretario del consejo superior y consejo directivo, para lo cual todos los actos realizados por ambos son suscritos y, dados a conocer a la comunidad intra y extra universitaria, para lo cual también elabora y presenta los informes semestrales sobre la gestión de la Universidad para el conocimiento y consideración ante el Consejo Superior y Directivo.

Como otro elemento administrativo y gerencial cuenta con mecanismos de control, que lleva a través de la contraloría interna; Para el desarrollo de las políticas que faciliten el desarrollo institucional existe la oficina de planificación y evaluación institucional encargada de revisar la evolución de la organización en función de los requerimientos de la realidad nacional.

Por otra parte, siendo las actividades de instrucción y de investigación parte de los procesos que se llevan a cabo en los centros de enseñanza, se cuenta con la dirección de operaciones y la de investigación y postgrado, quienes respectivamente cumplen con la

responsabilidad de dirigir, coordinar y evaluar las responsabilidades que le son propias. Se encuentra que el gobierno ejercido por el Consejo Superior, Directivo con las autoridades de la Universidad Nacional Abierta, el Consejo de Apelaciones y el Consejo Académico, desarrollan una gestión administrativa y gerencial compartida con funciones que pertenecen a cada instancia, que luego son delegadas en cada uno de los actores representados por direcciones, consejos, consultorías, centros regionales, centros locales, y unidades de apoyo, lo que explica de algún modo su carácter sistémico participativo e integrador desde lo organizacional y funcional

Ahora bien, otros elementos de gestión administrativa que demuestran la aplicabilidad de la pertinencia en la Universidad Nacional Abierta, se considera importante hacer mención de los aportes realizados en el artículo Responsabilidad Socio-Ambiental de la Institución Universitaria: Una visión integradora y de corresponsabilidad, en la cual González, Roche y Pérez (2012) realizan una revisión de la pertinencia de la Universidad Nacional Abierta (UNA) desde la concepción de la responsabilidad Social .

Un primer elemento, corresponde a la pertinencia social de la UNA donde viene dada por su manera particular de dar respuesta a las necesidades y demandas educativas a sectores de la población, que no habían podido acceder al sistema formal y tradicional de enseñanza. Entonces, un primer elemento de pertinencia en la UNA se debe a su carácter inclusivo y democrático de acceso. Considerando en definitiva los demás principios, que rigen su actuación y gestión como Institución de Educación Superior, colocándola de manera pertinente como una oferta válida para la población heterogénea en Venezuela. En tal sentido lo confirman (González, et al., 2012):

La Universidad Nacional Abierta, creada en 1977 a partir de la experiencia de la *Open University* (OU) de Gran Bretaña, ha tenido como objetivo desde su creación ofrecer educación universitaria a distancia a un amplio sector de la población adulta; su misión es ampliar posibilidades de estudio a los estudiantes

dispersos geográficamente, al adulto que trabaja, al que se encuentran en situaciones especiales. (p.207)

Otro elemento presente, desde lo que significa ver la pertinencia a puertas adentro es la voluntad de esta institución educativa en captar las necesidades de sus integrantes, para lo cual, a través de sus autoridades y sobre todo desde el vicerrectorado académico se han desarrollado rediseños curriculares permitiendo los cambios y adaptaciones ajustadas a las demandas de la sociedad; una tarea pendiente con aspectos por resolver.

En ese mismo orden de ideas, se confirma como elemento favorecedor de la pertinencia institucional, la capacidad que se tiene para autoevaluarse, de cara a las exigencias del entorno donde luego se pretenden abordar a través de planes, programas y proyectos. En este sentido se encontró una conclusión realizada por Romero, Núñez, Cabellos, Arias y Chang (2008) en el marco del proceso de actualización del plan estratégico de la universidad nacional abierta: presente y futuro desde un punto de vista colectivo y formulación del plan táctico institucional (2009-2013), se observó lo siguiente:

Las referencias anteriores dan cuenta que, desde la aprobación del Plan Estratégico de la UNA en el año 2005 y de las Iniciativas Prioritarias en el año 2006, hasta la fecha no se ha dado una verdadera vinculación entre estos documentos y los sucesivos Planes Operativos y tampoco con el Presupuesto de la Universidad. En este sentido, se hace necesario diseñar una estrategia que asegure la debida vinculación entre ellos, lo cual pasa por la discusión y validación del Plan Estratégico, a tres años de su aprobación, así como la formulación y divulgación de un nuevo Plan Táctico Institucional, producto de esta validación y de la revisión de los sucesivos POAI, el cual constituye una de las herramientas fundamentales que coadyuvan en la consecución de los objetivos Institucionales. (p.7)

Cabe destacar, que el proceso de actualización generó espacios de participación a nivel nacional, con lo cual se organizaron Jornadas Regionales, permitiendo la discusión, estando representado todos los centros locales organizados por regiones de la siguiente manera: metropolitana, central, oriental, andina y occidental. Por otra parte se generó en línea un foro durante diez (10) semana titulado: La Universidad que Queremos, propiciando la participación de toda la comunidad universitaria acerca de las funciones fundamentales de la Universidad.

Lo anterior además permite visibilizar, quizás al menos en nuestro criterio, que la pertinencia de una Institución Universitaria requiere de un nivel de coherencia, de un nivel de participación, de un sentirse comunidad universitaria desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro, en correspondencia a una sociedad donde se forma parte y espera resultados de parte nuestra como instituciones capaces de facilitar resultados en beneficio de la colectividad.

Al respecto Rodríguez (2014) señala:

Las universidades deben evaluar su papel dentro de la sociedad, donde la pertinencia constituye un elemento fundamental vista como la adecuación de sus funciones y las expectativas de ellas. Las áreas estratégicas de las instituciones de educación superior y sus funciones deben en todo momento direccionarse a las peticiones de la sociedad y lo que es más importante, deben poseer la capacidad de redireccionarse cuando sea necesario. (p.34)

Ante la situación planteada, en el contexto, de la actual crisis política, económica, social y moral que hoy vive Venezuela, la generación de conocimiento, como producto de las universidades, se constituye, de cara a lo señalado anteriormente, como una demanda de la sociedad, que al percibirse a ciegas en relación a la compleja problemática que agobia a la población, necesita la acción de las instituciones universitarias, como un nuevo actor, capaz de iluminar desde el conocimiento, alternativas, proyectos y propuestas, alejadas de intereses

particulares, diseñadas con el criterio y la rigurosidad científica, como parte del rol protagónico de las diferentes casas de estudio, llamadas a contribuir en el desarrollo del contexto nacional.

De acuerdo a las autoras (González, et al., 2012), otro elemento importante a considerar como indicador de la pertinencia en la UNA lo constituye el hecho de pensar y actuar en coherencia en una formación integral del estudiante no solo como profesional, sino como ser humano en relación con su contexto social, además es importante resaltar que para el rediseño curricular realizado en el 2002, se tomó en cuenta:

Los Cuatro Pilares de la Educación, referidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el Informe Delors (La Educación Encierra un Tesoro). Igualmente, Soto (2006) indica que existe un estrategia transversal que se evidencia en el nuevo Plan de Estudios de las diferentes asignaturas que integran el contenido programático de las carreras de pregrado ofertadas; esta estrategia ha permitido integrar la investigación, fortalecer valores institucionales y poner en contacto al estudiante con “su campo de acción profesional desde el inicio de la carrera, asimismo, abre la posibilidad de acción en las comunidades y la incorporación en cada asignatura de rasgos del ser, hacer, conocer y convivir (UNA, 2007). (p.209)

Esto quiere decir, que esta integración ha permitido involucrar al estudiante en un campo más amplio de formación que incorpora aspectos culturales, sociales, políticos, económicos, entre otros; en lo cual prevalecerán los valores de su entorno familiar y comunitario. Así mismo, esto permite el desarrollo del conocimiento y su formación desde el ámbito de sus capacidades y experiencias.

Consideraciones finales

Las universidades son las instituciones sociales que favorecen el desarrollo de un país y hacen frente a los fenómenos de la globalización y la sociedad del conocimiento: la tarea de las casas de estudio del nivel superior debe ser la de actuar con calidad y pertinencia en todos sus

procesos, particularmente los referentes a la formación de talento humano por medio de los procesos de enseñanza aprendizaje, investigación y extensión.

Sin embargo, la gestión administrativa de estos centros de estudios se encuentra en estrecha interrelación para el logro de los fines y objetivos de las misma, creando así las condiciones para prever, organizar, coordinar, controlar y monitorear la ejecución y racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros de manera eficiente.

En el caso de la Universidad Nacional Abierta (UNA) cuenta con elementos de gestión administrativa y educativas que confirman su pertinencia en el contexto venezolano, dado en primer término por las razones de su creación, en cuanto a la respuesta que sigue dando a una población adulta con diferentes características, encontrándose excluida del sistema de educación presencial, dada las limitaciones de éste, garantizando el acceso a todas las personas.

Esta Universidad da cuenta de su pertinencia social por los resultados demostrados a lo largo de su existencia organizacional, ha entregado al país al lograr profesionalizar a más de 40.000 personas y especializándolos en áreas del saber, contribuyendo con el desarrollo de la nación. Así mismo es una universidad de referencia en Venezuela debido a la oferta de sus programas de estudio a nivel de pregrado y postgrado totalmente a distancia, apoyándose en medios instruccionales, tecnológicos y en recursos multimedias, accesible a la población a lo largo y ancho del país donde se ubican los centros locales y las unidades de apoyo.

Con respecto a lo anterior cualquier persona tiene la posibilidad de iniciar estudios, desde cualquier estado en territorio venezolano, dada la amplia presencia nacional de esa institución educativa, por otra parte cumple con la noble misión de realizar su trabajo de formación con poblaciones que se encuentran en régimen especial, como es el caso de la población penitenciaria, quien tiene la posibilidad de estudiar cualquier carrera, mientras se encuentra

privado de libertad, destacando su carácter inclusivo, como un elemento de la pertinencia. Como otro elemento vital de su pertinencia se encuentra la proyección que mantiene esta casa de estudios con el entorno social destacando la profesionalización de diferentes instituciones de la sociedad civil, militar, penitenciarias, Defensoría del pueblo, en materia de derechos humanos.

Desde su proyección social la UNA ha desarrollado y continua haciendo su gestión en favor de las comunidades desarrollando proyectos, desde las mismas asignaturas contribuyendo con el desarrollo pertinente del conocimiento, cabe mencionar las citadas por Pérez (2009), como son la alfabetización, la participación ciudadana, la atención pedagógica a niños(as) en situaciones de riesgo, la atención integral a personas privadas de la libertad, la atención a adultos de la tercera edad, la educación para la paz y prevención de violencia, la gestión y desarrollo ambiental, entre otros.

De lo antes expuesto, se considera que la UNA posee elementos significativos que hablan de su pertinencia como centro educativo ante las demandas de la sociedad venezolana, sin embargo se amerita dada la dinámica cambiante de las necesidades y problemas sociales, crear mecanismos para dar respuestas más oportunas desde todo el sistema de la UNA por medio de los centros locales, quienes conocen y tienen la posibilidad de tener un contacto más directo y cercano con su realidad. Esto permitiría el poder mantener una oferta de servicios en permanente actualización, siendo cada vez más pertinente ante la realidad local de cada estado o región.

La población de un país necesita de un sistema institucional que dé respuestas a las amplias y diversas necesidades vitales para el desarrollo humano; las instituciones educativas universitarias son responsables por excelencia de poder ofertar propuestas, donde partiendo de la formación, la investigación y la extensión, contribuyan a generar conocimiento, para dar respuesta a las necesidades del hombre en sociedad.

La educación superior en sus diferentes modalidades son corresponsables del desarrollo de una nación, lo cual no pueden ser indiferentes ante las demandas sociales, no están supeditadas a intereses particulares, estas deben seguir siendo el espacio del encuentro para la generación de conocimientos, para la reflexión y la acción permanente en función de ofertar servicios, de crear oportunidades que respondan a las necesidades de la población.

Referencias

- Agencia Venezolana de Noticias. (2011). *La Universidad Venezolana debe tener Pertinencia Social*. <http://www.avn.info.ve/contenido/universidad-venezolana-debe-tener-pertinencia-social>
- Aular, J. (2010). *La Pertinencia de la Universidad Autónoma Venezolana ante la nueva realidad nacional*. http://www.viceacademico.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=531&Itemid=202.
- Cárdenas, C., Farías, G. y Méndez, G. (2017). *¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Núm. 15(año 1) 19-35. doi:10.15366/reice2017.15.1.002
- Escontrela, R. (2014). *Inclusión en la Educación Universitaria a distancia en Venezuela. La perspectiva histórica*. UNA Investigación, Vol. VI, N° 12, 91-113. <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/viewFile/1378/1340>
- González, I., Roche, T. y Pérez, T. (2012). *Responsabilidad Socio-Ambiental de la Institución Universitaria: Una visión integradora y de corresponsabilidad en Domínguez J; Rama*

- C. La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a distancia. (Ed.) (197-230)
[http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_\(rsu\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(rsu).pdf)
- Asamblea Nacional de la República de Venezuela. (1996). *Reglamento de la UNA*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Extraordinaria. Núm. 5098.
<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/d33442.pdf>
- Perdomo, D. y Camacho, H. (2009). *Pertinencia de las instituciones de Educación Superior en Aras de la atención a la diversidad*. Universidad Panamericana Universidad del Zulia.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_4/Perdoma_Dayana.pdf
- Pérez, T. (2009). *Desarrollo de la Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Abierta. Pasado, presente y futuro en UNA*. Educación a Distancia de la Universidad Nacional Abierta Caracas. Venezuela. (Ed. del Rectorado).
- Rodríguez, M. (2014). *Indicadores de Gestión en la Gerencia Estratégica Universitaria*. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas. Núm. 27 (año9), 32-46; Edición Exclusiva Universidad de Carabobo. <http://www.revistaorbis.org.ve>
- Romero, M.; Núñez, A.; Cabello, O.; Arias, M.; Chang, R. (2008). *Actualización del Plan Estratégico de la Universidad Nacional Abierta: Presente y Futuro Desde un Punto De Vista Colectivo Y Formulación Del Plan Táctico Institucional (2009-2013)*. <http://opei.una.edu.ve/UserFiles/File/Plan%20EstrategicoFinal>
- Suárez, Y., y D'A Silva, F. (2018). *Hacia la consolidación de un sistema de educación virtual y a distancia en Venezuela: visiones y retos*. Virtualidad, Educación y Ciencia, núm. 16 (año 9), 74-102. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/editor/submission/20475>

Universidad Nacional Abierta. (2007). *Proyecto de Creación de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Ediciones del Rectorado UNA.

Zambrano A. (2008) *Pertinencia Integral Universitaria: Contribución al Caso de Venezuela*.

<http://www.monografias.com/trabajos64/pertinencia-integral-universitaria-venezuela/pertinencia-integral-universitaria-venezuela.shtml>

Marysther García Ochoa

Profesora Ordinaria categoría Asociada, a tiempo de dedicación exclusiva de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Matemáticas, Estadística y Técnicas Cuantitativas. Licenciada en Contaduría Pública. Magister en Ciencias Contables. Jefe de Cátedra de Estadística, Coordinadora de Gestión Administrativa de la Universidad de Carabobo, Investigadora PEII A-2. Jurado y tutor de trabajos de grado en pregrado y postgrado (UC).

Alejandro Rodríguez Goncalves

Profesor Ordinario categoría Asociado a tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, adscrito al Departamento de Orientación. Licenciado en Educación, mención Orientación, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos. Orientador del Sub-programa de Servicios al Estudiante de la Universidad Nacional Abierta. Facilitador de Programas de Prevención Integral en los ámbitos familiar, educativo, comunitario y laboral. Investigador PEII A-2. Jurado y tutor de trabajos de grado en pregrado y postgrado (UC).

Tecnologías de la información y comunicación: Implicaciones en la docencia universitaria venezolana***Information and communication technologies: Implications in venezuelan university teaching*****Wilfredo Rafael Franco Sánchez**<https://orcid.org/0000-0002-0991-5931>Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.wilfredo337@hotmail.com**Resumen**

Hoy en día la sociedad ha ido avanzando de manera rápida no solo a nivel cultural sino también a nivel educativo. De hecho, en los actuales momentos los sistemas educativos del mundo se enfrentan al reto de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para ofrecer a sus estudiantes herramientas y conocimientos necesarios requeridos en el siglo XXI. El presente artículo está centrado en analizar las implicaciones en la docencia universitaria de las tecnologías de la información y comunicación en Venezuela desde una mirada crítica y reflexiva. Para tal fin se realiza un arqueología teórica conceptual de las fuentes más relevantes en el ámbito de las tecnologías, así como también las competencias docentes en especial las tecnológicas establecidas por la UNESCO para la educación. Seguidamente se contrasta el deber ser con la realidad; a través de las posturas más relevantes en torno a la problemática. Logrando dejar en evidencia, todavía en el ámbito de la docencia universitaria se refleja una ausencia, carencia o desplazamiento de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes. No obstante, se puede apreciar una disposición positiva hacia la aplicación o utilización de herramientas tecnológicas a través de la creación de escenarios virtuales (entornos de aprendizaje).

Palabras clave: docencia universitaria, herramientas tecnológicas.

Abstract

Today, society is advancing with leaps and bounds; both at a cultural, political, and economic level, among others; where education does not escape this advance. In fact, at the present time the educational systems of the world face the challenge of using information and communication technologies to offer their students the necessary tools and knowledge required in the 21st century. In view of this reality, this article is focused on analyzing from a critical perspective the implications in university teaching of information and communication technologies in Venezuela. For this purpose, a theoretical and conceptual archeology of the most relevant sources in the field of technologies is carried out, as well as the teaching competencies, especially the technological ones established by UNESCO for education. The duty to be is then contrasted with reality; through the most relevant positions around the problem. Being able to show, still in the field of university teaching an absence, lack or displacement of technological tools by teachers is reflected. However, a positive disposition towards the application or use of technological tools can be appreciated through the creation of virtual scenarios (learning environments).

Keywords: university teaching, technological tools.

Recibido: 28/09/2020**Enviado a árbitros:** 28/09/2020**Aprobado:** 03/03/2021

Introducción

La transformación y avance en la tecnología, hoy por hoy, ha propiciado que varios autores la denominen la nueva *revolución social*. Con ello, se desea hacer que *la información* sea el motor de la sociedad emergente, y en torno a ella, pues también van a surgir tanto profesiones como nuevos trabajos nuevos, o se readaptarán las profesiones existentes. Parafraseando a Pérez (2019), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) conformadas por recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video o consolas de juego.

Los medios más utilizados por las personas son las computadoras las cuales permiten manejar diferentes aplicaciones informáticas como presentaciones, aplicaciones multimedia, programas y específicamente, las redes de comunicación, concretamente Internet y servicios como: correo electrónico, búsqueda de información, descarga de música, cine, entretenimiento, entre otros. Por todo lo antes mencionado las tecnologías han incursionado fácilmente en diversos ámbitos de la vida de las personas, entre ellos la educación. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) señala:

En el área educativa, los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, promover la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, la formación de comunidades de aprendizaje y estimular un diálogo fluido sobre las políticas a seguir. Con la llegada de las tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el docente que se basa en prácticas alrededor del pizarrón y el discurso, basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el estudiante

dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. No obstante manifiesta que la inclusión de las TIC en el sector educativo de América Latina y el Caribe no ha reportado efectos positivos en la calidad, por lo que se deben considerar elementos como el aprendizaje significativo y la motivación del estudiante. (p.21)

La aplicación de las TIC, por parte del docente en el proceso educativo es determinante; los resultados obtenidos con las innovaciones tecnológicas son muchos y según la utilización que se haga de ellas, éstas van a afectar el desarrollo personal, profesional y a la vida de los estudiantes, para lo cual se cuenta con herramientas y programas de informática actualizados que le permitirán al docente generar escenarios dinámicos e integradores.

Por todo lo antes expuesto, este artículo está centrado en analizar desde una visión crítica las implicaciones en la docencia universitaria de las TIC en Venezuela, contrastando así el deber ser con la realidad; a través de posturas relevantes en torno a la problemática documentando y analizando los alcances generados por estas tecnologías en la docencia universitaria venezolana para comparar la realidad existente con el deber ser establecido en las competencias tecnológicas y estándares mundiales vigentes en las sociedades de la información y la comunicación, todo esto en el ámbito de la formación docente.

Competencias docentes planteadas por la UNESCO

Antes de abordar los planteamientos de la UNESCO (2013), se hace imperante definir competencias en el caso particular de este análisis, desde la óptica educativa a nivel tecnológico muy a pesar de que el docente tenga conocimiento acerca del uso de plataformas tecnológicas para la enseñanza en un área específica; es muy poca su aplicación. De allí, las mismas constituyen

La articulación de los requerimientos del contexto social y laboral-empresarial ...
Por ende, las competencias constituyen un eje orientado de las actividades pedagógicas, didácticas y de evaluación, y se determinan teniendo como base las

dimensiones del desarrollo humano, el análisis de funciones y tareas, los diagnósticos sociales y las tendencias económicas. (Tobón, 2005, p.113)

No obstante, son muchas las definiciones que se entretajan en el marco de la educación en función de las competencias; inclusive, vale decir, las competencias incluyen habilidades complejas centradas básicamente en el saber hacer de forma racional y organizada donde el docente ponga en práctica su creatividad en el manejo de situaciones didácticas; pero no solo la creatividad es necesaria, se amerita de un “conjunto de saberes articulados que se ponen en juego en las actividades y situaciones ...con la posibilidad de ser transferibles a contextos y problemas distintos” (Medina y Barquero, 2012; p.36).

Lo más destacado del planteamiento realizado está centrado en su conformación, la cual sirve de base orientadora tanto para la institución educativa como para el facilitador ante la necesidad de apropiación de conocimientos alusivos al uso de las TIC ya sea en sus prácticas como en las estrategias. es decir, la institución educativa o el docente de manera particular podrá, a través de esta propuesta, evaluar sus prácticas y estrategias educativas con uso de las mismas.

Aunado a esto, el desarrollo de nuevas prácticas educativas que pongan en el centro al aprendizaje por una que permitan alinear las experiencias educativas con los intereses, características y condiciones de cada uno de los estudiantes, así como con las demandas de la sociedad del conocimiento.

Son las líneas de interés de la UNESCO (2013, p.53). Este organismo busca apoyar el desarrollo de iniciativas que hagan uso de tecnologías en educación para:

- Auspiciar el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje, centradas en los estudiantes mediante procesos pedagógicos diferenciados y personalizados, a partir de la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.
- Fortalecer la colaboración en el aula, en los centros educativos y entre los docentes y estudiantes en toda la región, apoyando el desarrollo de comunidades

de aprendizaje y ofreciendo acciones educativas que amplíen el tiempo y el espacio para el aprendizaje más allá de la escuela.

- Potenciar la inclusión de los usos de las Tic con fines pedagógicos en los currículos de formación inicial docente. Esto no sólo para posibilitar el uso educativo de tecnologías, sino para generar los necesarios puentes con los jóvenes, y desde ahí hacer de la escuela un lugar privilegiado para la construcción del conocimiento.

Líneas de Acción: entre las más relevantes establecidas por esta organización, se destacan las siguientes:

- Fortalecer la formación en servicio de los docentes, para promover sistemas de formación personalizada, continua, colaborativa y en red, incorporando el enfoque generacional y la perspectiva de género en el análisis de los usos de Tic de parte de docentes para desde ahí desarrollar capacitaciones ajustadas a sus necesidades.
- Apoyar la creación de redes de intercambio para fortalecer la articulación de los modelos pedagógicos y curriculares existentes. (UNESCO, ob. cit., p. 53)

La ampliación de los ámbitos de medición, para contar con una visión más completa de lo que significa la calidad de la educación, requiere de nuevos y mejores instrumentos, que ofrezcan información relevante y oportuna que apoye la toma de decisiones de docentes, familias, estudiantes, directivos escolares y autoridades, de modo de fortalecer el aprendizaje y el compromiso de todos con una educación de calidad.

En este sentido parafraseando un poco, la UNESCO favorecerá iniciativas que consideren el uso de tecnología para así lograr la promoción de espacios experimentales donde se pongan en práctica los saberes; con el fin de adquirir habilidades necesarias con las demandas de este nuevo tiempo. Sin dejar atrás la construcción de estándares alusivos a la evaluación de los aprendizajes intra y extra muros; considerando el contexto e intereses de los participantes. En resumen, todo

lo anterior implica un desafío andragógico, para incorporar las TIC, al aula de clases y su aplicación como herramienta de apoyo tecnológico al servicio de los docentes y políticas públicas que aseguren la implementación sistémica de reformas que impacten en los sistemas educativos de manera integral, lo que incluye asegurar la cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica (hardware, software y acceso a servicios de información y comunicación). Junto con esto, no menos importante que el docente universitario reconozca, implemente y se apoye en los potenciales o beneficios de las TIC para mejorar la calidad educativa universitaria.

Sin embargo, es importante hacer notar el desafío, el cual día a día está presente en la educación en todos sus niveles y muy en especial en el ámbito universitario venezolano; en donde el docente como facilitador, un mediador en el proceso de enseñanza se enfrenta a retos que ameritan de creatividad, disposición y motivación a fin de posicionar las herramientas tecnológicas como recursos didácticos los cuales facilitan el proceso educativo.

Sistema educativo universitario y las TIC

En atención a los cambios a nivel económico, social, políticos de las naciones, la educación se ve en la obligación también de actualizarse; es decir, se hace necesario reorientar la práctica educativa en todos sus niveles; dándole un espacio a las TIC en el proceso de la formación integral del hombre en la sociedad.

Los nuevos ambientes de aprendizaje son posibles, cuando se generan cambios, nuevos escenarios que permiten mediar la interacción del aprendiz con el propósito de desarrollar habilidades, destrezas o competencias todo ello anclado en el currículo. En este sentido, surge en el ambiente el enfoque curricular por competencias con desafíos tales como: los de anticipar la pertinencia de los aprendizajes, gestionar y facilitar los aprendizajes a través de indicadores de logro, evaluar competencias, diseñar nuevos contextos para el aprendizaje. (Briceño, 2012, p.152)

En el caso de Venezuela, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en sus artículos 108 y 110, se establece la responsabilidad por parte del Estado venezolano en cuanto a garantizar servicios de informática y que los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y sus innovaciones, por ser instrumento fundamental para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la Seguridad y Soberanía Nacional.

De allí, las instituciones educativas deben promover el desarrollo de los conocimientos, habilidades y disposiciones para el uso de las herramientas informáticas fundamentales, la comunicación y la relación a través de redes electrónicas así como el uso de bases de información, es necesario que las instituciones educativas informen y promuevan esta forma nueva de enseñar y aprender para que los estudiantes puedan hacer uso de ellas sin problemas, sabiendo cuáles son las maneras de utilizar esta nueva herramienta de comunicación, transmisión e información que se constituyó en la sociedad, así como reflexionar sobre su uso correcto o su posible abuso, las consecuencias obstaculizadoras o facilitadoras provocadas en los procesos de aprendizaje.

En el país, como política educativa del gobierno nacional a través de los Ministerios del Poder Popular para la Educación (MPPE) y para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), se han implementado cambios en la manera de enseñar hacia la búsqueda del aprendizaje y los conocimientos, cuando incluye en el proceso educativo lo concerniente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al dotar de computadoras como herramientas tecnológicas denominadas *Canaimitas* tanto a estudiantes como docentes.

Pero sólo políticas no son suficientes, es importante señalar que el nivel de formación que presentan los docentes en lo referido al uso de las TIC contrasta con una realidad existente y

coloca por encima de esta a una realidad ideada, mediante lo cual no es posible experimentar visiones avanzadas del significado de estas herramientas para alcanzar un proceso enseñanza y aprendizaje adaptado a los nuevos tiempos, adecuado a las expectativas educativas señaladas en el sistema educativo imperante en Venezuela en la actualidad.

De hecho, Márquez (2017) señala, “en los actuales momentos, los esfuerzos gubernamentales están centrados en alcanzar un proceso de alfabetización tecnológica mediante el cual el personal docente, en primera instancia, pueda llegar a conocer y utilizar de manera proactiva las TIC, (valiéndose de los Infocentros)”(p.10) Vale destacar, que los mismos son concebidos como:

Salas equipadas con computadoras personales conectadas a través de un enlace dedicado para brindar el libre acceso a Internet ...Se instalan en diferentes áreas o espacios públicos o privados, como bibliotecas, gobernaciones, alcaldías, centros comunitarios, centros culturales, asentamientos, centros gremiales, parroquias, fundaciones, entre otros (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2000; en línea).

Pero, son muchas las dificultades necesarias de enfrentar para hacer realidad la implantación de las TIC de forma eficaz en el sistema de educación y sobre todo el superior venezolano.

Por ejemplo Cabero (2001, citado en Escontrela y Stojanovic, 2004) identifica los siguientes obstáculos para la incorporación de las TIC en el sistema educativo:

Presencia (cantidad, calidad y actualización de los equipos; mantenimiento; hardware y software adaptados a contenidos curriculares y necesidades educativas), formación de los profesores en el uso de las tecnologías (comprender el medio y relacionarlo con los presupuestos ideológicos y políticos que transmiten), cultural escolar (conservadora y tradicionalista, centrada en el profesorado; creencia tradicional respecto a cómo se produce el aprendizaje),

modelo organizativo del centro educativo (tipo de medio que ser insertado y funciones que puede desempeñar). (p. 8)

Entre otras razones se puede mencionar: elevado costo de equipos, insumos, mantenimiento y conectividad, escasa utilización de los computadores por parte de los docentes, falta de formación para usarlos pedagógicamente, resistencia al cambio a su vez ausencia de políticas y planes nacionales e institucionales.

En la sociedad venezolana, con una economía dependiente sumida en una profunda crisis socio-económica se magnifican muchas de estas dificultades.

Sin embargo, se considera que uno de los principales obstáculos para avanzar rápidamente hacia un modelo educativo adecuado de la sociedad informacional tiene que ver con la cultura educativa dominante.

Por otra parte, la mayoría de las universidades venezolanas carecen de mantenimiento y actualización oportuna de sus equipos, así como de sus páginas webs y plataformas virtuales por la profunda crisis que enfrenta el país, ocasionando retrasos y falta de información.

Pero es inevitable el uso de las TIC en la educación, es una realidad que obliga a los sistemas educativos de educación superior venezolanos a tomar posiciones con respecto a su implementación y al uso adecuado de las mismas, con el objetivo de llevar la educación universitaria con calidad a todos los ámbitos nacionales, con la finalidad que se constituya en una educación permanente, que sirva para la capacitación, la actualización de los ciudadanos para su ingreso al sistema productivo nacional. Pues en realidad,

La imagen social ... de la educación a distancia se ha visto transformada en los últimos tiempos y empieza a concebirse como una educación con un gran potencial para atender las necesidades formativas que se esperan en la sociedad del conocimiento. Cabero (2016, párr.1).

En este sentido, la educación a distancia y la utilización de herramientas tecnológicas paso de ser una alternativa a una necesidad de formación ya que con la puesta en práctica de las mismas se potencia la efectividad de la praxis docente.

Impacto de las TIC en la docencia universitaria venezolana

El papel de los docentes es fundamental, en cuanto ellos han de ser los primeros promotores de este nuevo paradigma educativo a partir de la implementación de renovadas prácticas educativas. En el documento *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (UNESCO OREALC, 2012) se identifican algunas de las características de los docentes en la región.

En particular aspectos como la baja calidad de los programas de formación inicial docente, las escasas oportunidades de desarrollo profesional y de promoción dentro de la labor docente en el aula, la poca relevancia y articulación de los modelos educativos y curriculares, y la débil consideración de la realidad de las universidades y del aprendizaje colaborativo. Estos problemas deben necesariamente considerar a las TIC como parte integral de las soluciones.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dentro de la educación Universitaria Venezolana han traído grandes cambios, con relación al contenido, donde la tecnología ha influido en las Universidades, así como en el rol y desempeño del docente, llegando a formar parte de la cotidianidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de las mismas supone romper con los medios tradicionales, pizarras, lapiceros entre otros; dando paso a la función docente, basada en la necesidad de formarse y actualizar sus métodos en función de los requerimientos actuales. De hecho,

La educación como aspecto relevante en la vida del ser humano ha combinado junto a las TIC un nuevo ambiente de aprendizaje, donde el estudiante es capaz de convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje, donde el tiempo y la

flexibilidad, están jugando un rol importante en una educación que cada vez, se virtualiza y donde lo virtual se ha convertido en una revolución y convergen en plantear nuevos paradigmas educativos y pedagógicos. La educación es parte de la tecnología y cada vez más se exige la alfabetización digital, considerándose como una competencia indispensable para el estudiante en formación. Suárez y Custodio (2014, citado por Hernández, 2017, p.330).

No obstante, todavía hay docentes de educación superior, que exigen trabajos para evaluación en físico, evitando el manejo de las TIC por no dominar su uso o por no contar con la tecnología. Según Lugo (2010, citado por la UNESCO, 2013),

La introducción de las TICs en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los estudiantes y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar. (p.16)

Ahora bien, se puede precisar con el avance de las tecnologías los estudiantes, han ido incluyendo en el proceso de aprendizaje a las TIC, ya que su efectividad es comprobada y esto a traído como consecuencia una mayor independencia por parte de ellos, llevando al docente a reinventarse replanteando su rol y las estrategias a utilizar para no quedarse desvinculado con la realidad existente, todo este fenómeno ha obligado así a capacitarse y formarse al docente en el manejo de estas herramientas.

Nuevo rol del docente universitario y su relación simbiótica con el estudiante conectado por el uso de las TIC

La influencia de las TIC, ha transformando la educación notablemente, dando como un hecho que está insertada la educación venezolana. Ha cambiado tanto la forma de enseñar como la forma de aprender el rol del docente y del estudiante, al mismo tiempo que cambian los

objetivos formativos dado que han de formarse para utilizar, aplicar y producir con los nuevos medios o recursos.

En este sentido, es importante mencionar a De Castro (2012), quien señala:

La formación integral del profesional, competente y comprometido con el desarrollo social amerita ... un nuevo rol del docente ... es un rol que plantea la necesidad de comprender el desarrollo de la formación pedagógica como proceso personal que trasciende el dominio de conocimientos habilidades didácticas (p.26).

Por otra parte, el docente ha tendido a cambiar sus estrategias de comunicación y de enseñanza para asumir su función de facilitador del aprendizaje, de esta forma ayuda a sus estudiantes a planificar y alcanzar los objetivos previamente establecidos.

En el docente reside la función elemental de formación de los futuros profesionales del país; por lo cual los roles tradicionales que desarrollaba han cambiado a medida que las TIC se han incorporado como herramienta de apoyo en la actividad docente.

Facilitador: el cual genera escenarios didácticos a fin de transferir saberes inherentes al programa que esté desarrollando.

Diseñador: Es un rol primordial hoy en día, ya que el docente debe elaborar sus propios materiales educativos en pro de apoyarse en ellos antes, durante o después del acto didáctico.

Investigador: Este rol está estrechamente relacionado con la práctica educativa, donde el docente al momento de preparar sus encuentros didácticos, se ve en la necesidad de adentrarse en procesos investigativos como método para el abordaje de problemas.

Tecnológico: Con el uso de la tecnología, el docente se ve en la obligación de estar a la vanguardia de los avances y por ende dominar las herramientas necesarias para desarrollar sus encuentros.

Las TIC no sustituyen al docente, al contrario, son herramientas que deben ser manejadas en todo proceso de formación y sacar de ellas el máximo provecho de ellas, apoyándose además en estrategias motivadoras con el fin de animar, motivar, guiar, resolver, fomentar, incitar, negociar, ayudar y finalmente evaluar toda la actividad estudiantil y de las TIC por sí mismas, convirtiéndose en un reformulador del quehacer didáctico al ser en la distancia quien le enseñará al estudiante a aprender, todo esto traducido en un impacto positivo sin dejar de lado sus roles básicos y tradiciones pero reorientados a favor de resultados reflejados en el saber.

Tal como lo señala Medina (2014),

La educación con soporte en la tecnología se concibe en la sociedad del conocimiento, pues propicia un ambiente en el que los docentes y estudiantes experimentan un trabajo conjunto; por un lado, el docente procura el mejor desempeño para incentivar la construcción del conocimiento y, por el otro, el estudiante activa y proyecta sus estrategias para dar lugar al procesamiento de la información, para trascenderlas en su aspecto más auténtico y genuino: el saber. (p.22)

Pues en realidad lo anteriormente citado es lo que se desea o espera; en el caso de Venezuela existen los recursos tecnológicos pero se debe fortalecer la capacitación de los docentes para sacar el mayor provecho de las TIC y elevar el nivel educativo en la educación superior venezolana.

Reflexiones finales

El proceso de enseñar y aprender ya no es lo que solía ser; ya no se basa en obtener y memorizar un conjunto de contenidos, sino en saber crear, gestionar y comunicar el conocimiento en colaboración con otros y utilizando las herramientas y avances que se tienen a la mano. Las TIC ofrecen la ventaja de acceder a todo el conocimiento disponible en el mundo colocado en la web, a fin de socializarlo de una manera eficaz y rápidamente, incluyendo

oportunidades para la evaluación formativa, fomentando el desarrollo de estrategias a partir de los resultados obtenidos en el proceso.

En los actuales momentos, el sistema educativo tiene por delante grandes retos y resulta vital el dominio de la tecnología, además al implementar su uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se logra que el docente desempeñe con mayor facilidad su trabajo y captar la atención del estudiante, al sentirse motivado con la utilización de las herramientas tecnológicas, esto va permitiendo así, se den fluidamente comunicaciones virtuales e intercambio de ideas entre pares, ayudando a enriquecer su aprendizaje, todo en un ambiente más divertido y motivador.

De hecho, aún tiene vigencia lo destacado por la UNESCO (1998, citado en Durant y Naveda, 2012) en su declaración:

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación personal, la formación basada en competencias (p.25).

Producto de las anteriores reflexiones se sugiere: Considerar a las tecnologías como un instrumento fundamental e imprescindible para el desarrollo de nuevas prácticas educativas; asegurar y garantizar que docentes y estudiantes accederán a formación y capacitación elemental para el uso de tecnologías digitales, de manera que estos dos elementos fundamentales en el proceso de enseñanza –aprendizaje estén al ritmo de los constantes cambios de la sociedad de la comunicación y la información; dotación de insumos tecnológicos en las instituciones para fortalecer el desarrollo de nuevas prácticas educativas, alineadas con los intereses y características de cada estudiante y las demandas de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.860 (Extraordinario).
- Briceño, T. (2012). *Comprensibilidad de la pedagogía en la era digital. Una inteligibilidad mutua desde una perspectiva transdisciplinaria*. ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC. 6 (10), 143-162. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/509>
- Cabero, J. (2016). *La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa*. DOI: 10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57384.
- De Castro, M. (2012). *Práctica profesional. Guía didáctica del proceso de reflexión dialógica en la formación docente*. Dirección de Medios y Publicaciones. Universidad de Carabobo.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). *Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. FUNDACELAC.
- Escontrela, R. y Stojanovic, L. (2004). *La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente*. Revista de Pedagogía, 25(74), 481-502. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300006
- Hernández, R. (2017). *Impacto de las TIC en la Educación: Retos y Perspectivas*. Propósitos y Representaciones, 5(1), 325 – 347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017>
- Márquez, J. (2017). *Tecnologías de la información en la educación venezolana*. Revista Vinculando. <https://vinculando.org/beta/tecnologias-comunicacion-informacion-educacion-venezolana.html>.
- Medina, E. (2014). *Virtualización didáctica de la planificación instruccional*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Medina, M. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. Trillas.

Ministerio de Ciencia y Tecnología. (2000). *Plan Nacional de Tecnologías de Información y Comunicación*. <http://biblioteca.vtv.gob.ve/greenstone/collect/historica/index/assoc/-HASH3aec.dir/doc.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura– UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-rtvrelease/news/background_and_criteria_for_teachers_policies_development/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura– UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las Tics en educación en América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticseesp.pdf>

Pérez, M. (2019). *Tecnología y sociedad*. [Presentación en diapositivas]. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/prepa2/2019/PerezBeristain-ManuelAlejandro_TecnologiaySociedad.pdf

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2.^a ed.) ECOE Ediciones.

Wilfredo Rafael Franco Sánchez:

Profesor en Educación Comercial del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias Blanco, Valencia, Edo. Carabobo. Especialista en Tecnología de la Computación Educativa, Universidad de Carabobo (UC Área de Postgrado). TSU en Análisis de sistemas, IUTEPI, Valencia, Estado Carabobo. Profesor Agregado de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación.

REVISTA Ciencias de la Educación

Índice Acumulado

I.- INVESTIGACIÓN

Abreu G., Danibia Guadalupe y Castellano Mago, Sonia Carolina. Despertar de saberes desde el maternal: una experiencia formativa. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 867-884.

Acevedo García, Alejandra y Sánchez Huarcaya, Alex Oswaldo. Formación continua y desarrollo profesional en los docentes del área Ciencias Sociales. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 467-494.

Acosta, Morella; Areba Ana. Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la Educación Superior. Año 2008 / Vol. 1/ N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 34-54.

Acosta, Morella y Areba Ana. Relación comunicativa entre el currículo y el docente de educación superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio - Diciembre 2009, pp. 15-48.

Acuña, Iraima y Acuña Pérez Iraima. La papiroflexia como herramienta útil para el aprendizaje en niños: a propósito de una experiencia. Vol. 19 /N° 33 / Enero - Junio 2009, pp. 66-89.

Adoumieh, Nour. La coescritura en línea: Una experiencia con proyectos de Investigación. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 63-82.

Alfonso, Lino Rada. Competencias esenciales en los estudiantes del sexto año de medicina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 37-65.

Alonso Hernández, José Gregorio y Fermín Nadal, Omaira Cecilia. Principios Vigotskianos de integración del representante en la consolidación de la competencia matemática en estudiantes de cuarto grado. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 763-778.

-
-
- Alvarado de M., Trina M. y Lizardo, Lesbia. Pervivencia y gestión del periódico de la asignatura desarrollo de los procesos comunicacionales en educación para el trabajo. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp 185-196.
- Álvarez, Félix y Steele, Sherly. Video didáctico como estrategia para la enseñanza del tema ley de la demanda. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.145-161.
- Álvarez, Jorge; Rodríguez, Yarelis y Mayorga, Liliana. Nivel de comprensión en el área de conocimiento física a partir de prácticas de laboratorio. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 396-409.
- Álvarez Narváez, Glendys Yusmerys. Percepción espacial de la matemática en los estudiantes de Educación Media General en la Unidad Educativa Andrés Bello. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 717-737.
- Álvarez Narváez, Glendys Yusmerys. La autopoiesis en la enseñanza de la matemática. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 430-452.
- Angulo, Nerkis y Acuña, Iraima. Actitud de los estudiantes de la asignatura Anatomía Humana, en relación a un cambio en la estrategia de enseñanza. Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 11-27.
- Aquino Palacios, Ingrid Maritza y Marta Celinda Ríos Zea. Programa metacognitivo y habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de educación, de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 495-548.
- Aular, Yalitzá; Fernández, Maira; Nóbrega, Doris y Fernández, Yolima. Rediseño curricular por competencias de la Maestría en Toxicología Analítica bajo el enfoque ecosistémico formativo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 824-854.
- Arias Cuauero, Judith Romelia; Bolaños Cachazo, Daniela Nohemi y Rodríguez Pérez, Carmen Ynés. Didáctica reflexiva de la Práctica Profesional III de la mención de Educación Integral de la FaCE. UC. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 156-177.

Arpaia, Ana y Oviedo, Ana. Factores que influyen en la escogencia de Agrupaciones Corales y Orquestales en los integrantes del Coro Sinfónico Juvenil y Orquesta Sinfónica Juvenil de Carabobo. Valencia – Estado Carabobo. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 44-60.

Ávila, Mariana y Pérez, Marlon. La evaluación: proceso imprescindible en la Educación Inicial. Estudio de caso institucional: docentes del CEI Bárbula I del Municipio Naguanagua. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 486-505.

Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / Nº 21 / 2003, pp. 217-242.

Barragán Suescún, Fredy. Simulaciones interactivas: Nuevas herramientas en el aprendizaje contextualizado de la Física universitaria. Vol. 30 / Nº 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 541-568.

Barreto, José. Significados que atribuyen los profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo a la evaluación por competencias. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 211-224

Barroeta, Claudia y Colmenares, Marielba. Procesos educativos que condicionan al docente para el fortalecimiento del núcleo familiar de la Educación Primaria en Venezuela. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 299-323.

Bayona, Fabiola y Rodríguez, Iliana. Dimensiones del aprendizaje situado y su vinculación con los recursos cognitivos evidenciados en la resolución de problemas matemáticos. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 61-73.

Bejarano Arias, María Elena y Ortiz Buitrago, José. Modelización Matemática y GeoGebra en el estudio de Funciones. Una experiencia con estudiantes de ingeniería. Vol. 27 / Nº 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 353-384.

Bello, Yumari. Descripción del desarrollo cognitivo de los procesos matemáticos de los estudiantes desde el enfoque de Jean Piaget. Caso: estudiantes del tercer nivel del jardín de infancia de la Unidad Educativa Moral y Luces. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 171-184.

-
-
- Bethencourt, María Teresa y Villegas Graterol, María Margarita. Apalabrar la ignominia: acciones conducentes al hacer (se) progresivo. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 242-263.
- Blanco, Carlos y De Nobrega, Edita. Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 110-126.
- Bonilla, Rosa. Talleres interactivos de investigación para promover la competencia investigativa dirigido a docentes del nivel de Educación Primaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 410-437.
- Bravo, Kelly D. Conectividad en la educación Universitaria. Una Nueva Visión en el Aprendizaje de Ondas y Óptica. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 38-48.
- Bravo, Kelly D., Morales de Muñoz, Rosa, Ferreira, María y Muñoz, Rafael. Implementación del sistema algebraico computacional SageMath en la visualización del contenido de electromagnetismo a nivel universitario. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 324-342.
- Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 71-85.
- Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.
- Campbell, Yilmar; Chirinos, Laura y Pacheco, Omaira. Competencia textual y producción escrita en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura, FaCE-UC. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 108-125.
- Campos Olivett. Inserción de los estudiantes de los programas de postgrado en educación en los procesos de labor social de la Universidad de Carabobo. Año 2008 / Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.

- Cardozo, Tamara Cecilia y Gómez, Yusvelis. Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso comuna Monte Sacro. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 178-191.
- Carrasquel, Mariangela. Diagnóstico de la gestión de los coordinadores de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, núcleo Tinaquillo. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 191-218.
- Carrillo Durant, Emnycar. Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 279-307.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.
- Castillo Acosta, Hidramnely Margarita. Redimensión del rol del orientador y su implicación en el marco del nuevo proyecto educativo. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 89-109.
- Castillo, Jorge. Aproximación fenomenológica hermenéutica de los intervalos musicales hacia el desarrollo de la audición interna. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 32-42.
- Castillo Parra, Aracelys. Superaprendizaje: una Estrategia para Abordar el Rendimiento Escolar. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 99-120
- Castro, A. Romero J. La gerencia proactiva, una perspectiva de calidad para la función directiva en la Escuela Básica. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 183-201.
- Cerisola P., Milagros. La asignatura de Práctica Profesional IV como estrategia para la interacción entre la cátedra de Practica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE y el Inst. De Cultura Hispánica de Carabobo. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 137-159.
- Cerisola P., Milagros. Evaluación de los niveles de satisfacción del estudiante-docente con el componente de Práctica Profesional de la Escuela de Educación de la FACE Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 11-30.

Cerisola P., Milagros. Nivel de satisfacción del profesor de Práctica Profesional con el componente de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 81-100.

Cerisola P., Milagros. El Diseño Instruccional en la Fase Pedagógica de la Práctica Profesional. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp.69-81.

Chan Chi, Gladis Ivette. Educación, Sentido de Vida y Valores Logoterapéuticos en Estudiantes de Nivel Medio Superior en el Sureste de México. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 448-466.

Chaviel, Eduard, Contreras, Alejandro y Tovar, Nancy. Manejo de las TIC a través del juego como estrategia en la enseñanza y aprendizaje de la física. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 225-241

Chirinos, A. Ramírez, O. Villegas, Z. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva. En el primer año del L.B. “Luisa Cáceres de Arismendi” ubicado en el municipio Miguel Peña, Valencia estado Carabobo. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 15-37.

Chirinos, José. Tecnologías comunicacionales y su impacto en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación media general. Vol. 23 /N°42/ Julio-Diciembre 2013, pp. 29-49.

Chourio, Natalia. El dossier como tipo de texto. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 81-105.

Coccione, S. Evaluación de la usabilidad de las interfaces de la comunidad virtual. Investigación en bioanálisis. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 70-88.

Corral, Yadira; Fuentes, Zoraida y Maldonado Carmen. Contexto Socioeducativo y Actitud frente a las Ciencias Naturales en Estudiantes de la ETR. Simón Bolívar. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 57-79.

Corral de Franco, Yadira Josefina y Castro Zerpa, Rocío Carolina. Actitud hacia la física de los estudiantes de quinto año de Educación Media General durante el confinamiento por COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 941-964.

- Corujo, Manuela. Influencia del curso de inducción en la prosecución y deserción estudiantil. Análisis de dos cohortes según la participación en el curso y la modalidad de ingreso. Escuela de Medicina. Año 5 / Vol. 2/ N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 31-42.
- Da Silva Sousa, Ismitiely, Neves, María Aparecida y Dos Reis Martins, Natália. Significado de ciência, tecnologia e sociedade segundo a concepção de professores de Ciências e Biologia. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 17-43
- Delgado, Aura. ¿Pertinencia Social de la Oferta Investigativa, Trabajos de Grado y Líneas de Investigación en la Escuela de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. Año 2007/ Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 99-121.
- Delgado, Desirée y Herrera, Mirella. Aplicación de la técnica didáctica “casos de estudio” en la asignatura evaluación del desempeño de sistemas computacionales para la Licenciatura en Computación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1/ N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 141-159.
- De Castro Zumeta, María del Carmen y Marcano Martínez, Luzmila Coromoto. El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 120-155.
- De Pontes, María Fátima. Arquitectura teórica del sentido de pertenencia en la educación. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 94-104.
- Do Rosario, María. Modelo educativo sustentado en la tecnología del hipertexto y la transdisciplinariedad con enfoque andragógico para docentes universitarios. Año 2016/ Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp 127-147.
- Dugarte, Ada. Situación, imagen y comunicación didáctica, una aproximación funcional. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 83-101.
- Dugarte de Villegas, Ada y Guanipa, Luis Las TIC medios didácticos en Educación Superior. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 106-125.

El Hamra Herrera, Samir. Estudios generales y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación ciudadana de los estudiantes universitarios. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 630-662.

Farias, Ibis. La inmediatez y la distancia comunicativa en los ensayos académicos expositivos escritos en inglés como lengua extranjera. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.71-92.

Farias, Ibis. Escrituralidad en inglés como lengua extranjera por participantes en programas de IV nivel. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 499-414.

Farfán Rodríguez, Ángel Antonio y Navarro, Yarith Coromoto. Practicidad en el Conocimiento de las Especies Productoras Nativas, una Experiencia Hacia el Desarrollo del Turismo Rural Sostenible. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 578-599.

Fernández, Milena y Flores, Macri. Creatividad y valores. Vol. 22 / N° 39 /Enero-Junio 2012, pp. 124-137.

Fernández, Nelly y Leonardo, Alfredo. Resultado de una intervención pedagógica para el fomento del pensamiento crítico en un curso de inglés como lengua extranjera. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.41-53.

Fernández Ragas, Neyi Coromoto. Enfoque empírico-educativo de los valores en la formación del estudiante a nivel de primaria desde el marco familiar. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 569-592.

Ferreira de B, María y Mayorga Liliana. Propuesta para la Evaluación de los libros de Matemática de todos los niveles educativos. Año 2010/ N°35 / Enero-Junio 2010, pp. 15-28.

Figueredo, Lucy. Percepciones de estudiantes de pregrado sobre sus habilidades para la elaboración del proyecto de investigación a distancia. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 965-990.

Figuroa, Juan y Rodríguez, Iliana. El dominio investigativo alcanzado durante la realización del trabajo especial de grado. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 453-467.

- Flores Castillo, Enrique Vicsael, Hernández Fajardo, Franzyuri Fernando y Villegas Montero, Zoraida Coromoto. Simulador computacional de fenómenos de Mecánica de Fluidos como estrategia didáctica: Un estudio del compromiso cognitivo del estudiante. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 600-619.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Vol.1/ N° 29/ Enero-Junio 2007/ pp. 122-138.
- Franco, Cesar y Segovia, Miguel. Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE UC. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 197-208.
- Franco, Wilcon y Martínez, Henry. Intervención psicológica dirigida al deportista lesionado de alto nivel competitivo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 855-866.
- Galea, Gracieli y Hernández, Carlos. Reflexiones de la praxis docente en el marco de la escritura del estudiante de odontología. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 173-188
- García Lirios, Cruz y Bustos Aguayo, José Marcos. Gobernanza metropolitana compleja: espacialidades, habitus y capacidades. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 163-172.
- García, Rhadis y Camacho, Iris. Formación sociocultural de los docentes integradores y su relación con la actuación como promotores de cambio social en la Escuela Básica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 456-485.
- Giannone Tortolero, Ángela Esther y Payares Loyo, Lesbia Coromoto. Diversidad funcional en el área visual: experiencia vivida por una estudiante de Medicina. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 16-36.
- Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.
- Giraldo de López, Marisela. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.

-
-
- Gómez Delgado, Génesis Daliana; González Cese, Miguel Alfredo y Cáceres Torres, Orlando. Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 227-241.
- Gómez Ochoa, Mariela del Valle y Guerrero Salazar, Fabiola Elena. Competencias básicas que poseen los docentes en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación. Caso: docentes del Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 807-823.
- Goncalves Rodríguez, Nolberto. Educación Universitaria conectivista en tiempos inciertos. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 308-328.
- Goncalves Rodríguez, Nolberto. Gestión de procesos investigativos en tiempos disruptivos por pandemia. Una Experiencia en el contexto venezolano. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 63-88.
- Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.
- González, Iris, Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015. pp. 200-209.
- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González Rivas, Glency Josefina. Identidad docente. Una construcción de la realidad social desde el imaginario del estudiante universitario. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 63-97.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
-
-

Guanipa María y Mogollón, Eddy. Estilos de Aprendizaje y Estrategias Cognitivas en Estudiantes de Ingeniería. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 /Enero-Junio, pp. 11-27.

Guanipa María y Pérez Janne. Formación Permanente del Docente en el Marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 35-53.

Gucciardi Ruta, María Antonina del Carmen. Actitud del docente universitario hacia la axiología educativa. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 925-944.

Guerrero, Alexis, Coronel, Elvana y Rodríguez, María. Diseño instruccional aplicado a un material educativo computarizado. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 43-62.

Guerrero, Fabiola. Errores Matemáticos en la resolución de problemas de Modelización Matemática. Caso: estudiantes del primer año de Educación Media. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 93-113.

Guevara, E. Estado del Ambiente y Contaminación Ambiental. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 51-70.

Guevara P., E. Cambio Climático y Energía. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 61-79.

Hernández, Luis Alonso. Acción Comunicativa, Gobiernos Electrónicos e Infocidadania en Latinoamérica. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-173.

Hernández, Miguel. Programa educativo para fomentar la conservación del ambiente en estudiantes del sexto grado de la U.E.B. “Mercedes Santana” Valencia, Estado Carabobo. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 506-519.

Hernández, N. Rodríguez I. Impacto de las actividades físicas recreativas en la calidad de vida del adulto mayor. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 171-182.

Hidalgo, Heddy. Estructuras Gramaticales de Adquisición Tardía en Castellano y Desarrollo cognoscitivo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 67-86.

Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / N°30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.

-
-
- Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.
- Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.
- La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.
- Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.
- Linárez Ríos, Zoraida y Leal Totesaut, Susana Milagros. Enseñando ciudadanía. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 483-498.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Hologramas Gerenciales en el Hecho docente: Episteme y Deontología. Arte Poético de la Educación Venezolana. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.
- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. Deontología y quehacer bioético del docente universitario en su rol investigador. Una filosofía de vida. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 360-395.
- Lozano Andrade, Inés. Representaciones sociales de los profesores de secundaria sobre su formación y práctica docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 61-78.
- Macías, Max y Talavera Marlene. Creación del Consejo de Extensión como órgano Coordinador de la Actividad de Extensión y Servicios a la Comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Año 2007 / Vol.1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 80-98.
- Maldonado, Lusyr; Pineda Francis; Suarez Rivas Ronald. Tutorial Web para el contenido «Campo eléctrico» de un curso de Física. Vol. 19 / N°34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 49-62.
- Maldonado Guerrero, Carmen Thamara. Respuesta resiliente desde la perspectiva interna de los estudiantes de la Facultad de Odontología, Universidad de Carabobo periodo 2016-2017. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 72-93.
-
-

- Manchego Jaimes, Edy Maryori. Hábitos de estudio: una hermenéusis desde la perspectiva de los actores educativos. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 695-716.
- Manchego Jaimes, Edy Maryori. Aportes teóricos sobre la construcción del conocimiento en Educación Media General Venezolana Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 121-148
- Marcano, Arelis. Acuerdo semántico en la comunicación, aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en la mención Educación Comercial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 201-242.
- Márquez Toro, Serghina Guadalupe y González, Vivian. El método biográfico y la movilidad social en la familia venezolana. Historia de vida de María Ventura. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 264-278.
- Martínez, Alberto E., González A., José J. y Sosa F., Olga I. Estrategias gerenciales para fortalecer el rol del docente de cultura en las escuelas de educación básica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 360-395.
- Martínez Monasterios, Alberto Esteban; Torcuato Sierra, Sinthia Janeth y Sosa Flores, Olga Isabel. Plan estratégico gerencial para la integración de estudiantes con trastorno del espectro autista al aula regular. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 110-142
- Martínez, Henry. Programa de enseñanza del fútbol de campo en espacios reducidos. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.54-70.
- Martínez, Marina. La formación en valores para la reeducación de la conciencia como vía de esperanza en la Universidad de Carabobo. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 321-336.
- Márquez, Luz Marina. Democracia y Educación, una mirada desde el discurso teórico. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 43-67.
- Medina, Elsy. Material interactivo para enseñar la metáfora como recurso literario. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 101-122.

-
-
- Medina, Leonora. Autopercepción de la competencia escrita del estudiante universitario de contaduría. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 63-82
- Mejías, Teresa. Comprensión de textos escritos en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 11-30.
- Mejías, Teresa. La Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación desde la perspectiva estudiantil en dos momentos Históricos - Sociales. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 99-118.
- Méndez-Arias, Arístides. Competencias del licenciado en educación física en educación inicial. Méndez. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 189-210
- Méndez, Arístides y Rojas, Miryelis. Ejercicios físicos para jóvenes embarazadas en edad escolar para mejorar su calidad de vida. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 114-126.
- Méndez, Zoraida. La identidad nacional en estudiantes de educación superior. Una visión ética y moral. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 251-263.
- Mercado Ayaro, Nelmarie del Rosario; Vasamon, Deisy Yamilé y Marcano Palmera, Gliyer Josefina. Uso del recurso educativo abierto durante la pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 991-1006.
- Micalay Paredes, Tatiana Rafaela. Resistencia docente al cambio en una universidad privada de Lima al proceso de acreditación. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 44-62
- Mendoza de Ferrer, Ermelinda. Vivas, Arelis. Cambios en la Microcultura del Aula. Una vía para la construcción del Capital Social. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 43-66.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / N°23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
-
-

Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay.

Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, pp. 46-56.

Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 24

/ Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.

Moníz Martínez, Carlos Antonio. Software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux. Año 2016 / Vol.

27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 127-144.

Moníz Martínez, Carlos Antonio y Ferreira de Bravo, María Adilia. Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 192-210.

Montserrat A., Juan Orlando y Parga, Robert. Migración y mercado laboral: Dilemas del segmento profesional en Venezuela. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 885-908.

Mora, Gaudis. Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas. Vol. 28

/ N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 52-71.

Morales C., Alexander R. Pedagogía praxeológica curricular. Una mirada a nivel de la Educación Media General venezolana. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 37-62.

Morales de Muñoz, Rosa Coromoto, Muñoz, Rafael, Bravo Ferreira Kelly Dayhana y Ferreira de Bravo, María Adilia. Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza a nivel de postgrado.

Un binomio que permite resguardar la eficacia en la formación. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 99-121.

Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.

Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.

Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22

/ N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.

-
-
- Munevar, Kenibel. Matemática escolar a favor de la comunidad: contextualización de la estadística descriptiva en el aula de un sector popular. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 337-352.
- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Noguera, María Francy; Alves, Luis Alberto y Ramones, Amanda. Asignaturas dictadas y actitud hacia la investigación de los docentes de matemática de una universidad experimental. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 219-234.
- Noguera Gotopo, Oswaldo José. Vinculación de los contenidos impartidos en la cátedra planificación de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje con la realidad educativa. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 620-642.
- Núñez Rodríguez, José Antonio. Modelo andragógico aula invertida en tiempos de crisis: caso asignatura Histotecnología I. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 915-926.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, pp. 50-68.
- Osío, Zulay. Proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 178-187.
- Osorio Valera, Laura Cristina. Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 211-226.
- Páez, Haydee. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 91-112.
- Páez, Haydee. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 111-128.

- Páez, Haydee y Ramos C., María Guadalupe. Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo: opinión de los estudiantes. Año 2 / N° 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez, Haydee. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.
- Páez, Ivel; Leal, Douglas E y. González, Tibusay C. Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 105-119.
- Palacios Rodríguez, Yvel. María. El discurso oral en la construcción de la realidad social de los estudiantes de la misión sucre. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 468-482.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 27-45.
- Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.
- Palima González, Zulay Margarita. Programación neurolingüística en odontología: una estrategia comunicacional entre docente, estudiante y paciente de cirugía bucal. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 83-98
- Pando, Víctor y Condori, Leopoldo. Uso de las TIC en la educación superior tecnológica peruana y sus implicaciones. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 43-62.
- Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.
- Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / N°39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.
- Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, pp. 15-28.

-
-
- Peña, Sandra María. La formación del investigador en las comunidades de investigación: una visión desde la Teoría Fundamentada. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 264-279.
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.
- Pérez, Dora y Kuder, Layla. Gerencia estratégica una alternativa para favorecer el clima organizacional. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 123-136.
- Pérez, Glenys. Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 79-92.
- Pérez Velázquez, Jesús Manuel e Osuna Ramírez, Ignacio. Ley de los signos y precedencia de operaciones en la práctica matemática en estudiantes del nivel medio superior. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 17-42.
- Pineda, Tibusay y Pérez, David E. Estrategias de aprendizaje cooperativo en la adaptación del niño a la consulta odontológica caso: Hospital Pediátrico “Dr. Jorge Lizárraga”. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 235-250.
- Piña, Lisbee Nohemy. Didáctica desde el discernimiento y uso de las inteligencias múltiples como alcance de aprendizajes de la educación primaria. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 609-629.
- Piñero M. Alonso, M. Significados y sentidos sobre la gestión de servicio comunitario estudiantil en el escenario universitario de Barquisimeto. Estado Lara. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 36-64.
- Ramos, Eithell. Elementos para el estudio de estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 63-87.
- Ramos C., María Guadalupe. Estrategias didácticas EDEV. Año 1 / N° 17/ 2001, pp. 243-266.
- Ramos C., María Guadalupe. Líneas y acciones para repensar la Facultad. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 11-35.
-
-

Ramos C., María Guadalupe. La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 203-224.

Ramos, I. Correa, A. La musicoterapia y la lectura del mundo interno del niño. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 38-49.

Rangel, R. La multimedia como fuente de reforzamiento lúdico para los estudiantes de contabilidad de la FaCE-UC. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 224-250.

Rangel, Rubén. Diseño de una comunidad de títeres con enfoque virtual aplicada a la educación básica. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 15-37.

Reyes, Ariel Edgardo. Educación sanitaria de transmisión sexual. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.

Riera de Montero, Eddy y Páez, Haydée. Evaluación de la Maestría en Educación, mención Planificación Curricular. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 69-89.

Riera de Montero, Eddy. Nuevas Tendencias Instruccionales. Año 3 / N° 21/ 2003, pp. 109-126.

Rietveldt, Francis; Fernández Otilia; Luquez Petra. Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. Vol. 19 / N° 34 / Julio – Diciembre 2009, pp. 126-143.

Rivas, Marzuly Carla. Desarrollo educativo -socio comunitario en la elaboración de maquinarias para el sistema de producción de cacao. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 292-308.

Rodríguez, A y Gallegos J. Estudio sobre la Actitud y la utilización de Medios de Información y Comunicación por Alumnos con déficit visual. Año 2007/ Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 31-56.

Rodríguez, Belkys, Alastre, Violerva y Borjas, Heidy. Factores motivacionales asociados a la escogencia de la mención matemática. Caso: estudiantes del segundo semestre de la FaCE-UC. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.188-200.

Rodríguez, Carmen Ynés. Andragogía en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 271-283.

-
-
- Rodríguez, Elys, González, Daimelis y Morales, Flor. Plan estratégico operativo de los procesos administrativos dirigido a la formación de equipo de alto desempeño. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 779-806.
- Rodríguez, Jhenesis J. y Rodríguez, José J. Reflexiones en torno a la eticidad en la resolución de conflictos educativos. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 141-158.
- Rodríguez Pacheco, Jhenesis Jhosuana y Rodríguez Faría, José Jesús. Una mirada en torno a la tecnoética y la educación digital en tiempos de pandemia. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 927-940.
- Rodríguez, María Blanca; Colasante, Nadia y Pastrano, Areymi. Estrategias de divulgación para la valoración del patrimonio cultural universitario. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 159-170.
- Rodríguez, Marisol. Educación, Investigación y Conocimiento. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 438-455.
- Rodríguez, Milbet. Valoración de las competencias tic de los prestadores del servicio comunitario en la era digital. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 343-359.
- Rojas, Aída y Rojas, Marly. Propuesta para el desarrollo de la gimnasia para todos en la República Bolivariana de Venezuela. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 56-65.
- Rojas, M. Rasgos lingüísticos distintivos de la fluidez en la escritura técnico científica en inglés. Vol. 20 / N°36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 111-135.
- Romero González, Nora del Carmen. Formación docente en el uso de las tecnologías de la información y comunicación ante los retos educativos actuales. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 149-172
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 93-108.
- Ruiz Chow, Luis Carlos Ariel. Estrategias de intervención socioeducativas en la escuela de alfabetización del adulto mayor. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 431-447.
-
-

- Safourcade, Sandra. Prácticas de aprendizaje y poder de acción de los estudiantes franceses de secundaria a nivel de la educación privada Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 408-430.
- Salazar Medina, Maritza. Paradigma dialógico de nuevas opciones en la ciencia de la Educación - Abordaje Intersubjetivo a la Problemática de las Drogas-. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. “Historia de Vida de Luis Carlos”. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Sánchez, María Concepción; Jiménez, Marisela y Palacios, Yvel. El libro artesanal: Una herramienta para la producción escrita de textos narrativos. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 126-140.
- Sandoval, Liseth. Evaluación de desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) Universidad de Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio-Diciembre 2016, pp.162-177.
- Santana-Campas Marco Antonio, Ramos Santana Claudia María, Arellano Montoya Rosa Elena, Martínez Ibarra Jorge Arturo. Habilidades para la vida: alternativa para la formación integral en estudiantes universitarios Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 519-540.
- Sambrano, Aura y Barreto, José. Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje en el nivel de Educación Primaria en la Unidad Educativa Cachiri Puerto Cabello. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 280-291.
- Sarkis Bathani, Marlina. Aportes de la escolaridad por una educación para la paz en la educación media general de Venezuela. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 137-161.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Escenarios Educativos para la Venezuela del Siglo XXI. Año 3 / N° 21 / 2003, pp.193-200.

Segura Bazán, Maritza. Hacia un perfil del Docente de la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 9-28.

Seijas, Omar. Gestión bibliotecaria en repositorios digitales caso: “Biblioteca central de la Facultad de ingeniería de la UC”. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.03-109.

Semiaf, R. Dolores, M. Pinto, M. Aprendizaje cooperativo: Una exploración en los procesos de lectura y de escritura del inglés como lengua extranjera. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 251-278.

Sequera, Heber José. Praxis educativa universitaria centrada en el postulado holográfico cuántico hacia la desfragmentación del pensamiento humano. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 309-320.

Serradas Fonseca, Marian. Asistencia pedagógica en la hospitalización infantil una aproximación a la pedagogía hospitalaria. Año 3 / N° 21 /2003, pp. 31-50.

Sierra M., Carlos Alberto y Sanabria, Zuleima. La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de Educación Básica. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 13-34.

Steel, S. Sánchez, V. Actividades deportivas como estrategia para la disminución de la violencia en el sexto grado sección A de la Escuela Rural Bolivariana San Juan de Dios Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 279-291.

Talavera de F., Estefanía y Fernández Verónica. El Docente Investigador, asesor y facilitador y su relación con la calidad en la tesis de grado de los alumnos cursantes del décimo semestre de la mención Educación Comercial de la Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 87-109.

Timúdez, Omaira. Violencia y comportamiento escolar en la unidad educativa Mercedes Izaguirre de Corro de la parroquia Rafael Urdaneta. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 138-169.

Torrealba, R. y Díaz, M. La construcción discursiva del concepto de gerencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 15-35.

Tovar, Emma y Mayorga, Liliana Errores en el Aprendizaje de Figuras y Cuerpos Geométricos en Educación Media. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 187-199.

Trestini, María Luisa y Hernández, José. Abordaje en el desempeño gerencial de los docentes del modelo “Educación como continuo humano” en la mención educación para el trabajo Sub. área comercial de la Facultad de Ciencias de la de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 15-36.

Trestini, M. y Marcano, A. Talavera, M. La práctica pedagógica del docente y la tipología de la personalidad de los cuatro temperamentos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 50-69.

Túa García, Alirio Alejandro. Rol investigador del docente desde su práctica pedagógica a nivel de educación media. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 593-608.

Valbuena, Carlos y García, José. Estrategias de animación de lectura centrada en los gustos e intereses de los estudiantes. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 66-91.

Valencia, Mónica. Programa de Asesoramiento Vocacional dirigido a los estudiantes del Primer Semestre de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 15-34.

Vázquez, M. Metacognición y estrategias de redacción de oraciones aplicables en la redacción de resúmenes en inglés. Vol. 21 / N° 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 132-149.

Velásquez de Romero, Yaletzi. Teoría de las múltiples inteligencias y su aplicabilidad en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 148-170.

Velásquez de Romero, Yaletzi Ivonne. Seguimiento del proceso de transformación curricular bajo el enfoque ecosistémico formativo por competencia a nivel universitario. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 661-691.

Velázquez M., Jesús A. y Rodríguez, Iliana Y. WebQuest como herramienta de apoyo para el proceso investigativo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 738-762.

-
-
- Villarreal, J. Villarreal, J. Importancia de capacitar al gerente de aula en el marco de la protección integral prevista en la Ley Orgánica para la protección de niños, niña y adolescente. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Ignacio y Cabrera, Carlos Eduardo. Violencia escolar en el comportamiento de los estudiantes del Liceo Bolivariano “Manuel Alcazar”. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 909-924.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010. pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Vizcaya Rodríguez, Teodoro Carlos y Silva Arrieche, Glealmary Carlina. Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 549-577.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 25-43.
- Yépez Abreu, Marcos; Yépez Lovera, Marcos Jesús y Salazar, Armando David. Las ideas previas que poseen los estudiantes de la FaCE-UC en torno al aprendizaje de los problemas ambientales. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 171-190.
- Zalapa Lúa, Elsa Edith; Silva Riquer, Jorge y González Betanzos, Fabiola. La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la universidad michoacana. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 21-51.

II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.

Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.

Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp.17-33.

Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée. Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / N°21 / 2003, pp. 71-91.

Rojas Ugas, Pedro N. Modelo “IOE” de programación creativa. Año 2 / N°20 / 2002, pp.173-193.

Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

III.- PONENCIA

Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.

Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.

Aspilla, Yefer; García, Fernando y Silva, Mario. Educación para la movilidad no motorizada: sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior “el proceso educativo BiciCUT”. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.13-39.

-
-
- Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.
- Briceño, Milagros Thairy. Del error al aprendizaje, un practicum iterativo. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 13-23.
- Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.
- Durant, Marilyn. La inter y transdisciplinarietà en la transversalización de la orientación. una nueva racionalidad integrativa y comunicativa desde la concepción de la educación como continuo humano del sistema educativo venezolano. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 210-220.
- Esté de Villarroel, María E. Globalización, cultura y exclusión social. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 155-163.
- Farías, Christian. La Calidad Educativa como Problema Histórico-Estructural. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 27-37.
- Fernández, Gustavo. Arte de interpretar, arte de vivir. Vigencia educativa de la tradición hermenéutica de las culturas del libro. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 472-486.
- Giménez, Emir. Horizontes para lograr un Mundo de Paz, en un Universo Globalizado. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.
- González, Vivian y Leal, Susana. Convivencia y quiebre actual en la sociedad venezolana: comprensión retrospectiva e historia-de-vida. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 24-45.
- Guevara, Edilberto. Un método de extensión en proyectos de conservación de cuencas basado en la educación de adultos. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 165-175.
- Herrera, Henry. Fortalecimiento de la identidad nacional a través del conocimiento de las manifestaciones culturales. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 15-31.
- Ibarra, Elena. Escenarios de la Violencia. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 117-142.
-
-

Juárez P., José Francisco. Hacia una educación posible. Valores, virtudes y actitudes en la escuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 11-40.

Latouche, Hyxia. Dadivitaerc ne al arecret dade (Creatividad en la tercera edad). Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 167-191.

Márquez, Luz Marina. ¿Cuál Democracia Escolar? Año 2 / N° 20 / 2002, pp.195-203.

Materán, Doris. Programa pedagógico orientado hacia la formación gerencial del recurso humano, en el nivel de educación media, diversificada y profesional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 65-91.

Mejías, Teresa. El proceso de facilitación en lectura en el nivel universitario. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 221-237.

Meléndez, Raúl. La historia ora. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 254-264.

Millano, Jorge Luis y Paredes, Franklin Javier. La dinámica de la vegetación ante el cambio climático en América Latina basada en técnicas de teledetección. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 439-453.

Mogollón de González, Amada. Calidad y Enfoques de la Supervisión. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 93-106.

Ortega, José Guillermo. Calidad de la educación. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 35-49.

Páez, Haydée. El curriculum como expresión del discurso educativo. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 223-237.

Páez, Haydée. Devenir histórico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 242-253.

Páez, Haydée. El investigador educativo. Una visión reflexiva sobre la praxis docente transdisciplinaria. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 454-471.

Paiva, Andrews. Competencias del futuro profesor de educación integral. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero- Junio 2005, pp. 177-190.

-
-
- Paiva, Andrews. La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. Año 5 / Vol. 2, Julio-Diciembre 2005, pp. 133-142.
- Pérez Parada, Magalis Concepción. Dos modelos. Un currículo para la formación médica latinoamericana. Una hermenéutica analéctica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 584-602.
- Polanco, Yanett. La Unidad Docencia-Investigación. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 107-115.
- Ramos C., María Guadalupe. Educación, creatividad y ética profesional. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 177-189.
- Ramos C., María Guadalupe. Desarrollo de la creatividad y mapas mentales. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 79-101.
- Ramos C., María G. Mapas conceptuales y paisajes mentales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 191-220.
- Reyes Guerra, Ariel E. Educación médica y la medicina alternativa. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 11-33.
- Robles de Rodríguez, Marlene. La virtud como la más correcta traducción cristiana de valor. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 149-166.
- Rodríguez D., Amanda. Material Educativo Computarizado Orientado a la Diversidad Funcional Basado en las Inteligencias Múltiples para la enseñanza de la Lectura y Escritura. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Junio-Diciembre 2015, pp.15-26.
- Rojas, Belkis. Reflexiones sobre la Ética del Profesor Universitario. Año 5/ Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 103-117.
- Rojas Valero, Faviola del C. La evaluación un proceso del pensamiento creativo. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 155-172.
- Sanabria, Hilda. ¿Puede pensarse en un proceso de selección de la carrera de educación bajo una visión humanista? Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero- Junio 2005, pp. 161-175.

Santos de Fernández, Martha Cecilia. El periódico escolar: una estrategia para el ejercicio de la libertad. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 119-132.

Santos, Martha Cecilia. Escritura periodística en contextos. Procesos reflexivos para la descolonización de la Conciencia. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 15-26.

Segura Bazán, Maritza. Vigencia del humanismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 89-106.

Tovar, Rosa; Rubiano, Elisabel y Malpica, Trina. FILUC: vinculación comunidad-universidad. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 46-59.

Ybarra, Jaime. La Agroindustria de la Caña de Azúcar en el Municipio Montalbán: 1938:1960. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

IV.- ARTÍCULO

Abello García, Luis Enrique. Responsabilidad legal de la familia frente al uso de herramientas tecnológicas del menor de edad, desde una perspectiva educativa. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1041-1056.

Abraham de Quintero, M. Formación integral: un espacio curricular para la formación ciudadana en la Escuela de Economía. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 72-90.

Acosta, M. El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. Un acercamiento a los planteamientos de Donalk Schon. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

Acosta Rodríguez, Morella. El aprendizaje visto como un proceso de interacción social. La perspectiva Vigotskiana vista desde la complejidad. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 123-134.

Acosta Noy, Magdiel. Competitividad y calidad de la educación en América Latina. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 145-161.

-
-
- Agreda, Ana. El devenir de la formación docente y la condición humana. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 102-115.
- Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.
- Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /Nº41/Enero-Junio 2013, pp. 163-170.
- Almérída, Oswaldo. Valores deportivos como estímulo académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 275-296
- Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Acercamiento a la obra literaria desde la perspectiva Bajtiniana. Vol. 28 / Nº 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 980-997.
- Álvarez, Celsa y Fernández, Einys. Epistemología y praxis educativa de las matemáticas. Año 2016 / Vol. 27 / Nº 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 218-231.
- Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 114-124.
- Álvarez, Maricinia. ¿Se relaciona la crueldad infantil hacia los animales con la violencia social? ¿Puede la educación prevenir este proceso? Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 283-305.
- Álvarez, Nelson. Educación ambiental no formal: manejo de los residuos orgánicos en las actividades agropecuarias desde la investigación acción participante. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 242-258
- Álvarez Solano, José Enrique y Alvarado Espínola, José Antonio. Calidad de la educación y tendencias actuales para el cambio sociocultural. Vol. 29 / Nº 53 / Enero-Junio 2019, pp. 319-333.
- Aparicio Carrillo, John Manuel. Valores y ética, itinerario a seguir para el dominio del COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1057-1066.

Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.

Aranguren Álvarez, Williams Jesús; Lamenta Pistillo, Paola y Canelones, Orlando. Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 500-522.

Arenas, María Auxiliador. Liderazgo en el cambio del desempeño laboral del personal administrativo en las instituciones universitarias. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 404-418

Arcila, María Cristina. Criterios Fundamentales para el diseño y análisis de la Articulación Curricular. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 85-96.

Arcila, María Cristina. Formación por competencias y construcción del eje transversal práctica profesional en la FaCE-UC. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 109-132.

Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.

Arpaia, Ana Luisa y Oviedo, Ana Virginia. La orientación vocacional universitaria. Principios que la representan. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 48-57.

Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.

Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.

Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.

Barroeta, Claudia. La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, pp. 81-91.

-
-
- Bastida, Gabriel. Reflexiones en torno a la bioética. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 73-93.
- Bastidas, Gilberto y Hernández Rafael. Actitud de Estudiantes de Ingeniería Química ante la enseñanza de cinética y diseño de Reactores a través de Mapas conceptuales. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 129-137.
- Beltrán de Mirque, Alida Isnelda. Escuela técnica, una alternativa en el joven de edad escolar hacia el desarrollo sustentable del país. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 540-553.
- Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.
- Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ N°41 / Enero-Junio 2013, pp. 119-132.
- Britapaz, Lismey y Orfila, Rosmel. Evaluación de niños obesos en el área de Educación Física, Deporte y Recreación del subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-125.
- Britapaz, Lismey y Del Valle Jorge. Investigación social y los debates epistemológicos contemporáneos. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 309-325.
- Cabero, Almenara, Julio. Nuevos desafíos para las universidades: la incorporación de las tecnologías de la información y Comunicación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.
- Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 136-142.
- Camacho de Arao, Iris Coromoto y López Bolívar, José Gregorio. Investigación evaluativa y la tecnología en el contexto universitario. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 202-217.
- Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, pp. 162-172.
-
-

Campos, O. Araque, W. Una mirada al rol de gerente o promotor social del estudiante de Práctica Profesional I. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.

Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 169-189.

Caricote Agreda, Esther Aida y González Lobeto, José Enrique. Conducta suicida en la adolescencia desde la perspectiva de las teorías psicoeducativas. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 218-239.

Casadiego, Onalys y Seijas, Omar. Procedimientos metodológicos utilizados por los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza de la matemática. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 320-333

Casadiego, Onalys. Educación universitaria ante la presencia del COVID-19: una mirada desde la tecnología. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1139-1148.

Casamayor, C. Importancia de la formación de emprendedores en Educación Superior. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 15-25.

Castellanos, Jesús. Competencia comunicativa del estudiante de Práctica Profesional III como complemento integral en la formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 318-337.

Castellanos, Raymi. La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Lluís Duch. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 152-166.

Castillo Verano, Manuel. Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.

Castillo, Julieta. Juegos didácticos: una experiencia desde la enseñanza de la didáctica de la biología. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 153-168.

Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.

-
-
- Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ N° 19 / 2002, pp. 123-135.
- Cermeño Romero, Jorge Roberto. Gerencia desde lo ontológico y teorías emergentes: Un desafío para la condición humana en el mundo actual. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 746-766.
- Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ N°41 /Enero-Junio 2013, pp. 107-118.
- Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.
- Chourio de Martínez, Ingrid Josefina. Estrategias didácticas para la inclusión de la poesía infantil en la escuela primaria. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 415-439.
- Chourio de Martínez, Ingrid Josefina. López-Tamés y Jesualdo: puntos de encuentro en la poesía para niños. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 143-163.
- Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 191-205.
- Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 173-190.
- Coronel, Arturo. La cultura y su relación con el desarrollo. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 133-152.
- Corral Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.
- De Castro Zumeta, María del Carmen; De Castro Zumeta, María de Fátima y Villegas Mejías, Lilian Dalia. Enseñar en tiempos de pandemia: reinventar la práctica docente desde la construcción colaborativa del aprendizaje con apoyo de la TIC. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1091-1108.

- Del Canto, Ero. Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 181-199.
- Delgado, Aura Adriana. En Torno a la Modernidad y la Postmodernidad. Año 6 / Vol. 2 /N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 95-103.
- Delgado, Coral. Técnicas de mediación cultural en los procesos de educación en el museo: dinámica entre el público y las colecciones. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 63-80.
- Díaz, José Antonio. Morín. Antropología compleja. Vol. 19 / N° 34 / Julio- Diciembre 2009, pp. 221-241.
- Dirinó, Lesvia. Cualidad de Conciencia. Una conjunción Bio-Educativa por la formación social del individuo. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 69-75.
- Dirinó, Lesvia. Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 258-270.
- Dirinó, Lesvia. Aprendizaje motor desde la axiología del crecimiento corporal hacia el entrenamiento deportivo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 965-979.
- Dirinó Piña, Lesvia Antonia. Desempeño docente en la práctica deportiva desde una perspectiva traumatológica. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 620-635.
- Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.
- Echandia Mejías, Ángela Rosa. Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1067-1077.
- Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.
- Estrada Peña, Noris Angelina. Estrategias de materiales de virtuales: reto ante la inesperada pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1179-1196.

Fernández Valera, Einys Nathaly. Un acercamiento a la construcción teórica del error en el aprendizaje. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 253-266.

Franco Sánchez, César. Virus de inmunodeficiencia humana: un abordaje preventivo en adolescentes universitarios. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 587-606.

Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Cultura de Paz en la Formación de Líderes Escolares. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, pp. 99- 106.

Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Actuación del Defensor Escolar en la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 94-103.

Franco Sánchez, Wilfredo Rafael y Oliveros, Solangel. Tecnologías de Información y la Comunicación: Una mirada en la Educación Media General Venezolana. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 384-396.

Frassato, Luigi. Francisco Isnardi en las etapas iniciales de la independencia de Venezuela. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 107-121.

Fuentes Rondón, Noraida Belén y Corral de Franco, Yaira Josefina. Bioética y cultura investigativa en el ámbito Universitario: Su impacto en el ejercicio de la ciudadanía. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 410-436.

Furioni, Giovanna. Diagnóstico del proceso de comunicación de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinación del PSM. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 250-276.

García, Radhis. El docente como modelo en la educación en valores. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, pp. 206-228.

García Baptista, Yulimar Carolina. Educación estadística en el ámbito de la enseñanza universitaria. Una visión reflexiva desde la praxis. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 692-707.

García Salas, María Esther; Osegueda Rodríguez, Gildardo Manuel y Álvarez Solano, José Enrique. Educación inclusiva ante la crisis pandémica del COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1007-1022.

Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Política Educativa Europea en la Formación de los Ciudadanos Europeos. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.

Gómez, Beatriz. Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formación del perfil del docente. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 351-379.

Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximación de la innovación educativa desde la formación tecnológica del profesor. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.

González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.

Gouveia Muñetón, Edith Luz y Atencio Ramírez, Maxula de Jesús. Concepción de los docentes sobre las metodologías de enseñanza en los paradigmas educativos. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 193-218.

Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visión Postmoderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.

Guanchez, Sergio. Integración de Contenidos Como Estrategia Motivadora para la Comprensión de la Lectura en Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UC. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 60-70.

Guánchez Colombet, Sergio Alejandro y Lasaballett Anare, María Gabriela. Promoción de la canción popular bajo los principios bioéticos y la educación ciudadana. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 607-619.

Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.

Guevara León, Lilian. Programa regional de información y orientación vocacional: estrategia de gestión en la Universidad de Carabobo. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 256-277.

-
-
- Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.
- Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.
- Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.
- Gutiérrez, Andrés Eloy. Pedagogía de la relación en el mundo-de-vida venezolano. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 18-32.
- Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.
- Henríquez, Gizeph. Variaciones sandhi para la comprensión y la fluidez verbal Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 202-217.
- Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.
- Hernández Vásquez, Darío Enrique. Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 643-669.
- Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.
- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
-
-

Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / N° 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.

Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 159-180.

Illas, Wilfredo. Aproximación a los procesos educativos del adulto: pistas para caracterizar el perfil del educador de adultos. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 127-146.

Illas, Wilfredo. Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 92-113.

Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / N° 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.

La Rosa Falcón, Cleidy Alexa. Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico. Exégesis, realidad y subjetividad. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 380-396.

Ledezma, María A. Diversidad e inclusión: implicaciones para La formación docente. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 94-107.

León, Herminia. Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 243-257.

Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calidad de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 /N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.

Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.

Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 57-67.

-
-
- Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.
- Lizardo, Lesbia. Crisis venezolana en el siglo XXI: reflexión desde su impacto en la docencia universitaria e investigación. Implicación Bioética. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 278-295.
- López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 133-146.
- López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.
- Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.
- Maninat, María Elena. Educación lógico matemática y científica en la formación del docente de educación infantil. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 334-361.
- Maninat, María Elena. Afectividad, Educación Matemática y Neurodidáctica: Visión panorámica e implicaciones en el aprendizaje entre cero y seis años. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 670-693.
- Manzano, Juan Luis y Alonso Hernández, José Gregorio. Criterios para el Uso del Correo Electrónico en Procesos de Medicación del Aprendizaje. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 49-59.
- Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.
- Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.
- Martínez, Marina y Méndez, Zoraida. Integración del sentido de trascendencia en la educación integral. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 219-238.
-
-

- Martínez Solórzano, Néstor Enrique; Ávila Hernández, Mariana Rafaela y Rodríguez, Diamary Josefina. Aproximación teórica al fenómeno estudiado desde la Investigación Educativa. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 240-255.
- Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.
- Marvez O., José R. PISA: Termómetro del fracaso escolar latinoamericano. Venezuela un caso particular. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 437-461.
- Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 69-82.
- Mayorga, Liliana Patricia, Bravo Ferreira, Kelly Dayhana y Ferreira de Bravo, María Adilia. Liderazgo en el Cambio del Desempeño Laboral del Personal Administrativo en las Instituciones Universitarias. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 259-274
- Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 170-183.
- Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.
- Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 167-186.
- Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.
- Meza, Josueth; Puga, Rene y Almeida, Marcelo. Los roles administrativos en la universidad. Una perspectiva desde la complejidad humana. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 945-964.

-
-
- Millán, Ana. Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 397-409.
- Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / N° 33 /Enero-Junio 2009, pp. 183-200.
- Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.
- Mogollón de González, Amada del Carmen y Saavedra, Esther María. Tecnologías de la información y la comunicación dirigidas a la transformación del aprendizaje en la educación universitaria durante la pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1109-1138.
- Mogollón de Leonetti, Yolanda. Gerencia, docencia y gestión del conocimiento en la educación universitaria venezolana. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 289-318.
- Molina Villegas, Sindy Alejandra y Méndez Arias, Arístides Ezequiel. Estrategias de enseñanza en el contenido de primeros auxilios. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 998-1016.
- Morales Ceballos, Alexander Ramón. Componentes del plan pedagógico de prevención frente al COVID-19: desde la Educación Media venezolana. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1023-1040.
- Morales, Flor y Amaya, Rosa. Educación universitaria y formación permanente desde una perspectiva heutagógica y aneregógica. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 554-569.
- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Morales, Ruth; Navarro, María de los A. y Rondón, Bárbara. Perspectivas de la orientación educativa: Retos e intervención en el área de las altas capacidades y desarrollo de talentos estudiantiles. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 58-72.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
-
-

- Navarro, Nora. Evolución histórica de las políticas educativas en Venezuela. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 166-180.
- Neira, Leila y Pérez, Eliexer. Uso del telescopio de proyección para la enseñanza de la óptica geométrica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 207-227.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 57-68.
- Noguera, Melba F. y Sánchez, Ismael. Activación de la inferencia como estrategia mediadora en la competencia lectora Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 33-47.
- Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.
- Ochoa, Inés y Silva, Mary. Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 338-353.
- Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / N° 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.
- Olaizola, Dolly. La práctica de yoga en la acción pedagógica. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 306-317.
- Ortiz, José y Mora, Ángela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- Osorio F., Clemente R. Obstáculos epistemológicos en el conocimiento probabilístico. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 232-249.
- Osorio F., Clemente R. Errores procedimentales presentes en los profesores en formación de la FaCE-UC en el conocimiento probabilístico. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 462-483.
- Ospino, Germán y Franco, Ginoid. Educación para la prevención de accidentes en casos de riesgo en la Universidad de Carabobo FaCES-UC. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 271-283.

-
-
- Oviedo, Melba y Villegas, Solveig. La adecuación como propiedad textual en los órdenes del discurso que configuran el texto Lengua y Literatura (1982) de los autores Peña y Yépez para el primer año de educación media, diversificada y profesional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 15-24.
- Pacheco Perales, Josefina. Actividad en la praxis del docente universitario: ¿Competencia profesional o utopía?. Vol. 30 / Nº 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 727-747.
- Paiva, Andrews y Sanabria, Hilda. La inteligencia emocional: una vía para el autoconocimiento personal y sus beneficios. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / Nº 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / Nº 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 156-174.
- Parga García, Robert Alejandro. Educar a distancia en época de pandemia: viabilidad en el contexto actual de la educación en Venezuela. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1149-1178.
- Parra, Gabriel Diversidad Paradigmática, Anclaje Gnoseológicos y Discursividad, en la elaboración de Tesis Doctorales. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.
- Peña, Marisol y Ruiz, Marjorie. Experiencia de vinculación entre la formación académica–pedagógica y la praxis docente en planificación. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 297-319
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 139-151.
- Pernía Hoyo, Nuvia y Cadavid de Zavarse, Ángela María. Competencias legales del estado venezolano para la ejecución de la inspección del trabajo según el marco regulatorio Nacional e Internacional. Vol. 28 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 484-499.

- Pino, Luisamelia y Muñoz, María. Valores. Una visión basada en inquietudes de estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 386-403
- Pinto, N. Sanabria, M. La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 190-208.
- Piña Álvarez, José Concepción. Inclusión universitaria de personas adultas con capacidad disminuida. Una perspectiva andragógica. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 636-658.
- Pita, Roger. El Proceso de Expansión de las escuelas públicas de Primeras letras en Venezuela Durante el Periodo de la gran Colombia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 43-63.
- Polanco B., Yanett. La epistemología de la complejidad como recurso para la Educación. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 179-188.
- Puerta, Jesús. Consecuencias de la Historia de las Ciencias. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 144-155.
- Puerta, Jesús. El Mesianismo tras el Materialismo Histórico. Vol. 23 / N°41 / Enero-Junio 2013, pp. 76-98.
- Ramos, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 37-55.
- Ramos Ramos, Idalberto y Echemendía Marrero, Daisy. Sistematización teórica sobre la solución de problemas como tendencia en la formación didáctica del licenciado en educación. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 173-192.
- Ramírez, Mariusby. Práctica Profesional como fundamento para el ejercicio docente. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 186-206.
- Riera de Montero, Eddy. Perspectivas curriculares en América Latina. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 193-204.

-
-
- Rodríguez, Alejandro. Prevención integral de las drogodependencias: una mirada de lo informativo a lo emocional. Vol. 24/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 74-101.
- Rodríguez, Carmen del Valle. El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 226-242.
- Rodríguez, Francis Victoria y Rodríguez-Flores, María Blanca. Manifestaciones culturales y expresiones artísticas en educación: ventanas abiertas para la construcción axiológica y de ciudadanía. Vol. 29 / Nº 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 570-586.
- Rodríguez, Evelin. La violencia escolar en la educación media general. Una visión fenomenológica en el contexto educativo venezolano. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 210-225.
- Rodríguez, Lunes y Rodríguez, Ilich. Memoria institucional: Un análisis socio-histórico de la Galería Universitaria Braulio Salazar. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 169-185.
- Rodríguez, María. El arte en contextos no formales de la educación: escuelas de artes plásticas del Estado Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / Nº 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 360-383.
- Rodríguez Guevara, Marisol Coromoto y Raven Gil, Estrella María. Escuela y formación ciudadana: desde la cotidianidad del docente. Vol. 31 / Nº 57 / Enero-Junio 2021, pp. 296-323.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigereenciales. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp. 113-124.
- Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 119-124.
- Rodríguez, Rubén. Formación inicial del profesor novel universitario: saberes del docente y cultura del aprendizaje organizacional. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 83-108.
- Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / Nº 39 / Enero- Junio 2012, pp. 170-182.
-
-

- Rodríguez Aguirre, Yndira Deyanira. Reflexiones del uso de ATLAS.ti en el análisis de información cualitativa: Indagando sensibilidades. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 708-726.
- Rojas Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre2008, pp. 143-159.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Universidad, revistas científicas y divulgación del conocimiento. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 181-201.
- Romero, Trina. Enfoque Literario de la Enfermedad a través del tiempo en varios autores. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 118-128.
- Saavedra, Esther. Genealogía del saber –formación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 110-126.
- Salazar, Eduardo. El entrenamiento auditivo para el aprendizaje significativo de la lectura y escritura musical. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 293-308.
- Salazar, Sandra. Del lenguaje en la investigación. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 97-109.
- Sanabria, Hilda. Momentos históricos significativos del proceso de elección en Educación Superior. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 191-211.
- Sánchez Brito, Eloisa; González Sánchez, Rafael y González Sánchez, Juliet. La complejidad de la vida desde el COVID-19. Una visión educativa para el aprendizaje. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1078-1090
- Sánchez de Franco, Brígida Ginoid; Villegas Montero, Zoraida Coromoto y Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Plan de emergencia académica ante pandemia COVID-19 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1197-1212.
- Sánchez, J. Salmasi, N. Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 55-71.

-
-
- Sánchez, José y Zabala, Josefa. Praxis estética de la evaluación en una pedagogía de la intersubjetividad. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 326-346.
- Sánchez, María. Acercamiento a la lectura desde la biblioteca escolar. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 277-292.
- Santiago, José. La educación geográfica y la enseñanza de la geografía desde la explicación cotidiana comunitaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 52-82
- Saturno, Darío y Eblen Zajjur, Antonio. Prevención-educación. Un binomio fundamental en el control de la tuberculosis pulmonar como enfermedad reemergente. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp.239-252.
- Segura, Élide Maritza. Competencias personales del docente. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 171-190.
- Severían, Neyda, y Hurtado, Lin. Psicología de la Gestalt Relacionada al Aprendizaje, Comprensión y Utilización de las Normas y técnicas del dibujo de ingeniería de la Universidad de Carabobo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 83-93.
- Sierra, Luis. El arte: una actividad instauradora, ¿vitrina de la historia? Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, pp. 125-144.
- Smith Ibarra, Rolando. Crisis de Simultaneidad en Relación Educación trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 15-30.
- Soto, Luisa y Guzmán, Eogracia. Contenidos actitudinales en Educación Superior. Razón, pertinencia y evaluación. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 103-118.
- Suárez, Nery. La web 2.0 un salto cualitativo del aprendizaje tradicional al aprendizaje digital. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 83-96.
- Suárez De Bianchi, María C. El rey de las ratas: una experiencia metaficcional de Ednodio Quintero. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 116-138.
- Suárez Huz, Yerikson. Impacto de la Educación Virtual y las TIC en la Andragogía. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 329-350.

- Talavera Marlene, Trestini María L. y Arelis Marcano. Educación ambiental afectiva. Una propuesta de educación ambiental para la formación de la conciencia ecológica. Año 2007 / Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 72-86.
- Taberneiro, Rosa. Empoderamiento de la Evaluación en el Aprendizaje Autónomo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 71-82.
- Téllez, Pedro. Genealogía de la Bioética. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 187-200.
- Tesorero Castro, José Isrrael. Contextos en el libro de textos de matemática. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 267-288.
- Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / N° 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.
- Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.
- Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.
- Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.
- Tovar, Z. Hacia los Avatares del Sujeto que se Encuentra entre el “Deber Ser “de lo Educativo y el “SER” del Psicoanálisis. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 104-117.
- Tovar G., Z. Educador como tutor en el contexto empresarial. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 694-717.
- Trabajo, Graciela. Apreciaciones sobre las normas utilizadas por la escuela inclusiva en el acompañamiento de niños con autismo y su familia. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 16-37.
- Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.

-
-
- Vargas, Felix y Íllas, Wilfredo. Didáctica de la investigación basada en la reflexividad universitaria local. Bases epistémicas preliminares. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 228-256.
- Vera, Soveida y Chillé, María. Fundamentos teóricos de la educación física y formación permanente del docente en el nivel de primaria. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 362-385
- Villegas, Zoraida. Prácticas y praxis de investigación en las universidades. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 347-359.
- Vitriago, Leniré. Gerencia en el marco de una calidad educativa para el rendimiento académico en las instituciones. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 257-270.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / N° 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

V.- ENSAYO

- Albers, Isabel y Noguera, M^a Eugenia. Factores psicosociales que generan la violencia. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.
- Alezones P., Jeannette. El trabajo en equipo: una propuesta para la cooperación en educación. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 181-191.
- Alezones, Jeanette, Borges, Maira y Noguera, María. La creatividad en la educación infantil. Desafíos del docente. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 266-277.

Amador, Giovanni. Fisiología y educación: la potenciación fisiológica del aprendizaje, consolidación de saberes y mejoramiento del rendimiento académico. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 400-419.

Amador, Giovanni Antonio. Pertinencia y trascendencia de la neuroeducación en tiempos de pandemia y distanciamiento social. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1245-1268.

Amaya, R. y Amaya, Z. La formación docente; Reto para la incorporación de las TIC en la enseñanza. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 247-260.

Amaya, R. y Amaya, Z. ciencias sociales en América Latina, una aproximación desde la visión de Francisco López Segura. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 255-265.

Amoretti, Marelis Loreto. El personaje inacabado (Un acercamiento a la concepción del héroe en Miajil Bajtin). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 221-231.

Aramburu, Olson. Innovación y creatividad del docente valor esencial en la deconstrucción de su praxis. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, pp. 196-217.

Archila, C. Tendencias de las TIC y su influencia en la enseñanza en la educación primaria. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 255-274.

Arenas, Ana Karina. Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 222-241.

Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.

Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 173-185.

Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.

Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 235-250.

-
-
- Barbera, Gerardo. El Problema de la Muerte como Dimensión Antropológica Según el pensamiento de Edgar Morin). Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 205-225.
- Barbera, Gerardo. Fundamentos de la “Educación en Valores” en la obra de María Guadalupe Ramos. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmaskov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bracamonte Pineda, Judith del Carmen. Una mirada a la labor del docente en tiempos de pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1269-1281.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 184-195.
- Cáceres Torres, Orlando. Perfil de la persona creativa. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 237-260.
- Campbell, Yilmar. Geografías traviesas: una propuesta lúdica para el disfrute estético de la lectura en el aula. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 185-202.
- Campbell, Yilmar. La organización textual como estrategia de comprensión discursiva. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 199-211.
- Casadiego G., Edimar A. Dato curricular. Una experiencia académica. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 385-399.
- Chirinos, Orlando José. Roberto Arlt: Uno de los olvidados. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 232-246.
- Cochiarella, Carlos. Epistemología y abordaje metódico en la investigación educativa. Una relacionalidad desde la complejidad social. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 266-278.
- Corral, Yadira. Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 228-247.

Corral, Yadira, Corral, Itzama y Franco, Angi. Procedimientos de Muestreo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 151-167.

Correa Feo, Anamaría. Grafología Histórica: Análisis de José Tadeo Monagas. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 201-216.

Curiel, Mildred. Un compendio sobre el estudio de las representaciones sociales. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 237-254.

Dávila, O. Argumentación crítica del humanismo tecnológico desde la perspectiva universal de José Luis Molinuevo. Vol. 21 / N° 38 / Julio- Diciembre 2011, pp. 234-246.

De Oliveira, Kerli. Desarrollo del razonamiento lógico y abstracto en la formación del ingeniero. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 401-416.

De Agreda, Bernardette y Ramírez de S., Gloria. Emociones, bienestar y metacognición para la calidad de vida en la educación universitaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 568-583.

Díaz, José. Wittgenstein: Filosofía Terapéutica. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 /Enero-Junio 2007, pp. 156-165.

Dirinó Piña, Lesvia Antonia. Reflexión crítica sobre el impacto psicoemocional en atletas de alto rendimiento generado por la pandemia del COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1230-1244.

Durant de Carrillo, Marilin. Creatividad, innovación y cambio educativo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 205-225.

Falcón, Isabel. El Arte fotográfico como recurso para un modo diverso de conocer. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 171-188.

Falcón, Isabel. Alcance histórico-social del retrato fotográfico. Desde los inicios del invento hasta su llegada a Latinoamérica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 547-567.

Farías A., Christian R. El diálogo de los discursos y el dilema en la identidad de América. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 179-189.

Fernández Colón, Gustavo. La dramatización del pensamiento de Briceño Guerrero. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 165-177.

Ferreira de Bravo, María Adilia. Episteme de la geometría derivado de la enseñanza a través de los entornos inteligentes y las redes de información. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 218-232.

Ferreira de Bravo, María Adilia. Mutatis Mutandis en el Método desde René Descartes hasta la perspectiva de Edgar Morin. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 130-140.

Ferreira de Bravo, María Adilia; Bravo Ferreira, Kelly Dayhana y Mayorga, Liliana Patricia. Enseñanza de la geometría en el ámbito escolar. Una reflexión sobre la acción educativa. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 324-335.

Franco S., César Wilfredo. Significado de la muerte en pacientes críticos desde el obstáculo epistemológico de Gastón Bachelard. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 1017-1028.

Franco Sánchez, Ginoid Nazaret y Grand Rodríguez, Petra Faride. Políticas de internacionalización de los estudios de postgrado desde el pensamiento de Habermas. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 791-804.

Franco, Wilfredo. Tutorial web. Herramienta de apoyo al desempeño docente en la enseñanza del software libre. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 147-156.

Franco Sánchez, Wilfredo Rafael. Tecnologías de la Información y Comunicación: Implicaciones en la Docencia Universitaria Venezolana.. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 757-772

García, Marysther y Rodríguez, Alejandro. Pertinencia universitaria en Venezuela: una reflexión sobre los elementos de gestión administrativa aplicables en la Universidad Nacional Abierta. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 734-756.

Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.

González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / N° 20/ 2002, pp. 229-230.

- González de Rojas, Tibaíre y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / N° 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.
- González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 355-367.
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / N° 37 /Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 279-293.
- Graterol, Carlos. La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 588-613.
- Guada Rincón, Lucía Carolina. Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 718-733.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognoscitivism: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Gutiérrez, Thais. Factores motivacionales que afectan el desempeño académico y laboral de los empleados de la Dirección Central de Asuntos Estudiantiles. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 1029-1041.
- Hidalgo, Hedy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos del método. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 247-265.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- Jiménez, María Manuela. Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-

Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.

Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.

La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.

Leal, Susana; Oliveros Martínez, Isaac Josue y Navas, Oralís. Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA-sede-Naguanagua Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 574-587.

León Guerra, César Orlando. Algunas consideraciones sobre el problema epistemológico de las Ciencias Sociales. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 767-790.

León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / N° 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.

Luna, Enrique Pérez y Alfonso Norys. Investigación, subjetividad y transdisciplina. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 212-227.

Luna, Karina. Democracia, comunicación e intercambio desigual. Vol.21/ N° 38/ Julio-Diciembre 2011. pp. 247-258.

Marcano, José. Cooperativismo, Educación y Ciudadanía. Año 6 / Vol. 2 /N° 28 / Julio Diciembre 2006, pp. 151-166.

Marcano Ortega, Josseilin J. La bifurcada vía hacia la transformación de la Educación Tecnológica Universitaria Venezolana ¿realidad o utopía?. . Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 545-573.

March Rodríguez, Trina. La inteligencia Cultural del Ingeniero y el gran Arco en el Pensamiento de Michael Carrithers. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 141-152.

Meléndez, Raúl. Estructura Institucional y Jurídica Colonial Española en América: Montaje. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 189-202.

Mogollón de González, Amada. Formación del Investigador Universitario. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 217-230.

Mogollón, Amada. Triada de supervisión educativa: antopoeisis, calidad y competencia. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 295-302.

Mogollón, Amada. Trabajo Especial de Grado vinculado al Conocimiento. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 147-162.

Mogollón, Amada. Componentes Estructurales de la Tesis Doctoral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 295-302.

Morales, Jesús. La lectura como herramienta al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales en la Universidad. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 523-544.

Narea, María. La representación bolivariana en El General en su laberinto de Gabriel García Márquez. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 161-183.

Noguera Caballero, Alexander Ramón. Globalización y sus avances tecnológicos: enfrentados a un enemigo invisible llamado COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1213-1229.

Oliveros, Solangel. Enfoque gnoseológico en la enseñanza y aprendizaje de la física a nivel de la educación universitaria. Vol. 23 /N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 157-169.

Osabarríos, María Optimista Visión de Calidad: Una Propuesta de Cambio Centrada en la Educación para el Trabajo. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 179-196.

Patacón, Miguel. Alternancia y Autonomía en el contexto Universitario. Vol.19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 248-257.

Patacón, M. Pensamiento político y educación en América Latina visto desde la filosofía antropológica. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 26-275.

Piña, José. Lo práctico y lo teórico en términos lingüísticos-conceptuales en el campo filosófico del derecho y la moral. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 168-178.

-
-
- Piña, Madelen. Hábitos de efectividad social en los estudiantes y comunidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio-Diciembre 2016, pp. 428-440.
- Pérez, Jairo. El acervo de conocimiento como expresión intersubjetiva en el mundo de la vida. Una visión antropológica desde el pensamiento de Alfred Schutz. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 529-546.
- Polanco B., Yanett. La Universidad venezolana y la formación de investigadores. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 195-198.
- Ramos, Sergio. Valores Primordiales que se Transmiten mediante la Educación Musical Moderna. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 153-163.
- Reyes, Omar. Epistemología de la Metamedicina del Deporte. Reflexiones y Perspectivas. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 167-184.
- Reyes, Saydith. Legislación indiana y gaditana: dos versiones en la evolución del derecho colonial español. Constitución y descomposición de un imperio. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 200-211.
- Riera, Ruth y Torres, Carmen. La Yihad: ¿amenaza a la paz mundial?. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 383-400.
- Rivas, Magda. Afectividad y emociones en el docente de Educación Física. Vol. 24/N°44/Julio-Diciembre 2014, pp. 229-246.
- Rodríguez, Iliana y Bayona, Fabiola. El educando y la condición humana actual: una visión en la formación del futuro docente. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 398-410.
- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
-
-

Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero-Junio 2005, pp. 33-45.

Ruffino, Juan Antonio y Santos, Martha. Identidad semántica del docente universitario en las mundo-de-vida-digital nuevas claves para acceder de la información al conocimiento. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129.

Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.

Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.

Sánchez, José. Poética del diseño curricular. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 411-427.

Sánchez De Franco, Brígida Ginoid. Cuadrantes del componente de la práctica profesional: una redimensión compleja en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universiada de Carabobo. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 209-221.

Silva R., Mary Y. y De Agrela Do N., Bernardete M. Una perspectiva internacional de las TIC en la educación. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 196-208.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.

Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.

Vallejo, Grisela. La revalorización de la alteridad, una alternativa para fortalecer el capital social del estudiante universitario. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 224- 235.

Vielma, Jonathan. La invisibilización social del adulto mayor. . Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 420-438.

VI.- LITERATURA. Poesía**

Betancourt J. José Ramón. Camino-Piropo y Flores. Oración al Dios Padre Creador. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 191-193.

Betancourt J. José Ramón. Selección de poemas. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 211-215.

Chourio, Natalia. Luna Menguada. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 227-233.

Farías A., Christian R. Selección de poemas del libro “Contrapáginas” (inédito). Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 225-228.

Fernández Colón, Gustavo. Presentación: Selección de Poemas. Autora: Sobeida Chacón. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 225-229.

VII.- RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Conversaciones en el Patio Rectoral” de Ángel Orcajo; “La metáfora en Aristóteles” de Manuel Sánchez y Luisa Pla de Sánchez; “Investigación, Alfarería y Carpintería” de Agustín Blanco Muñoz; “Reencarnar el espíritu de Bolívar” de J. R. Núñez Tenorio. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 279-282.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Para educar en Valores. Teoría y Práctica” de María Guadalupe Ramos; “Ética y ciudadanía” de Fernando Savater. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 195-207.

Barbera, Gerardo y Ramos C. María Guadalupe. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Primero Lectura de Norma Valero; “Notas y digresiones” de Rafael Victorino Muñoz; “Enseñanza de la Lengua dentro del contexto sociolingüístico” de Maritza Bolívar; “Ética, Locura y Muerte” de Gerardo Barbera. Año 2 / N° 19 / 2002, pp. 229-233.

Barbera, Gerardo. Reseñas Bibliográficas de los libros: “Canoabo y sus festividades” de María Narea; “Las olas repetidas” de Natalia Chourio. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 229-230.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.

León, Edgar. Libro: “Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros” de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

***RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS**

Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 267-277.

* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 21.

** Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 25.

Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano difusor de los trabajos académicos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. La misma tiene una periodicidad semestral, donde las producciones intelectuales son recibidas y evaluadas por revisores internos y externos a la revista mediante el sistema conocido como doble ciego. En este sentido, la filosofía se ubica en el ámbito humanista, cuya finalidad es proyectar el pensamiento reflexivo sobre temas de interés para profesores y estudiantes, el cual conlleve al conocimiento profundo del hombre que se desea educar y la sociedad requiere. En esta Revista han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Sus objetivos están centrados en prestar un servicio divulgativo de las investigaciones realizadas y servir como estímulo para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones inéditas y novedosas, todo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o evento similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).

2. El autor o los autores remiten la producción intelectual para ser sometido a consideración en forma digital, a través del correo revistafaceuc@gmail.com, elaborado en Microsoft Word, cuyos márgenes sean de 2,54cms en la parte superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
3. En la primera página del ejemplar debe contener: título de la producción intelectual en español y en inglés, la identificación personal del autor o de los autores, número del documento de identidad (de cada uno), número telefónico de contacto, correos electrónicos (indispensable), datos académicos (titulación y universidad donde se obtuvo, categoría profesional e institución de procedencia laboral, Ciudad-Estado, País); además de una breve reseña curricular, la cual no exceda de 60 palabras; es conveniente incluir una relación de las publicaciones anteriores relevantes, así como indicar si el trabajo fue presentado en algún Congreso o si recibió algún tipo de subvención.
4. A partir del Volumen 28, Nro. 52 de la Revista, debe usar el siguiente formato para asentar la afiliación Institucional

Nombre personal

[Estructura de Investigación: Grupo, Laboratorio, Unidad, Centro e Instituto (**si procede**)], [Departamento, Dirección, Hospital Universitario (**obligatorio si procede**)], [Facultad (**recomendable**)], [Universidad, Institución de Educación Superior (**obligatorio**)], [Dirección postal (**si procede**)], [ciudad, y país (**obligatorio**)], [identificador único ORCID (**obligatorio**)], [Correo electrónico (**institucional recomendable**)]

5. Es necesario que cada autor con sus coautores indiquen su identificador digital persistente ORCID (Open Researcher and Contributor ID). El ORCID es una iniciativa abierta, sin ánimo de lucro, comunitaria, que ofrece un sistema para la identificación inequívoca de investigadores y un método claro para vincular las actividades de investigación y sus productos a estos identificadores.

Es de hacer notar que la obtención del ORCID es gratuita; para ello, podrá acceder al siguiente link: <https://orcid.org/signin>

6. Es preciso que el autor indique la sección* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (abstract). Con respecto al contenido científico de la Revista Ciencias de la Educación recibe contribuciones de carácter científico ajustadas a las rigurosidades y especificidades propias de los textos académicos. Los productos intelectuales podrán ubicarse dentro de las siguientes secciones:

- I. **Trabajos de Investigación:** son entendidos como reportes de una investigación científica culminada o en desarrollo. Básicamente responden a una estructura compuesta por cinco elementos: nudo crítico o área de problematización, justificación del estudio y propósitos de la investigación, disertación teórica, descripción metodológica y finalmente, conclusiones, análisis de los hallazgos, recomendaciones o presentación preliminar de alcances consolidados o en transición.
- II. **Ponencias:** exposición científica de un tema o de un conjunto de ideas que en torno a un particular objeto de estudio, intenta plantear el autor. Conjuga tanto en su estructura como en el discurso que lo constituye, la fuerza de la oralidad puesta al servicio de la disertación en público y la explicación argumentativa del asunto asumida desde la comunicación escrita. Como todos los textos académicos, se requiere previamente de una rigurosidad investigativa que se acompaña con la visión particular que intenta fijar o expresar el autor. Regularmente derivan de comunicaciones que se han presentado en público en diversos eventos académicos. En esta sección debe especificar fecha y lugar de la ponencia, la cual debe haber sido sometida a una evaluación de arbitraje.

III. Artículos: son informes que, aunque se obtienen del ejercicio investigativo, dilatan un objeto de estudio a partir de una disertación teórica. No abordan el desarrollo de la investigación, sino que se concentran en mostrar los nuevos avances del conocimiento a partir del concierto de un tejido epistémico que avala tanto el nivel argumentativo del texto como el examen riguroso de una temática en estudio. Su estructura se compone de tres partes fundamentales: una introducción o ubicación preliminar del tema, un desarrollo, debate o discusión teórica de los elementos que explican el estado de la cuestión; y un cierre o comentario final en torno al planteamiento asumido.

IV. Ensayos: producción de carácter argumentativo que expresa una particular visión crítica y reflexiva del autor con respecto a un tema determinado. Se construye a partir de una discusión amparada en la perspectiva personal que un autor formula en torno a un tema científico concreto, la cual se organiza en tres momentos: a) introductorio, b) disertación crítica reflexiva que dilate el abordaje del asunto en cuestión, desde la particular perspectiva o experiencia personal deslindada por el autor; c) un cierre compuesto de comentarios finales, marcos concluyentes o la precisión de aquellas ideas que motivan y sustentan el planteamiento central del discurso asumido.

Le corresponderá al autor(s) indicar a cual sección de las anteriormente mencionadas pertenece su trabajo.

7. La extensión en trabajos de investigación, ponencias no debe exceder las **veinticinco (25) páginas**, incluida las referencias; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión (mínimo diez páginas).

8. Los trabajos deben estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 180 palabras e

interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras Clave (que faciliten la búsqueda en la red). El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 2 líneas. con el apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas American Psychological Association (A.P.A.) vigentes. En cuanto a las referencias, el autor debe incluir sólo las citadas en la producción intelectual

9. Las tablas y gráficos llevarán su título y su propia numeración en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro N° 3 o Tabla N° 4, se puede remitir a éstos utilizando paréntesis (ver Cuadro N° 3), construidos en Microsoft Word (evitar colocarlas en imagen), los cuales posean un buen contraste para una adecuada reproducción. En la parte inferior del mismo, se debe escribir la palabra (Fuente) seguida de dos puntos para indicar la fuente donde se obtuvo la información. Ejemplo: **Fuente:** González (1999).

10. Cuando la producción intelectual incluya fotografías o ilustraciones, éstas deben estar debidamente identificadas y relacionadas en el texto escrito, según se indiquen en las normas APA.

11. Criterios para la elaboración de un resumen:

Para una Investigación Empírica:

Problema y objetivo general, descripción del enfoque teórico, tipo de investigación, método, técnica y procedimiento. Resultado del análisis de los datos incluyendo niveles de significación estadístico, cuando procedan conclusiones y recomendaciones.

Para una Investigación Documental:

Objetivo de la investigación, descripción del tópico, enfoque epistemológico, metodología, constructo, alcance, fuentes utilizadas, conclusiones.

12. Incluir en el envío de la producción intelectual, la **Carta de Declaración de Originalidad y Cesión derechos de publicación** en la Revista Ciencias de la Educación.

13. Descripción del sistema de arbitraje: El arbitraje de las producciones intelectuales se realizará a través del sistema *Doble Ciego*, aunque eventualmente podría recurrir a un tercer evaluador para precisar un dictamen confuso y establecer un veredicto en torno a la publicación.

El **Proceso de selección de los artículos a publicar** se realizará de la siguiente forma: Una vez que se recibe la producción intelectual, el comité editorial, revisa la factibilidad de publicación del documento, el apego a las normativas y si está acorde con el perfil de la Revista Ciencias de la Educación; posteriormente, el trabajo se somete a un proceso riguroso de arbitraje a través del comité científico evaluador de la edición correspondiente. Si el trabajo es rechazado o aprobado con modificaciones, se le informa al autor del veredicto en conjunto con las razones que lo sustentan, a los fines de declinar el envío o de realizar los ajustes exigidos, los cuales son revisados en una segunda ronda de evaluación, a fin de formular un dictamen en relación a la publicación del trabajo.

Aprobada la publicación, el trabajo se somete a una revisión de estilo por parte de los correctores, a una verificación por parte de los traductores del uso que se está haciendo de la segunda lengua, en nuestro caso del inglés; y, finalmente, una evaluación de los ajustes necesarios para la diagramación y edición definitiva del documento. Es evidente, aunque las producciones científicas a publicar son seleccionadas por el comité editorial, la selección en cuestión siempre se realiza apegada a la consideración y el dictamen de los árbitros. En ningún caso se publicarán trabajos que no posean evaluación favorable como resultado del proceso de arbitraje doble ciego. El miembro del Comité Científico Evaluador de la edición, enviará a la dirección electrónica de la Revista: revistafaceuc@gmail.com, el informe descriptivo de los resultados del arbitraje con su evaluación y las respectivas observaciones realizadas al trabajo; dicho informe será absolutamente

confidencial. El veredicto de los Árbitros o revisores es inapelable y debe coincidir con algunos de los criterios siguientes:

- a) No publicar b) Corregir y publicar c) Publicar

La Dirección de la Revista recibirá los informes de los Árbitros y elaborará el definitivo que se hará llegar al autor, quien tendrá cinco (05) días hábiles para entregar la versión corregida cuando corresponda al literal **b** o **c**.

Si el veredicto resulta publicable con correcciones es necesario que el/la autor/a envíe la versión definitiva de su escrito. Los veredictos realizados por los árbitros son inapelables.

La Revista Ciencias de la Educación en todo momento expresará interés en la publicación de trabajos que provengan de autores externos a la Universidad de Carabobo.

Selección de árbitros

Todos los árbitros son seleccionados atendiendo a su probada trayectoria académica, a su formación científica, humanística y tecnológica, y a sus niveles de experticia con respecto a la temática de los trabajos recibidos. En todos los procesos de arbitraje, la Revista Ciencias de la Educación recurre a evaluadores internos y externos a la institución editora a nivel Nacional e Internacional.

14. Para su publicación se respetará el orden de consignación de los trabajos, dependiendo de su adecuación a la normativa y calidad académica.

15. No se aceptarán producciones intelectuales que hayan sido elaborados por más de tres (3) autores, exceptuando los Trabajos de Investigación.

16. Con respecto a la **Generación continua de contenido**, la Revista Ciencias de la Educación da a conocer las producciones intelectuales cada seis meses, o sea tiene una periodicidad semestral; por lo tanto, con un mismo volumen se obtienen dos números por año. En este sentido, la Revista Ciencias de la Educación con relación a la **Declaración Ética y Negligencia Profesional** se compromete a mantener los más altos estándares éticos en su publicación y toma medidas contra cualquier negligencia profesional que se lleve a cabo. El plagio está estrictamente prohibido y nuestros colaboradores dan fe de que sus trabajos no han sido copiados o plagiados de otras obras, en parte o en su totalidad; para corroborar esto, las producciones son revisadas por un personal técnico, el cual examina cada producto por el Software Plagiarism Checker X, la misma ayuda a garantizar la originalidad del texto al detectar e identificar posibles plagios o auto plagios; por tanto, cuando se compruebe o se sospeche plagio en los artículos estos no serán publicados y se le notificará a los/las autores/as implicados.

Adicionalmente dado el perfil de la Revista Ciencias de la Educación, se les exige a los autores de las diferentes producciones intelectuales cumplir con las normas de bioética. Es común que, en caso de entrevistas, los/las autores/as utilicen pseudónimos para sus fuentes entrevistadas a fin de proteger su integridad, a través del consentimiento informado.

El comité editorial se asegura que se respete la autoría de pinturas, fotografías, audiovisuales y otras obras de arte expuestas en los trabajos.

17. Posteriormente, después de ser aprobado la producción intelectual por los árbitros y de haber sido escaneado por el Software Plagiarism Checker X se procede a enviar a los autores una plantilla para el montaje final del producto.

18. Los términos empleados, los datos, el estilo y el contenido en general, de los trabajos publicados en la “**Revista Ciencias de la Educación**”, de la Facultad de Ciencias de la Educación

de la Universidad de Carabobo, son de la entera responsabilidad de sus autores; pues estos son los garantes del contenido de su producción intelectual, así como de la ortografía y otras formalidades del discurso escrito, por lo que en ningún momento comprometen al Equipo Editor ni al CDCH-UC, institución encargada de su subvención.

19. En caso de no cumplir con las normas anteriormente establecidas, favor abstenerse de consignar el trabajo.

La oficina sede de la “Revista Ciencias de la Educación” se encuentra ubicada en la Avenida Alejo Zuloaga, Edificio Administrativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Planta Baja. Campus Bárbula, Municipio Naguanagua, Estado Carabobo. Venezuela. Apartado Postal 2005. Teléfono +58 (0241) 6005000-6004000. Correo electrónico: revistafaceuc@gmail.com

INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS

Los Árbitros tendrán como misión:

- Evaluar, en un tiempo no mayor a diez (10) días hábiles *-contados a partir de la fecha de recibido para arbitrar-* los trabajos presentados para ser publicados en la Revista, de acuerdo a la normativa establecida previamente.
- Informar al (a la) Director(a)-Editor(a) en Jefe de los resultados del arbitraje, mediante un informe escrito *-absolutamente confidencial-* con su evaluación, las observaciones que le merece el trabajo y la respectiva sugerencia, la cual debe coincidir con alguno de los siguientes criterios:

- a) No publicar b) Corregir y publicar c) Publicar

Funciones del Comité de Arbitraje Interno:

- a) Orientar la política que debe seguir la Revista.
- b) Elaborar y/o actualizar el baremo para la evaluación de los trabajos a publicar.
- c) Dictaminar sobre actualización y profundización de las temáticas planteadas en cada una de las publicaciones.
- d) Apreciar la acreditación científica de los autores.
- e) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.
- f) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, este último cuando no cumplan con el perfil exigido.
- g) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe digital referente a cada trabajo arbitrado, en el tiempo establecido.
- h) Mantener un registro actualizado de los índices acumulados impresos en las diferentes publicaciones de la Revista.
- i) Las demás que asigne el (la) Director(a)-Editor(a) en Jefe.

Funciones de los Árbitros Externos:

- a) Evaluar los trabajos, a publicarse en la revista, asignados por el Comité Editorial cuando el tema por su contenido especial así lo amerite.
- b) Dictaminar sobre actualización y profundización de la temática planteada en cada una de las publicaciones.
- c) Evaluar la acreditación científica de los autores.
- d) Evaluar los trabajos propuestos por los investigadores, a los fines de su publicación, los cuales serán editados bajo la responsabilidad de sus autores.

- e) Aceptar o rechazar los artículos presentados para su publicación en la Revista, este último cuando no cumplan con el perfil exigido.
- f) Entregar a la Dirección de la Revista, un informe escrito referente de cada trabajo arbitrado, en el tiempo previsto.



**INFORME DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS DEL ARBITRAJE
 REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

CÓDIGO DE ARBITRAJE: _____

FECHA: _____

Estimad@ Profesor@:

La Dirección de la Revista Ciencias de la Educación, ha considerado seleccionarlo para integrar el equipo de **árbitros**. El siguiente instrumento le guiará en la realización del trabajo de manera sistemática. **Le recomendamos señalar en el texto papel o electrónico las indicaciones, para que el autor pueda comprender y hacer los correctivos indicados por Usted.** Dispone de hasta 10 días hábiles para hacer entrega de las observaciones. Una vez que consigne la producción evaluada, podrá retirar la constancia de Arbitraje. Agradecemos su colaboración.

TÍTULO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL:

SECCIÓN: _____

CRITERIOS A EVALUAR: INDICAR MARCANDO CON “X” UN **SI** O UN **NO** LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
1. TÍTULO:	1.1. ¿Tiene un máximo de 20 palabras?		
	1.2. ¿Es claro y coherente?		
	1.3. ¿Está vinculado al resumen?		
	1.4. ¿Está vinculado al desarrollo de la producción?		
2. PALABRAS CLAVE	2.1. ¿Se encuentran entre 3 y 5 palabras clave?		
	2.2. ¿Están referenciadas en el título, el resumen y en el desarrollo del escrito?		

CRITERIO DE EVALUACIÓN		SI	NO
3. RESUMEN	3.1. ¿Tiene como máximo 180 palabras?		
	3.2. ¿Presenta objetivo o propósito? ¿Metódica? ¿Indica las partes? ¿Asoma resultados?		
4. CUERPO DEL TRABAJO	4.1. ¿La introducción amplía con centralidad el resumen y señala las partes que aborda?		
	4.2. ¿Están articuladas a lo largo del trabajo las partes ofrecidas en el resumen?		
	4.3. ¿Utiliza fuentes primarias?		
	4.4. ¿Utiliza fuentes de especialistas?		
	4.5. ¿Integra referencias de los últimos 5 años?		
	4.6. ¿Todos los autores citados aparecen en las referencias?		
	4.7. ¿En las citas textuales y en el parafraseo se presentan las normas APA?		
	4.8. ¿Se muestra un equilibrio en el desarrollo del trabajo en cuanto al uso de citas textuales y las reflexiones de las mismas con relación a la producción intelectual?		
	4.9. ¿Se evidencia un equilibrio en el desarrollo del trabajo en cuanto a ciertas referencias parafraseadas?		
	4.10. ¿Se expone con coherencia y claridad el tema tratado?		
	4.11. ¿Se presenta el contenido de manera creativa/novedosa?		
	4.12. ¿El trabajo responde a los criterios normativos de la escritura ofrecida: ponencia, ensayo, artículo e investigación?		
	4.13. ¿Contempla explícitamente los aspectos bioéticos del estudio?		
5. REFERENCIAS	5.1. ¿Aplican las normas APA en las referencias?		
	5.2. ¿Todas las referencias aparecen citadas en el texto?		
6. ANEXOS	6.1. ¿Incluye, modelo(s) de consentimiento(s) Informado(s) utilizado(s) en la ejecución de la investigación?		

SEGÚN SU CONSIDERACIÓN EL TRABAJO ARBITRADO:

Nº	INDICADOR	MARQUE CON "X"
A	NO SERÁ PUBLICADO	
B	SE PUBLICARÁ SI EL AUTOR REALIZA LOS CORRECTIVOS SUGERIDOS POR LOS ÁRBITROS	
C	SE PUBLICARÁ SIN CORRECCIONES	



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Declaración de Originalidad y Cesión derechos de publicación

Ciudad, Día / Mes / Año

Comité Editorial
Revista Ciencias de la Educación
Presente. -

Mediante la presente le saludamos cordialmente y a la vez le solicitamos la publicación en la **Revista Ciencias de la Educación**, del artículo titulado: _____

Igualmente declaramos que:

- El artículo que presentamos para ser publicado, es original, que no ha sido publicado antes en forma total o parcial y que no se ha presentado simultáneamente a otra revista u órgano editorial para su publicación.
- No existe ningún tipo de conflicto entre los autores, y la totalidad de los mismos han otorgado su pleno consentimiento para la publicación.
- No hemos incurrido en plagios o faltas éticas y asumimos la responsabilidad total del contenido del artículo.
- Conocemos y aceptamos las condiciones de publicación que se encuentran contenidas en las **políticas editoriales** e **“Instrucciones para los autores”** de la **Revista Ciencias de la Educación**.
- Si el artículo que presentamos para su publicación en la Revista Ciencias de la Educación es aprobado, como autores cedemos nuestros derechos de publicación y

autorizamos a publicar y hacer difusión de los contenidos del mismo a través de los medios de que disponga.

- Entendemos que no recibiremos compensación alguna de la Revista Ciencias de la Educación por la publicación de este artículo.

Suscribimos la presente declaración, en señal de conformidad.

DATOS AUTORES / COAUTORES			
Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

Número de documento de identificación:			
Nombres y apellidos:			
Afiliación Institucional:			
Correo Electrónico:			
Identificador único ORCID:			
Teléfonos:			
Dirección postal:			
Autor para correspondencia:	SI:	NO:	
(*) Contribución en el artículo:	Indicar con la letra(s) correspondiente(s)		

(*) Contribuciones en la autoría en el artículo:

- | | |
|--|--|
| A. Participó en la concepción o diseño del estudio | G. Obtuvo el financiamiento |
| B. Revisión de la literatura | H. Brindó asesoría estadística |
| C. Participó en el aporte de material de estudio | I. Redacción del artículo. |
| D. Brindó asesoría técnica | J. Revisión crítica del artículo. |
| E. Recolección/ obtención de los datos | K. Aprobación de la versión final del artículo |
| F. Análisis e interpretación de resultados | L. Otros especificar |

PUBLICATIONS NORMS

The Journal of Education Sciences is the diffuser organ of academic researchers in the field of Social Sciences, Professors of the Faculty of Education Sciences; with option for the rest of the university community both the University of Carabobo and other universities. It has semestral periodicity, where intellectual productions are received and evaluated by internal and external reviewers of the journal through the system known as double blind. In this sense, its philosophy is located in the humanist field, whose purpose is to project reflective thinking on topics of interest to Professors and students, which leads to the deep knowledge of the man who wants to be educated and what society requires. Its objectives are focused on providing an informative service of the researches carried out and to serve as a stimulus for the production of updated knowledge and unpublished and novel research, all within the scope of the Social Sciences.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. All works must be original and unpublished and have not been published or be refereed by other journals. If the work was presented at a congress or similar event, the corresponding details (full name, date, place, organizing institution) must be provided.
2. The author or authors send the intellectual production to be submitted to consideration in digital form, through the email revistafaceuc@gmail.com, prepared in Microsoft Word, whose margins are 2.54 cms in the top, bottom, right and left of each page.
3. On the first page of the copy must contain: title of intellectual production in Spanish and English, personal identification of the author or authors, identity document number (of each),

contact telephone number, emails (indispensable), academic data (degree and university where it was obtained, professional category and institution of work origin, City-State, Country); in addition to a brief curricular review, which does not exceed 60 words; It is convenient to include a list of the relevant previous publications, as well as to indicate if the work was presented in a Congress or if it received some type of subsidy.

4. From Volume 28, No. 52, you must use the following format to establish the Institutional affiliation

Personal name

[Research Structure: Group, Laboratory, Unit, Center and Institute (**if applicable**)], [Department, Direction, University Hospital (*mandatory if applicable*)], [Faculty (**recommended**)], [University, Institution of Higher Education (**mandatory**)], [Postal address (**if applicable**)], [city, and country (**mandatory**)], [unique identifier ORCID (**mandatory**)], [email (**institutional recommended**)]

5. It is necessary that each author with their co-authors indicate their persistent digital identifier ORCID (Open Researcher and Contributor ID). The ORCID is an open, non-profit, community initiative that offers a system for unequivocal identification of researchers and a clear method to link research activities and their products to these identifiers. It should be noted that obtaining the ORCID is free; For this, you can access the following link: <https://orcid.org/signin>

6. It is necessary that the author indicate the section * in which the work will be published and the corresponding summary in Spanish and in English (abstract). With regard to the scientific content of the Journal of Education Sciences receives contributions of a scientific nature adjusted to the rigor and specificities of the academic texts. Intellectual products can be located within the following sections:

I. Research works: are understood as reports of scientific research completed or in development. Basically they respond to a structure composed of five elements: critical knot or problematization area, justification of the study and research purposes, theoretical dissertation, methodological description and finally, conclusions, analysis of the findings, recommendations or preliminary presentation of consolidated scopes or in transition.

II. Presentations: scientific exposition of a topic or a set of ideas that the author intends to pose around a particular object of study. It combines both in its structure and in the discourse that constitutes it, the force of orality placed at the service of the dissertation in public and the argumentative explanation of the matter assumed from the written communication. Like all academic texts, a rigorous research is required beforehand, which is accompanied by the particular vision that the author intends to fix or express. They are usually derived from communications that have been presented in public at various academic events. In this section you must specify the date and place of the paper, which must have been submitted to an arbitration evaluation.⁶ Extension in research papers, papers should not exceed twenty-five (25) pages, including references; for all sections of the Journal, smaller works (minimum ten pages) are allowed.

III. Articles: these are reports that, although obtained from the research exercise, delay an object of study from a theoretical dissertation. They do not address the development of research, but focus on showing the new advances in knowledge from the concert of an epistemic tissue that supports both the argumentative level of the text and the rigorous examination of a subject under study. Its structure is composed of three fundamental parts: an introduction or preliminary location of the topic, a development, debate or theoretical

discussion of the elements that explain the state of the issue; and a closing or final comment about the assumed approach.

IV. Essays: production of argumentative character that expresses a particular critical and reflexive vision of the author with respect to a determined subject. It is constructed from a discussion based on the personal perspective that an author formulates around a specific scientific topic, which is organized in three moments: a) introductory, b) reflexive critical dissertation that extends the approach of the subject in question, from the particular perspective or personal experience demarcated by the author; c) a closing composed of final comments, conclusive frames or the precision of those ideas that motivate and sustain the central approach of the assumed discourse.

It will correspond to the author (s) to indicate to which section of the aforementioned his work belongs.

7. The extension in research works, papers must not exceed **twenty-five (25) pages**, including references; for all the sections of the Journal smaller works are admitted (minimum ten pages).

8. The works must be written in Times New Roman font, size: twelve (12) points, bring a summary in Spanish and translated into English, which must not exceed 180 words and line spacing to a single space. Include at the end of it, 3 to 5 Keywords (that facilitate the search in the network). The interlinear of the development of the work must be 2 lines. with strict adherence to the rules of style, writing, citations and bibliography established by the American Psychological Association (A.P.A.) norms in force. As for the references, the author must include only those cited in the intellectual production.

9. Tables and graphs will carry their title and their own numbering consecutively, with Arabic numerals. Example: Table No. 3 or Table No. 4, you can refer to these using parentheses (see Table No. 3), built in Microsoft Word (avoid placing them in image), which have a good contrast for proper reproduction. In the lower part of it, you must write the word (Source) followed by two points to indicate the source where the information was obtained. Example: **Source:** González (1999).

10. When the intellectual production includes photographs or illustrations, these must be properly identified and related in the written text, as indicated in the APA standards.

11. Criteria for preparing a summary:

For an Empirical Research:

Problem and general objective, description of theoretical approach, type of research, method, technique and procedure. Result of data analysis including levels of statistical significance, where appropriate. Conclusions and recommendations.

For a Documentary Investigation:

Objective of the research, description of the topic, epistemological approach, methodology, construct, scope, sources used conclusions.

12. Include in the submission of the intellectual production, the **Letter of Declaration of Originality and Assignment rights of publication** in the Journal of Education Sciences.

13. Description of the arbitration system: The arbitration of the intellectual productions will be carried out through the Double Blind system, although eventually it could resort to a third evaluator to specify a confused opinion and establish a verdict on the publication.

The **selection process of the articles to be published** will be done as follows: Once the intellectual production is received, the editorial committee reviews the feasibility of publishing the document, adherence to the regulations and if it is in accordance with the profile of the Journal of Education Sciences; Subsequently, the work is subjected to a rigorous arbitration process through the scientific committee evaluating the corresponding edition. If the work is rejected or approved with modifications, the author of the verdict is informed in conjunction with the reasons that support it, in order to decline the submission or make the required adjustments, which are reviewed in a second round of evaluation. , in order to formulate an opinion regarding the publication of the work. .

Once the publication has been approved, the work is submitted to a revision of style by the editors, to a verification by the translators of the use that is being made of the second language, in our case of English; and, finally, an evaluation of the necessary adjustments for the final layout and edition of the document. It is evident, although the scientific productions to be published are selected by the editorial committee, the selection in question is always made subject to the consideration and the opinion of the referees. In no case will works that do not have a favorable evaluation be published as a result of the double blind arbitration process. The member of the Scientific Evaluating Committee of the edition, will send to the electronic address of the Magazine: revistafaceuc@gmail.com , the descriptive report of the results of the arbitration with its evaluation and the respective observations made to the work; said report will be absolutely confidential. The verdict of the Referees or reviewers is unappealable and must match some of the following criteria:

a) Do not publish

b) Correct and publish

c) Publish

The Direction of the Journal will receive the reports of the Arbitrators and will elaborate the definitive one that will be sent to the author, who will have five (05) working days to deliver the corrected version when it corresponds to the literal **b or c**. If the verdict is published with corrections, it is necessary that the author send the definitive version of his writing. The verdicts made by the arbitrators are unappealable. The Journal of Education Sciences at any time will express interest in the publication of works that come from authors outside the University of Carabobo.

Selection of referees

All the referees are selected according to their proven academic trajectory, their scientific, humanistic and technological training, and their levels of expertise with respect to the theme of the work received. In all the processes of arbitration, the Journal of Education Sciences uses internal and external evaluators to the publishing institution at a National and International level

14. For publication, the order of appropriation of the works will be respected, depending on its adequacy to the normative and academic quality.

15. Papers that have been prepared by more than three (3) authors, with the exception of Research Papers, will not be accepted.

16. Regarding the **continuous generation of content**, the Journal of Education Sciences publishes the intellectual productions every six months, that is, it has a biannual periodicity; therefore, with the same volume, two numbers are obtained per year. In this sense, the Journal of Education Sciences in relation to the **Ethical Declaration and Professional Negligence** is

committed to maintaining the highest ethical standards in its publication and takes action against any professional negligence that is carried out. Plagiarism is strictly prohibited and our collaborators attest that their works have not been copied or plagiarized from other works, in part or in full; to corroborate this, the productions are reviewed by a technical staff, which examines each product by the Plagiarism Checker X Software, it helps to guarantee the originality of the text when detecting and identifying possible plagiarism or auto plagiarism; therefore, when plagiarism is proven or suspected in the articles, they will not be published and the authors will be notified.

Additionally, given the profile of the Journal of Education Sciences, the authors of the different intellectual productions are required to comply with the standards of bioethics. It is common that, in case of interviews, the authors use pseudonyms for their interviewed sources in order to protect their integrity, through informed consent. The editorial committee ensures that the authorship of paintings, photographs, audiovisuals and other works of art exhibited in the works is respected.

17. Subsequently, after the intellectual production has been approved by the referees and having been scanned by the Plagiarism Checker X Software, a template for the final assembly of the product is sent to the authors.

18. The terms used, the data, the style and the content in general, of the works published in the "**Journal of Education Sciences**", of the Faculty of Educational Sciences of the University of Carabobo, are of the entire responsibility of its authors; These are the guarantors of the content of their intellectual production, as well as the spelling and other formalities of the written discourse, so that at no time do they commit the Editor Team or the CDCH-UC, institution in charge of its subsidy.

19. In case of not complying with the previously established norms, please refrain from consigning the work.

The headquarters office of the "Journal of Education Sciences" is located on Avenida Alejo Zuloaga, Administrative Building of the Faculty of Education Sciences, Ground Floor. Bárbula Campus, Naguanagua Municipality, Carabobo State. Venezuela. Apartado Postal 2005. Telephone +58 (0241) 6005000-6004000. Email is: revistafaceuc@gmail.com

INSTRUCTIONS FOR THE ARBITRATORS

Arbitration Committee

The Referees will have as their mission:

- Evaluate, in a time not exceeding ten (10) business days-counted from the date of receipt to arbitrate-the submitted papers to be published in the Journal, according to the rules previously established.
- Inform the Director (a) Chief Editor of the results of the arbitration, by means of a written report - absolutely confidential - with its evaluation, the observations that the work deserves and the respective suggestion, which must match any of the following criteria:

a) Publish b) Correct and publish c) Do not publish

Functions of the Internal Arbitration Committee:

- a) Orient the policy that the Magazine should follow.
- b) Prepare and / or update the scale for the evaluation of the works to be published.

- c) Decide on updating and deepening the issues raised in each of the publications.
- d) Appreciate the scientific accreditation of the authors.
- e) To evaluate the works proposed by the researchers, for the purpose of their publication, which will be edited under the responsibility of their authors.
- f) Accept or reject the articles presented for publication in the Journal, the latter when they do not meet the required profile.
- g) Deliver to the Management of the Journal, a digital report referring to each arbitrated work, in the established time.
- h) Maintain an updated record of the accumulated indexes printed in the different publications of the Journal.
- i) The others assigned by the Director-Editor-in-Chief.

Functions of the External Referees:

- a) Evaluate the works, to be published in the journal, assigned by the Editorial Committee when the subject, due to its special content, so deserves it.
- b) Disseminate on updating and deepening the theme raised in each of the publications.
- c) Evaluate the scientific accreditation of the authors.
- d) To evaluate the works proposed by the researchers, for the purpose of their publication, which will be edited under the responsibility of their authors.

- e) Accept or reject the articles presented for publication in the Journal, the latter when they do not meet the required profile.

- f) Deliver to the Management of the Journal, a written report referring to each arbitrated work, in the foreseen time.



UNIVERSITY OF CARABOBO
 FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
 SCIENCE EDUCATION MAGAZINE



DESCRIPTIVE REPORT OF THE RESULTS OF THE ARBITRATION
SCIENCE EDUCATION MAGAZINE

ARBITRATION CODE: _____

DATE: _____

Estimad@ Teacher @:

The Directorate of the Journal of Education Sciences, has considered selecting it to integrate the team of referees. The following instrument will guide you in carrying out the work in a systematic way. We recommend that you indicate in the text paper or electronic indications, so that the author can understand and make the corrections indicated by you. You have ten (10) business days to submit the observations. Once you record the evaluated production, you can withdraw the proof of Arbitration. We appreciate your collaboration.

TITLE OF INTELLECTUAL PRODUCTION:

SECTION: _____

CRITERIA TO EVALUATE: INDICATE MARK WITH "X" A YES OR NOT THE FOLLOWING ASPECTS:

CRITERIA OF EVALUATION		YES	NO
1. TITLE	1.1.Do you have a maximum of 20 words?		
	1.2.Is it clear and coherent?		
	1.3.Is it linked to the summary?		
	1.4.Is it linked to the development of production?		
2. KEYWORDS	2.1. Are between 3 and 5 keywords found?		
	2.2. Are they referenced in the title, the summary and in the development of the writing?		

CRITERIA OF EVALUATION		YES	NO
3. ABSTRACT	3.1. Do you have a maximum of 180 words?		
	3.2. Does it present purpose or purpose? Methodical? Does the parties indicate? Does it show results?		
4. WORK BODY	4.1. Does the introduction centrally expand the summary and indicate the parts it addresses?		
	4.2. Are the parts offered in the summary articulated throughout the work?		
	4.3. Do you use primary sources?		
	4.4. Do you use specialist sources?		
	4.5. Do you integrate references from the last 5 years?		
	4.6. Do all the authors cited appear in the references?		
	4.7. Are the APA standards presented in the quotations and in the paraphrase?		
	4.8. Is there a balance in the development of the work regarding the use of textual quotations and the reflections of them in relation to intellectual production?		
	4.9. Is there a balance in the development of the work regarding certain paraphrased references?		
	4.10. Is the subject dealt with coherently and clearly?		
	4.11. Is the content presented in a creative / novel way?		
	4.12. Does the work respond to the normative criteria of the offered writing: presentation, essay, article and research?		
	4.13. Does it explicitly contemplate the bioethical aspects of the study?		
5. REFERENCES	5.1. Do APA standards apply in references?		
	5.2. Are all references cited in the text?		
6. ANNEXES	6.1. Does it include the model (s) of informed consent (s) used in the execution of the investigation?		

ACCORDING TO ITS CONSIDERATION THE ARBITRATED WORK:

Nº	INDICATOR	MARK WITH "X"
A	Will be published without corrections	
B	Publish if the author makes the correctives suggested by the arbitrators	
C	It will not be published	



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES
MAGAZINE OF EDUCATION MAGAZINE



Declaration of Originality and Assignment of publication rights

City, Day / Month / Year

Editorial committee
Education Sciences Magazine
I presented.-

We hereby cordially greet you and at the same time request the publication in the Journal of Educational Sciences, of the article entitled: _____

We also declare that:

- The article we present to be published is original, that it has not been published before, in whole or in part, and that it has not been presented simultaneously to another magazine or editorial body for publication.
- There is no conflict between the authors, and all of them have given their full consent to the publication.
- We have not incurred in plagiarism or ethical failures and assume full responsibility for the content of the article.
- We know and accept the conditions of publication that are contained in the editorial policies and "Instructions for authors" of the Journal of Education Sciences.
- If the article we present for publication in the Educational Sciences Magazine is approved, as authors we assign our publishing rights and authorize the publication and dissemination of its contents through the means available to it.

- We understand that we will not receive any compensation from the Journal of Education Sciences for the publication of this article.

We subscribe to this declaration, as a sign of conformity

DATA AUTHORS / COAUTORS			
Identification document number			
Names and surnames			
Institutional Affiliation:			
Email:			
ORCID unique identifier			
Phones:			
Postal Address:			
Corresponding author:	YES:	DO NOT:	
(*)Contribution in the article:	Indicate with the corresponding letter (s)		

Identification document number			
Names and surnames			
Institutional Affiliation:			
Email:			
ORCID unique identifier			
Phones:			
Postal Address:			
Corresponding author:	YES:	DO NOT:	
(*)Contribution in the article:	Indicate with the corresponding letter (s)		

Identification document number			
Names and surnames			
Institutional Affiliation:			
Email:			
ORCID unique identifier			
Phones:			
Postal Address:			
Corresponding author:	YES:	DO NOT:	
(*)Contribution in the article:	Indicate with the corresponding letter (s)		

(*)Contributions in authorship in the article:	
A. Participated in the conception or design of the study	G. He obtained the financing
B. Literature Review	H. He provided statistical advice
C. Participated in the contribution of study material	I. Article writing.
D. He provided technical advice	J. Critical review of the article
E. Data collection / collection	K. Approval of the final version of the article
F. Analysis and interpretation of results	L. Others



VALENCIA - VENEZUELA