

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

REVISTA

Segunda Etapa / Año 2024 / Vol.34 / Nro. 63
Publicación Semestral: Enero - Junio, Valencia - Venezuela
Online ISSN: 2665-0231 · Print ISSN: 1316-5917



Isabela Colmenares Guerra. Título: Sempiterno
Registro de Obra Visual: Pública
Derecho de Autor Registrado: DAR/VE/17785
Fecha de Creación: 21/02/2025



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALENCIA - VENEZUELA



REVISTA

Ciencias de la Educación

Revista Ciencias de la Educación

Segunda Etapa / Año 2024 / Vol. 34/ N° 63. Enero-Junio 2024.

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 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, revista.face@uc.edu.ve



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 Luís García

Asesor de la Decana

DIRECCIONES

María Auxiliadora González

Dirección de Escuela

Osmelin Malaver

Dirección de Gestión Administrativa

José Álvarez

Dirección de Investigación y

Producción Intelectual

Zoraida Villegas

Dirección de Asuntos Profesorales

Ricardo Carrillo

Dirección de Extensión Pedagógica

Luisa Rojas

Dirección de la Revista Arjé

Francis Linares

Dirección de Asuntos Estudiantiles

Nelmarié Mercado

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

María Adilia Ferreira de Bravo

Dirección de la Revista

Ciencias de la Educación

REVISTA Ciencias de la Educación

Consejo Editorial

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco
Decana-Presidenta

Universidad de Carabobo, Venezuela
ginoiddefranco@yahoo.com

Dra. Liliana Patricia Mayorga

Asistente al Editor-Jefe

Universidad de Carabobo, Venezuela
limayor17@gmail.com

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Directora-Editor Jefe

Universidad de Carabobo, Venezuela
mferreiradebravo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3219-866X>

Abg. Hilda Pérez

Asesora Jurídica, Universidad de Carabobo, Venezuela

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Dra. Adriana Santos Martínez
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
asantosma@hotmail.com

Dr. Gustavo Ángeles
Universidad de Guadalajara, México
angeles@cercar.udg.mx

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Dra. Alba Carosio
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
albacarosio@gmail.com

Dra. Coral Delgado
Universidad Simón Bolívar, Venezuela
coraldelgadooramas@hotmail.com

Dr. Gabriel Parra
Universidad Simón Rodríguez, Venezuela
gap2007postgrados@gmail.com

Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco
ginoiddefranco@yahoo.com

Dra. Amada Mogollón

amadadoctorado@hotmail.com

Dra. Rosa Amaya
amayarosa@gmail.com
Universidad de Carabobo, Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
mferreiradebravo@gmail.com

Dra. Liliana Patricia Mayorga
limayor17@gmail.com

M.Sc. Kelly Dayhana Bravo Ferreira
bravo.kelly753@gmail.com

TRADUCTOR

MSc. Carlos Valbuena
Universidad de Carabobo, Venezuela
ernesvay@gmail.com

DISEÑO DE LA PORTADA
Arnoldo Bravo Martínez

SOFTWARE ANTIPLAGIO

M.Sc. Carlos Antonio Moniz Martínez
Universidad de Carabobo, Venezuela
carlosmonizmartinez@hotmail.com

DIAGRAMACIÓN Y MONTAJE
M.Sc. Francisco Antonio Ponte-Rodríguez
Universidad de Carabobo, Venezuela

APOYO TÉCNICO, LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CANJE

M.Sc. Kelly Dayhana Bravo Ferreira
bravo.kelly753@gmail.com
Universidad de Carabobo, Venezuela

COMITÉ CIENTÍFICO EVALUADOR DE LA EDICIÓN

Luis Carlos Chow
Antropólogo Social, Coordinador de Educación Emocional, Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, Nicaragua

noan08@hotmail.com
Rubén Darío Rodríguez
darioehv@hotmail.com

Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela

Rosa Colmenarez
Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Valencia, Venezuela
Lizzi Martínez

lizziunesr@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Cojedes, Venezuela

Nora Navarro

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valencia, Venezuela

Darío Hernández

alexcarabobo@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valencia, Venezuela

Rafael Muñoz

ramunoz01@gmail.com

**Instituto de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas, Facultad de Ciencias de la Salud.
Facultad de Ciencias y Tecnología, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela**
Nubia Brito

Facultad de Ciencias de la Salud. , Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

bravo.kelly753@gmail.com

**Instituto de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas,
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela**

Yadira Corral
Wilfredo Illas
María Ferreira
Mariela Aguilar
Liliana Mayorga
María Arenas
Oswaldo Noguera
Marlene Sarkis
Elizabeth Andrade

José Enrique Álvarez
María De Castro
Kelly Bravo
Marisol Rodríguez
Iliana Rodríguez
Lesbia Lizardo
Alexander Morales
Francis Linares
Omaira Fermin

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, 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.....	9

Investigación

¿Trabajo docente desde una perspectiva feminista? La significación de sus protagonistas en el marco de la pandemia COVID-19

<i>Marcela Leivas.....</i>	11-26

Estrategias socioformativas humanistas en estudiante con TDAH estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

<i>Cruz Rafael De La Coromoto Mungarrieta Virgüez, Franklin Pedro Cieza Paquiyauri y Rubén Hernán Bustillos Borja.....</i>	27-45

Integración teórica en la Conformación de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning para aprendizaje del cálculo diferencial

<i>Yaritza Josefina Romero Rincón.....</i>	46-66

Artículo

Modelos didácticos como base de los procesos enseñanza y aprendizaje

<i>Marybel Cifuentes Rojas.....</i>	67-79

Aplicación y análisis del test de inteligencia emocional de bar-on en deportistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá

<i>Khalil Badwan Calderón.....</i>	80-92

Estado del arte de la gamificación en la enseñanza matemática de bachillerato

<i>Yamiliz Josefina Piña Tovar.....</i>	93-102

Prospectiva: reconstruir y repensar escenarios educativos en el mundo actual, desde la creatividad y tecnología de la comunicación e información

<i>Lesvia Antonia Dirinó Piña, Lucia Carolina Guada Rincón y Beatriz Alejandra Cervera Rivas.....</i>	103-120

Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Ana Karina Arenas Mirabal, Diamary Josefina Rodríguez y Rosa María Tovar Ochoa..... **121-141**

Medios didácticos y materiales educativos como recursos de enseñanza y aprendizaje: una revisión teórica

Yadira Corral de Franco y Liliana Euzcady Alonzo Romero..... **142-164**

Violencia de género como fenómeno social en el ámbito escolar

José Enrique Álvarez Solano y Dolly Andrea Olaizola Garcés..... **165-180**

Patrimonio cultural: una remembranza valorativa sobre la identidad cultural de los pueblos

María Coromoto Pérez de Baldallo..... **181-198**

Referentes legales y abordaje de procesos geométricos en el aula de clase

Liliana Leyton Cortés..... **199-215**

Currículo y pilares de la educación

Xiomara Figueredo Avellaneda..... **216-233**

Ensayo

Reflexiones del saber estadístico, hacia una perspectiva compleja

Ivana Johanet Silva Pernalet y Nahir José Sequera Torres..... **234-244**

Conceptualización matemática desde una visión constructivista

Yarelis Jackeline Rodríguez de Álvarez..... **245-262**

Repensando la praxis docente en matemática y física: hacia una enseñanza transformadora

Kelly Dayhana Bravo Ferreira, Mariusby Josefina Ramírez Camero y María Adilia Ferreira de Bravo..... **263-277**

Índice acumulado..... **278-348**

Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación..... **349-380**

TABLE OF CONTENTS

Presentation.....	9

Research

¿Teaching work from a feminist perspective? The significance of its protagonists in the context of the pandemic COVID-19

<i>Marcela Leivas</i>	11-26

Humanistic socioformative strategies in students with ADHD case study in the Faculty of Education of the National University Federico Villarreal

<i>Cruz Rafael De La Coromoto Mungarrieta Virgüez, Franklin Pedro Cieza Paquiyauri y Rubén Hernán Bustillos Borja</i>	27-47

Theoretical integration for the formation of a didactic model developed under the B-Learning educational approach in learning differential calculus

<i>Yaritza Josefina Romero Rincón</i>	46-66-

Article

Didactic models as the basis of the teaching and learning processes

<i>Marybel Cifuentes Rojas</i>	67-79

Application and analysis of the Bar-On emotional intelligence test in athletes aged 13 to 16 from the Bogotá fencing league

<i>Khalil Badwan Calderón</i>	80-92

State of the art of gamification in high school mathematics education

<i>Yamiliz Josefina Piña Tovar</i>	93-102

Prospective: rebuild and rethink educational scenarios in today's world, from creativity and communication and information technology

<i>Lesvia Antonia Dirinó Piña, Lucia Carolina Guada Rincón y Beatriz Alejandra Cervera Rivas</i>	103-120

Comprehensive pedagogical training of teachers at different educational levels for the inclusion of students with disabilities

Ana Karina Arenas Mirabal, Diamary Josefina Rodríguez y Rosa María Tovar Ochoa..... **121-141**

Didactic media and educational materials as teaching and learning resources: a theoretical review

Yadira Josefina Corral de Franco y Liliana Euzcady Alonzo Romero..... **142-164**

Gender violence as a social phenomenon in the school environment

José Enrique Álvarez Solano y Dolly Andrea Olaizola Garcés..... **165-180**

Cultural heritage: a value-based remembrance of the cultural identity of peoples

María Coromoto Pérez de Baldallo..... **181-198**

References legal and approach to geometric processes in the classroom

Liliana Leyton Cortés..... **199-215**

Curriculum and pillars of education

Xiomara Figueredo Avellaneda..... **216-233**

Essay

Reflections of statistics, from vision complex

Ivana Johanet Silva Pernalet y Nahir José Sequera Torres..... **234-244**

Mathematical conceptualization from a constructivist perspective

Yarelis Jackeline Rodríguez de Álvarez..... **245-262**

Rethinking teaching practice in Mathematic and Physic: toward transformative teaching

Kelly Dayhana Bravo Ferreira, Mariusby Josefina Ramírez Camero y María Adilia Ferreira de Bravo..... **263-277**

Accumulated index..... **278-348**

Standards established for publication in the Journal of Education Sciences..... **349-380**

PRESENTACIÓN

Para el año 2024, fue el año de la consolidación de la Inteligencia Artificial Generativa; es por ello, la Unión Europea aprobó la Ley de Inteligencia Artificial, el primer marco regulatorio integral del mundo para esta tecnología. En sentido, en el volumen 34, se presentan quince producciones intelectuales, en primera instancia se observan 3 *investigaciones* relevantes, se da a conocer un trabajo realizado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, por Marcela Leivas, el cual lleva por título: *¿Trabajo docente desde una perspectiva feminista? La significación de sus protagonistas en el marco de la pandemia COVID19*; en ella se concluye, el monopolio del Sistema de Enseñanza en la construcción de consensos capaces de mantener la cohesión social aún en contextos de crisis como significo la pandemia, se vehiculiza a través de prácticas sistemáticas de resistencia y claridad política, en este caso apuntando hacia las políticas de cuidado que proyecten la configuración de un Estado Materno.

Posteriormente se muestra el trabajo titulado: *Estrategias socioformativas humanistas en estudiante con TDAH estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, el mismo fue realizado en la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú*. Para cerrar este apartado se presenta el trabajo titulado: *Integración teórica en la conformación de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning para aprendizaje del cálculo diferencial*, el mismo fue realizado en la Universidad del Zulia, Venezuela.

Seguidamente en la sección de *artículos*, se presentan diez productos, entre ellos se tiene, el titulado: *Modelos didácticos como base de los procesos enseñanza y aprendizaje*, el cual fue realizado en Universidad Autónoma de Colombia, posteriormente, del mismo país se presenta el trabajo realizado por Khalil Badwan Calderón, este decidió presentar una *aplicación y análisis del test de inteligencia emocional de bar-on en deportistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá*. Luego en Venezuela se presentan las ocho producciones restantes, entre ellas tenemos: *Estado del arte de la gamificación en la enseñanza matemática de bachillerato*, *Prospectiva: reconstruir y repensar escenarios educativos en el mundo actual, desde la creatividad y tecnología de la comunicación e información*, *Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*, *Medios didácticos*

y materiales educativos como recursos de enseñanza y aprendizaje: una revisión teórica, *Violencia de género como fenómeno social en el ámbito escolar*, *Patrimonio cultural: una remembranza valorativa sobre la identidad cultural de los pueblos*, *Referentes legales y abordaje de procesos geométricos en el aula de clase*, y por último, *Currículo y pilares de la educación*.

Para cerrar esta revista, se muestran dos ensayos, los cuales fueron elaborados en Venezuela, entre estos se tiene: *Reflexiones del saber estadístico, hacia una perspectiva compleja y Conceptualización matemática desde una visión constructivista*, pues el mundo del conocimiento estadístico, es el resultado de la cosmogonía marcada por el pensamiento de la modernidad. Posteriormente se tiene el trabajo titulado: *Conceptualización matemática desde una visión constructivista*, en el mismo se resume el proceso de conceptualización matemática en los estudiantes se nutre de situaciones didácticas que fomentan la interacción activa con los conceptos, apoyadas por principios de aprendizaje constructivo y la resolución de problemas.

Todos estos trabajos fueron arbitrados cuidadosamente por un equipo multidisciplinario, que día a día, son el apoyo incondicional con el cual cuenta una Universidad Autónoma, estos personajes no son solo un lector crítico; son además un académico con postgrados y con producción científica activa en revistas de alto impacto, tanto nacionales como internacionales. Lo antes descrito, permite garantizar su alta especialización temática y un dominio riguroso de la metodología de investigación. Se caracteriza por su integridad ética, manteniendo la confidencialidad y la imparcialidad absoluta al evaluar manuscritos sin conocer la identidad de los autores, y posee la capacidad analítica para emitir juicios críticos constructivos que aseguren la originalidad, la calidad y el avance del conocimiento científico de manera objetiva y puntual.

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Directora Editor-Jefe

PRESENTATION

By 2024, Generative Artificial Intelligence was consolidating its position; consequently, the European Union approved the Artificial Intelligence Law, the world's first comprehensive regulatory framework for this technology. In this context, volume 34 presents fifteen intellectual works. Initially, three relevant research projects are highlighted, including a study conducted at the Faculty of Human Sciences of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires, Argentina, by Marcela Leivas, entitled: "Teaching Work from a Feminist Perspective? The Significance of its Protagonists in the Context of the COVID-19 Pandemic." This study concludes that the Education System's monopoly on building consensus capable of maintaining social cohesion, even in crisis contexts such as the pandemic, is channeled through systematic practices of resistance and political clarity, in this case focusing on care policies that project the configuration of a Maternal State.

The following work is presented: "Humanistic Socio-Formative Strategies in Students with ADHD: A Case Study at the Faculty of Education of the Federico Villarreal National University," conducted at the Federico Villarreal National University in Lima, Peru. To conclude this section, the work titled "Theoretical Integration in the Development of a Didactic Model under the B-Learning Educational Approach for Learning Differential Calculus" is presented, conducted at the University of Zulia, Venezuela.

Next, in the articles section, ten works are presented, including "Didactic Models as the Basis for Teaching and Learning Processes," conducted at the Autonomous University of Colombia. Following this, also from Colombia, the work by Khalil Badwan Calderón is presented,

in which he presents an application and analysis of the Bar-On Emotional Intelligence Test in athletes aged 13 to 16 from the Bogotá Fencing League. Then in Venezuela the remaining eight productions are presented, among them we have: State of the art of gamification in high school mathematics teaching, Prospects: reconstructing and rethinking educational scenarios in the current world, from creativity and information and communication technology, Comprehensive pedagogical training of teachers of the different educational levels for the inclusion of students with disabilities, Didactic media and educational materials as teaching and learning resources: a theoretical review, Gender violence as a social phenomenon in the school environment, Cultural heritage: a value-based remembrance on the cultural identity of peoples, Legal references and approach to geometric processes in the classroom, and finally, Curriculum and pillars of education.

All of these works were carefully peer-reviewed by a multidisciplinary team, who provide unwavering support to this Autonomous University. These individuals are not only critical readers but also academics with postgraduate degrees and active scientific output in high-impact journals, both national and international. This background guarantees their high level of subject-matter specialization and rigorous mastery of research methodology. It is characterized by its ethical integrity, maintaining confidentiality and absolute impartiality when evaluating manuscripts without knowing the identity of the authors, and possesses the analytical capacity to issue constructive critical judgments that ensure the originality, quality and advancement of scientific knowledge in an objective and timely manner.

Dra. María Adilia Ferreira de Bravo
Editor in chief Director

¿Trabajo docente desde una perspectiva feminista? La significación de sus protagonistas en el marco de la pandemia COVID-19

¿Teaching work from a feminist perspective? The significance of its protagonists in the context of the pandemic COVID-19

Marcela Leivas

<https://orcid.org/0000-0001-6379-7895>

Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro
Buenos Aires, Argentina.

leivasm@fch.unicen.edu.ar

Resumen

Se propone aquí abordar la siguiente hipótesis: aun no siendo explícito, las prácticas de las trabajadoras de la educación que emergen en contexto de pandemia tienen una perspectiva feminista. Para ello, se emplean como fuente de análisis los discursos de trabajadoras de la educación de la provincia de Buenos Aires-Argentina que ocupan lugares estratégicos en la conducción de sindicatos, del sistema de enseñanza y la investigación universitaria. Para interpretarlos se recuperan aportes de perspectivas feministas. Según las cuales, la política debe tender a impactar en la visibilización de las desigualdades. A partir de la codificación de datos, se identificaron cinco núcleos temáticos: Pandemia, Normativas, Trabajo Docente, Comunidad y Desafíos. Se concluye que el monopolio del Sistema de Enseñanza en la construcción de consensos capaces de mantener la cohesión social aún en contextos de crisis como significó la pandemia, se vehiculiza a través de prácticas sistemáticas de resistencia y claridad política, en este caso apuntando hacia las políticas de cuidado que proyecten la configuración de un Estado Materno.

Palabras clave: Trabajo docente, feminismo, pandemia, políticas de cuidado.

Abstract

It is proposed here to address the following hypothesis: although not explicit, the practices of education workers that emerge in the context of the pandemic have a feminist perspective. For this, the speeches of education workers from the province of Buenos Aires-Argentina who occupy strategic places in the leadership of unions, the teaching system and university research are used as a source of analysis. To interpret them, contributions from feminist perspectives are recovered. According to which, politics should tend to impact the visibility of inequalities. From the data coding, five thematic cores were identified: Pandemic, Regulations, Teaching Work, Community and Challenges. It is concluded that the monopoly of the Teaching System in the construction of consensus capable of maintaining social cohesion even in contexts of crisis such as the pandemic, is conveyed through systematic practices of resistance and political clarity, in this case pointing towards policies of care that project the configuration of a Maternal State.

Keywords: Teaching work, feminism, pandemic, care policies.

Recibido: 24/09/2023

Enviado a árbitros: 24/09/2023

Aprobado: 16/12/2023

Introducción

Aquí se sistematizan los aportes realizados en el marco de la mesa redonda: "Trabajo Docente en contexto de pandemia: herencias, aprendizajes y prefiguración de resistencias", la cual tuvo lugar en el IX Encuentro Regional de Estudios del Trabajo Pre-Aset 2021, desarrollado los días 25 y 26 de agosto del 2021 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, donde confluyeron mujeres referentes sindicales, de gestión e investigación del Sistema Educativo provincial.

Al considerar la vida material, las instituciones y las representaciones colectivas como definiciones y organizaciones construidas según un sistema de género, Bonder (2001) entiende al género como un campo primario por medio del cual se articula poder. En el caso del Trabajo Docente, cuyo territorio es el Sistema de Enseñanza, esta articulación del poder se expresa en el Estado.

La Escuela es fundamental al momento de garantizar el orden de las cosas, entre ellas el orden patriarcal. Pues, expresa un poder en disputa, un poder profundamente moderno y binario. La producción sistemática de ritos, de categorizaciones, de tradiciones, es decir, de habitus, sumado a su carácter perdurable, ha hecho de la Escuela o del Sistema Educativo la institución del Estado privilegiada en el ejercicio del poder simbólico. Según Bourdieu y Passerón (1996) porque detenta el monopolio de la distribución legítima de capital simbólico. Por tanto, es un ámbito de creación de regímenes de verdad, de normativas, valores y prácticas consideradas legítimas, normales y/o transgresoras (Bonder, 2013).

Aquí se busca reflexionar sobre el Sistema Educativo en contexto de Pandemia, desde la práctica de algunas de sus protagonistas, todas ellas trabajadoras de la educación de la provincia de Buenos Aires. Ellas, desde diferentes puntos de vista, desde la gestión del Estado, la conducción

sindical y la investigación en las universidades, han atravesado en dicho período disputas de poder, imprimiendo un sentido feminista (no explícito) a la gestión de la crisis.

Con el fin de dar cuenta del sentido feminista en sus prácticas, se recuperan sus discursos y se los interpreta a partir de recuperar aportes teóricos que buscan ir más allá de la dimensión a partir de la cual se estructura tradicionalmente el debate sobre la perspectiva de género en el marco de las políticas públicas: la división sexual del trabajo. Dichos aportes, permiten significar a la política educativa como una política pública, la que en tanto tal debe interpretarse como una práctica donde hay consecuencias y sobre todo consecuencias de visibilidad (Barrancos, 2022).

Desde una perspectiva feminista, estas consecuencias de visibilidad aspiran, además de a problematizar la división sexual del trabajo, a cuestionar la disposición del tiempo, de los cuerpos, del cuidado, de la transversalidad de las desigualdades, del sujeto de esa política -plural o hegemónico-, habilitando la construcción de preguntas y problemas donde se interpela a las desigualdades y a las violencias presentes en el territorio estatal (Ferreyra, 2022),

La fuente de análisis de esta reflexión, son los discursos vertidos en el marco de la mesa redonda: *Trabajo Docente en contexto de pandemia: herencias, aprendizajes y prefiguración de resistencias*, la cual tuvo lugar en el IX Encuentro Regional de Estudios del Trabajo Pre-Aset 2021 y a las III Jornadas Regionales sobre Estado, Políticas Sociales y Organizaciones Sociales, Perspectivas Latinoamericanas: *Lxs trabajadorxs, la producción y la reproducción de la vida social en crisis. Cambios y persistencias en un contexto de pandemia*, desarrollado los días 25 y 26 de agosto del 2021 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Los discursos de las referentes que participaron del evento, fueron organizados a partir de una metodología de codificación de datos cualitativos, la que permitió identificar una serie de

núcleos temáticos -Contexto de Pandemia, Herencias políticas con las que el Sistema de Enseñanza enfrenta la situación de Pandemia, Gestión de los gobiernos Nacional y Provincial, Presupuesto, Normativas, Trabajo Docente, Comunidad, y Desafíos hacia el futuro-, los cuales al ser relacionados entre sí aportaron sentido al “significante vacío” (Segato, 2018) haciendo foco específicamente en el Sistema Educativo y el Trabajo Docente, configurado en el marco de la pandemia.

En términos generales, el significado dado por las protagonistas de la comunidad educativa, en relación a la pandemia, se fundamenta en una perspectiva feminista de las políticas públicas que, aunque no se explicita, subyace a sus retóricas.

Al considerar los tópicos centrales de sus discursos, se identifica una perspectiva feminista vinculada a dos cuestiones. Por un lado, sus concepciones sobre la pandemia, entendida fundamentalmente como un momento de crisis, oportuno para promover la reflexión sobre las condiciones del Trabajo Docente, el vínculo con los estudiantes y con la comunidad; y por otro, a sus lecturas sobre la forma en que el Estado nacional y provincial respondió a la crisis: construyendo una “norma que cuidó”, construyendo políticas situadas en función de las necesidades estudiantiles, docentes y de gestión, por ejemplo el programa ATR, el cual permitió dar cuenta de las desigualdades que atraviesan al sistema y configurar una práctica docente capaz de construir puentes entre ellas, ya sea desde el acompañamiento de las trayectorias como desde la configuración de una enseñanza capaz de abordar la complejidad que supuso una situación como la pandemia.

Sus discursos también refieren a los desafíos que implicó el contexto de pandemia. Allí, también aparece un posicionamiento feminista. Las propuestas se vinculan, por ejemplo, a la configuración de una normativa tendiente a fortalecer el trabajo colectivo y de derechos, a la

capacitación docente en servicio, gratuita y continua; a la promoción de prácticas de cuidado tendientes a conformarse en un eje transversal de la enseñanza y el aprendizaje (refiriéndose al otre, al ambiente y a la comunidad); y a la posibilidad de reflexionar desde las tensiones emergentes en contexto de pandemia y de herencia neoliberal, hacia la promoción de un sistema de enseñanza con horizonte hacia un proyecto de soberanía nacional, desmercantizado y democratizador.

Algunos elementos de la coyuntura política en contexto de COVID-19

Argentina atraviesa la pandemia con las marcas del neoliberalismo. Durante el 2015 y 2019 en el país se experimenta la tercer experiencia neoliberal luego de la dictadura cívico militar de 1976 y de la gestión de gobierno menemista que se inicia en 1989. Esta tercer avanzada desplegada desde el gobierno, supuso en materia educativa un recorte presupuestario según el cual la evolución de la inversión nacional en educación obligatoria en millones de pesos constantes del 2020, pasa de 156.818 millones de pesos en 2015 a 71.297 millones de pesos en 2019 (Claus y Bucciarelli, 2020). Este lineamiento también afectó a diferentes programas, por ejemplo, Conectar Igualdad cuya inversión se redujo de 6.694.1 millones de pesos (2018) en 2012 a 1.059.3 en 2019 (Claus y Sánchez, 2019).

Por otra parte, la apuesta suponía un posicionamiento simbólica, colocaba un sentido común que privilegia una concepción mercantil de la educación, frente a una que la perciba como un derecho, a través de valoraciones diferenciadas a favor de la educación privada por sobre la pública, de la concepción voluntarista de la profesión docente frente a una concepción vinculada a la docencia como trabajo, entre otras. Se propone un “socavamiento de lo común” (Vassiliades, 2021). En diciembre del 2019 asume el gobierno un nuevo arco político, cuyo discurso se contrapone al anterior, representa una coalición política del partido peronista, y sostiene su

plataforma en las conquistas de gobiernos que apostaron a la distribución de la riqueza y fortalecimiento del Estado.

Esta nueva gestión, a solo tres meses de haber asumido el gobierno se encuentra con la responsabilidad de gestionar una situación inédita de excepción, la pandemia COVID-19. En este contexto de crisis, el Estado se re-significó, tal como lo plantea Borón (2020), “las guerras, inundaciones, terremotos, sequías, hambrunas y pestes han sido las parteras de profundos cambios experimentados por las sociedades que padecieron estas adversidades” (p. 67), implicando “mas Estado que Mercado para sostener procesos de democratización y ciudadanización” (p. 69).

Con el fin de enfrentar esta situación, la gestión de gobierno argentino aumentó su gasto un 17% interanual en los primeros diez meses del 2020, “impulsado por un amplio paquete de medidas económicas destinadas a proteger el empleo, las empresas y los sectores más vulnerables en el marco de la crisis del COVID-19” (CEPAL, 2020, p. 1), entre ellas, el programa ATP, el cual implicaba la postergación o reducción de las contribuciones patronales destinadas al sistema previsional, el pago por parte del Estado del 50% del salario de los trabajadores registrados del sector privado (un pago mínimo equivalente a un salario mínimo y un máximo equivalente a dos salarios mínimos), la actualización del seguro de desempleo por un monto de entre 6.000 y 10.000 pesos (entre 80 y 130 dólares) y un subsidio del costo financiero de los créditos destinados a los trabajadores independientes; el IFE, un programa que consiste en una transferencia monetaria de 10.000 pesos (130 dólares) para trabajadores informales e independientes, fortaleciendo a las categorías más bajas del monotributo (CEPAL, 2020, p. 1)

Esta coyuntura de excepción, implicó la ejecución de medidas capaces de sostener materialmente el aislamiento social preventivo y obligatorio, colocando a la institucionalidad estatal frente a la necesidad de pensarse como la única capaz de disminuir los riesgos con eficacia

y de ser “responsable del cuidado de lo común” (p. 23), es decir “capaz de producir comunidad y de cuidarla” (p. 24).

El problema, un significativo vacío.

Ahora bien, el nuevo marco simbólico que habilita el contexto de pandemia expresa la nueva materialidad de un entramado social siempre en disputa. Según Segato (2020), en este nuevo escenario simbólico compiten al menos seis significantes

1. El virus hará posible derrumbar la ilusión neoliberal y abandonar la acumulación egoísta.
2. Estamos ingresando en un laboratorio de experimentación a gran escala que permitirá espiar a la población mundial con medios de control digital e inteligencia artificial.
3. Se avizora “la masacre esperada”, dado que se manifiesta el “exterminio de los sobrantes del sistema económico”.
4. Una actitud fascista protagonizada por sectores reaccionarios buscará imponer “un orden social frente a lo que puedan definir como “amenaza pública”: enfermos, migrantes, no-blancos, delincuentes, inmorales, etc.”.
5. La Tierra “ha demostrado su límite y dejará probado que la explotación industrial de la naturaleza nos lleva en una dirección suicida”.
6. Se propone un Estado Materno, dado que “el virus vino a imponer una perspectiva femenina del mundo”, “con su ley de reciprocidad mutua”, “administrar equivale a cuidar como tarea ciudadana principal” (pp. 81-83).

Más allá de las preferencias que puedan establecerse con respecto a uno u a otro significativo, aquí se buscará establecer a cuáles de estas concepciones se acercan a los discursos de las representantes del Estado que participaron de la mesa redonda ya mencionada.

Sostén conceptual del argumento

La vida material, las instituciones y las representaciones colectivas están definidas y organizadas según un sistema de género. Según Bonder (2001), el género es el campo primario dentro y por medio del cual se articula el poder. En el caso del eje que propone debatirse en la mesa redonda, el Trabajo Docente, esta articulación del poder se expresa en el Estado.

Tal como se adelantara, la Escuela es uno de los dispositivos privilegiados del Estado en materia de articulación de consensos y ejercicio de sutil coerción. Es una de las “estructuras materiales de la ideología”, una “organización destinada a mantener, defender, y desarrollar el frente teórico e ideológico de la burguesía. La componen todo lo que influye o puede influir sobre la opinión pública directa o indirectamente” (Gramsci, 1981, p. 96).

La institución escuela, detenta el monopolio de la distribución legítima de capital simbólico (Bourdieu y Passerón, 1996). Por lo tanto, es un ámbito donde la creación de regímenes de verdad, normativas, valores y prácticas, se consideran legítimas, normales y/o transgresoras (Bonder, 2013: 18).

El Estado es el espacio social a partir del cual el sistema patriarcal se vuelve público. Según Bourdieu (2000), el principio de la perpetuación de esta relación “reside” en “instancias tales como la Escuela o el Estado” (p. 7). Desde allí, este trabajo se centra en reflexionar sobre el sistema educativo, desde diferentes puntos de vista: la gestión del Estado, la conducción sindical y la investigación en las universidades. Cada uno, un espacio configurado por relaciones de poder en el cual se disputa la legitimidad de las prácticas que en ellos acontecen.

La función pedagógica de la escuela es fundamental para garantizar el orden de las cosas, expresa un poder en disputa, pero un poder profundamente moderno y binario. La producción sistemática de ritos, de categorizaciones, de tradiciones, es decir, de “habitus” (Bourdieu y

Passeron, 1996), ha trabajado para ello. Dado lo anterior, esta ponencia se pregunta ¿Cuál fue el contexto de tensión práctica y simbólica que atravesó el Estado y específicamente al sistema de enseñanza en el marco de la pandemia? ¿Cuánta de esta tensión puede asociarse a una perspectiva feminista de la práctica pedagógica y cuánto no? Y finalmente ¿a cuál de los seis significantes planteados anteriormente se asocian con mayor claridad los discursos de las referentes?

Análisis de las dimensiones identificadas en los discursos

En este apartado se presenta la tabulación de los discursos referenciados. En ellos se identificaron cinco dimensiones: Trabajo Docente, Pandemia, Comunidad, Normas y Desafíos, las cuales se pondrán en relación con el fin de acercar posibles respuestas a las preguntas propuestas.

a. Trabajo Docente

Desde la Jefatura Distrital de la ciudad de Tandil, consideraron que el trabajo docente fue revalorizado por la comunidad y que frente a ello es necesario recuperar el trabajo cotidiano, la bitácora docente.

Desde el sindicato asociaron el Trabajo Docente a la identidad de quién ejerce la profesión, al punto que se vuelve inconducente pensar en la existencia de “voluntarios” para “suplantar nuestra tarea, nuestro trabajo, nuestra dedicación”, tal como lo propuso la gestión de gobierno iniciada en 2015.

La referente universitaria asoció el trabajo docente al tiempo, permitiéndose pensar un lugar “pedagógico y laboral de disputa, ligado a la idea de complejidad”, y no ya tan solo asociado a una dimensión técnica. Considera las tensiones entre “Estado y mercado”, “docente apóstol y trabajador”, “educación como derecho o mercancía”, aún permanecen presentes en el espacio escolar. Según ella, la relación entre derechos laborales y el derecho a la educación “no puede ser invisibilizado”, debe seguir siendo construido, recuperando la “dimensión colectiva”, politizar esta

dimensión de lo colectivo, cómo construir normativas desde esta lógica de lo colectivo, dónde se coloque al poder, a la toma de decisiones. Y, finalmente, propone colocar lo colectivo en diálogo con el planeamiento institucional.

Así, las concepciones sobre el trabajo docente giraron en torno a percepción de que se ha “revalorizado” por parte de la comunidad y de los propios docentes su “trabajo diario”, y que ello ha contribuido a resolver la tensión que la escuela puede producir con los “discursos hegemónicamente contruidos” a favor de la educación pública.

b. Contexto de Pandemia

El contexto de pandemia es significado como un “corte en el espacio de cuatro años”, que “hace crisis” pues la escuela tiene que “repensarse”, implicó “una posibilidad”, una necesidad de “reinventar” el sistema de enseñanza, de “dar un salto de calidad” para poder abordar: la falta de “conectividad”, “construir nuevas formas y formatos” -frente a la necesidad de “educación a distancia”-, “dar respuesta a las demandas de las familias de alumnos y alumnas” y “no deteriorar la tarea de cada uno de los trabajadores de la educación”.

Específicamente desde la Jefatura Distrital consideraron que la etapa implicó este trabajo de “reinención” frente a un escenario hostil, sin conectividad, con nuevos formatos y con la necesidad de poner en marcha un proceso que implicó “una revolución”, una “gesta histórica”.

Desde el sindicato valoraron la experiencia y consideraron especialmente el esfuerzo de los y las trabajadoras de la educación que pusieron en riesgo la propia vida para trabajar, por ejemplo, en la distribución de bolsones alimentarios. Frente a ello, considera que esta experiencia debe permitir un salto de calidad. La investigadora, plantea que la pandemia nos ha permitido revalorizar el trabajo docente, y con él la prioridad de las políticas de cuidado, del trabajo de forma conjunta, por ejemplo entre los sindicatos y la gestión de las instituciones. Además, ha permitido

establecer que presencialidad es “insustituible”, que es necesario problematizar sobre la carga laboral, la falta de insumos tecnológicos, y finalmente discutir ¿cuáles son las condiciones de trabajo en contexto de pandemia?, para a partir de allí construir política pública.

c. Normativa

Desde Jefatura Distrital consideran que el contexto de pandemia permitió visualizar la existencia de normas tendientes al cuidado, a garantizar de forma situada prácticas tendientes a la innovación en la toma de decisiones, capaces de comprender la complejidad de las trayectorias educativas de les jóvenes.

La referente sindical, por su parte considera la necesidad de leyes garanticen derechos capaces de sostenerse en el tiempo, pensadas desde una concepción donde la educación pública sea una herramienta fundamental en la transformación del país. Plantea que desde su espacio político se están pensando lineamientos en este sentido.

En síntesis, plantean la existencia de “una norma que cuidó”, brindó “herramientas para tomar decisiones”, trató de “garantizar derechos”, “acompañó”, dio el marco para “el trabajo procedimental”, para que los equipos “pudieran trabajar en propuestas de innovación”, “comprendió la complejidad del aula y la complejidad institucional en su conjunto”.

Estas enunciaciones se colocan como desafíos frente a la necesidad de crear nuevas regulaciones, construirlas en el marco de “amplios consensos”, pensando en políticas de Estado y no de gobierno, donde se garanticen derechos, se re-establezca “¿cómo pensamos la escuela pública de acá para adelante?” y la escuela pública sea una “herramienta para la transformación política y económica de nuestro país”. Por otra parte, se menciona la necesidad de fortalecer leyes ya existentes, como la Ley de Educación, de Financiamiento Educativo, de Educación Ambiental, de Educación Sexual, de Capacitación Docente.

d. Comunidad

La relación con la comunidad es concebida por la referente sindical como estratégica, pues se entiende que la misma es una práctica que vertebra y articula la cotidianeidad institucional. Lo cual quedó evidenciado cuando el contexto necesitó de la creación de alternativas de solución frente a la pandemia. Por su parte la investigadora coloca una serie de preguntas, entre ellas ¿cómo la escuela dialoga con los territorios?, ¿cómo siguen los procesos de trabajo colectivos en pos pandemia? ¿cómo las normas incorporan esta capacidad de construir trabajo colectivo?

La otra referente sindical al igual que la del sistema valoran el acompañamiento de la comunidad, de la institución, y viceversa. Así, se proponen pensar la comunidad no en términos genéricos, sino de un “entramado de organizaciones, de espacios, de sujetos” anclado en un territorio, donde las instituciones educativas son parte de políticas públicas más amplias, tal como las desplegadas en Pandemia. El vínculo desplegado en el contexto de excepción permite preguntarnos sobre el modo de vinculación entre la escuela y las comunidades, entendiendo a la escuela como parte de la comunidad, pues en ella se forman sus trabajadores.

Desde los sindicatos, se considera la necesidad de pensar este vínculo, partiendo de entender a la escuela como la primera institución en recibir las demandas sociales, marco a través del cual se han tejido resistencias y tensiones, pero que entienden debe reconocerse en tanto parte de la misma dinámica, pues las comunidades ha sostenido y han acompañado a las políticas educativas.

e. Desafíos

Según la referente del Estado, la jefa distrital, los desafíos venideros se vinculan con romper resistencias y abrir “un poco más” las escuelas, recuperar los aportes que se han construido en relación a la evaluación y a la necesidad de consolidar las plantas orgánicas de las instituciones.

Por su parte, desde el sindicato se expresa que la pandemia dejó en evidencia la necesidad de disputar los procesos de mercantilización global, poder pensarnos como un país con futuro, y construir leyes que fortalezcan la identidad nacional.

Por ejemplo, una nueva Ley Nacional de Educación, construida a partir de “los mayores consensos”. Al mismo tiempo, proponen fortalecer la Ley de Educación nacional, la Ley de Educación Ambiental, la Ley de Educación Sexual Integral, la Ley de Financiamiento Educativo, generar una Ley de Capacitación Docente dispuesta formar de manera permanente, gratuita y en servicio. Se sintetizó la intervención en la importancia de no retroceder en lo construido, en lo aprendido, ni en el trabajo interdisciplinario y colectivo. La trabajadora en investigación, pone sobre la mesa una pregunta: ¿cuál es un proyecto educativo democratizador? ¿cómo darle sentido y situar esa resistencia en el marco de tensiones?

Conclusiones

Retomando la hipótesis planteada al inicio de esta presentación y dado el análisis antes expuesto, pueden establecerse indicios de que aun no siendo explícita, la perspectiva subyacente en la práctica de las trabajadoras de la educación, es feminista.

Frente a ello, al retomar la propuesta de identificar sobre cómo darían contenido los discursos de las referentes al “significante vacío” abierto en pandemia, parece vincularse a la última concepción propuesta, la de proyectar un “Estado Materno”.

Dichos indicios se relacionan con su concepción sobre la pandemia, entendida como un momento de crisis, a partir de la cual consideran la importancia de que el sistema de enseñanza reflexione sobre su relación con el Trabajo Docente, les estudiantes y la comunidad; con su lectura sobre la forma en que el Estado nacional y provincial respondió a la crisis, construyendo una “norma que cuidó”, articulando necesidades estudiantiles, docentes, y de gestión, pudiendo dar

cuenta de las desigualdades que atraviesan al sistema y configuran una práctica docente capaz de construir puentes entre ellas, ya sea desde el acompañamiento de las trayectorias como desde la configuración de una enseñanza capaz de abordar la complejidad que atravesó a la pandemia.

En relación a los desafíos, hay un fuerte posicionamiento feminista en pos de configurar una normativa tendiente a fortalecer el trabajo colectivo y promotor de derechos, que capacite en servicio, gratuita y continuamente, abierto a reflexionar sin desconocer las tensiones que se colocan en pandemia y en un contexto de herencia neoliberal, y proyectando un sistema de enseñanza coherente con un proyecto de soberanía nacional, desmercantizado y democratizador.

Desde ya, hay distinciones entre los discursos de cada trabajadora dada su pertenencia diferencial. La representante de la jefatura distrital aportando aquellos aspectos vinculados con la normativa, la sindical con la lucha docente, y la representante de la universidad con colocar preguntas que permitan llegar de lo conocido a lo proyectado desde una perspectiva de derechos.

En síntesis, el monopolio del Sistema de Enseñanza en la construcción de consensos capaces de mantener la cohesión social no es unidireccional, la construcción histórica ha permitido que las tensiones se hagan manifiestas y que la práctica pedagógica se reconozca con una práctica sistemática, permanente, exhaustiva pero fundamentalmente de resistencia y claridad política, en este caso apuntando hacia las políticas de cuidado que configuren un Estado Materno.

Referencias

Barrancos, D. (2022). Transversalización del enfoque de género en el Estado. *Políticas públicas y perspectiva de género: indicadores, seguimiento y monitoreo*. CLACSO - Instituto Nacional de las Mujeres; Cooperación Sur Sur; Cooperación Triangular; Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad, Santa Fe.

- Bonder, G. (2001). *La transversalización del principio de equidad de género en la educación: cuestiones conceptuales y estratégicas. Revisión de conceptos, dimensiones del cambio y lecciones aprendidas en distintos contextos*. Documento de trabajo. FLACSO.
- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: Una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”. Área Género Sociedad y Políticas (comp) *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias – FLACSO.
- Borón A. (2020). Pandemia en Argentina. A. Grimson, *El futuro después del COVID*. Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Comisión Económica para América Latina, (2020). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe. Argentina*. Repositorio CEPAL.
- Claus, A y Sánchez, B. (2019). *El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década*. CIPPEC.
- Claus, A. y Bucciarelli, M. E. (2020) *El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal*. CIPPEC.
- Ferreira, M. (2022). *Políticas públicas y perspectiva de género: indicadores, seguimiento y monitoreo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO; Instituto Nacional de las Mujeres; Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad.
- Gramsci, A. (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Fontamara.

Segato R. (2020). Coronavirus: Todos somos mortales. Del significante vacío a la naturaleza abierta de la historia. A. Grimson, *El futuro después del COVID*. Ministerio de Educación.

Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la Crueldad*. Prometeo.

Vassiliades, A. (2021). El socavamiento de lo común en las políticas docentes del gobierno del ex presidente Macri en Argentina. N. Gluz, C. Rodríguez, R. Elías (comps.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. CLACSO.

Marcela Leivas:

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, actualmente Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Ayudante Diplomada Ordinaria en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Estrategias socioformativas humanistas en estudiante con TDAH estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal

Humanistic socioformative strategies in students with ADHD case study in the Faculty of Education of the National University Federico Villarreal

Cruz Rafael De La Coromoto Mungarrieta Virgüez

<https://orcid.org/0000-0002-4597-9414>

Universidad Nacional Federico Villarreal.

Lima, Perú.

cmungarrieta@unfv.edu.pe

Franklin Pedro Cieza Paquiyauri

<https://orcid.org/0000-0003-4928-4852>

Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

fcieza@une.edu.pe

Rubén Hernán Bustillos Borja

<https://orcid.org/0000-0002-3648-6650>

Universidad Nacional Federico Villarreal.

Lima, Perú.

rbustillos@unfv.edu.pe

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias socioformativas humanistas utilizadas en el proceso de aprendizaje de un estudiante con TDAH en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La entrevista se realizó a un informante clave, fue determinante para obtener información sobre las estrategias utilizadas para abordar el aprendizaje. La investigación fue de enfoque cualitativo, el análisis de resultados se realizó con el cruce de las categorías y subcategorías. Las respuestas del informante se obtuvieron en base a su experiencia vivenciada con las estrategias socioformativas humanistas, permitiendo así las reflexiones finales. Los resultados demostraron que las estrategias socioformativas humanistas fueron de gran apoyo y significativo en el aprendizaje del estudiante con TDAH. Estos aportes fueron de gran ayuda en el proceso de inclusión de los estudiantes. Se recomendó aportes de gran relevancia para realizar procesos inclusivos acordes a la realidad de cada individuo, en torno a un proceso atendiendo a la diversidad y respete las realidades biopsicosociales.

Palabras clave: Estrategias educativas, recursos educacionales, educación, aprendizaje.

Abstract

The objective of the research was to analyze the humanistic socio-formative strategies used in the learning process of a student with ADHD at the Faculty of Education of the Universidad Nacional Federico Villarreal. The interview was conducted with a key informant, it was determinant to obtain information about the strategies used to approach learning. The research was qualitative in approach, the analysis of results was carried out with the crossing of categories and subcategories. The informant's answers were obtained based on his lived experience with humanistic socio-formative strategies, thus allowing final reflections. The results showed that the humanistic socio-formative strategies were very supportive and significant in the learning of the student with ADHD. These contributions were of great help in the inclusion process of the students. It was recommended contributions of great relevance to carry out inclusive processes according to the reality of each individual, around a process that attends to diversity and respects the biopsychosocial realities.

Keywords: Educational strategies, educational resources, education, learning.

Recibido: 25/08/2023

Enviado a árbitros: 26/08/2023

Aprobado: 16/12/2023

Introducción

Según la UNESCO y el Espacio Europeo de Educación Superior, la inclusión es un enfoque positivo a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad de enriquecimiento social a través de la participación activa en la vida familiar o la educación (UNESCO, s.f.). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una enfermedad neurológica definida por la incapacidad de retener la atención voluntaria en las tareas académicas diarias, así como la falta de control de los impulsos. Indicaron que la participación de estudiantes con discapacidades en las clases universitarias ha aumentado, lo que indicó una mejora en la inclusión (Mayo, Fernández de la Iglesia y Roget, 2020).

Existe una comunidad inclusiva en la educación, teniendo en cuenta su impedimento de no realizarse, se han desarrollado otras capacidades como la creatividad, habilidad y conocimientos adquiridos a través de su experiencia; es decir, son capaces para desarrollarse intelectualmente. Sin embargo, todavía existe un porcentaje de jóvenes excluidos por el sistema educativo, frustrando su anhelo de ser profesionales, teniendo en cuenta que su discapacidad no es un impedimento para que logren sus objetivos. Los desafíos de los estudiantes son más frecuentes en el aula, razón por la cual los instructores tienen un papel único en la detección temprana, el desarrollo de medidas de apoyo individual o grupal. Estos problemas en el aprendizaje y el desarrollo curricular se vuelven más evidentes a medida que el estudio se vuelve más complejo o el estudiante carece de estructura (Colin, 2018).

Las estrategias socioformativas humanistas se adecuan a la realidad del estudiante universitario con TDAH (Álvarez y Ferreira, 2022). Al respecto, manifestaron que todo tipo de actitudes interfieren en un correcto proceso de aprendizaje de una manera grave, creando déficits

en áreas determinadas (Aguilar y Jiménez, 2021). El TDAH como reto para la educación inclusiva en las universidades evidencian a la educación universitaria alternativas adecuadas a las realidades de los estudiantes (Colin, 2018). La inclusión y la educación universitaria como desafío sociocultural en el contexto latinoamericano buscó unificar criterios de significación, sin dejar de considerar que dentro de un país una universidad es distinta de otra (Arcia, 2019).

Cada nación tiene una carga política ideológica e institucional, se distinguen unas de otras; pero, a nivel continental, el objetivo de las universidades es el mismo: construir un ser de comunidades integral, emancipador y transformador. La educación inclusiva ha sido un problema significativo para todos los agentes educativos en el Perú desde sus inicios, con una infinidad de desafíos que han abierto caminos o bifurcaciones a lo largo de los años (Aspauza, 2022). Sin embargo, los prejuicios, la ignorancia, la indiferencia y el miedo a lo diferente siguen siendo las barreras más importantes para vivir bajo este concepto. Hay una construcción social que ha sido conquistada durante décadas en todos los aspectos del contexto nacional, planteando normas limitadas que no reaccionan a las voces que ahora exigen justicia, respeto, tolerancia e igualdad de oportunidades para todos.

En los últimos años, la implementación de nuevas leyes gubernamentales que rigen la educación superior ha impulsado enormemente el acceso de la población a la universidad, lo que ha resultado en una enorme expansión de las oportunidades académicas (Jiménez y Mesa, 2020). Como resultado, hubo un crecimiento significativo en el número de estudiantes universitarios variados y diversos, cada uno con demandas educativas únicas, lo que ha obligado a las instituciones a reforzar y desarrollar nuevas metodologías de enseñanza. En un mundo globalizado el ser humano es diverso dentro de una gama de matices, el TDAH es una realidad en muchas personas. Esta condición los inclina a tener necesidades de integración al contexto social donde se

desenvuelven, desarrollan y estudian. Es vital precisar que el TDAH no se vincula con la falta de fuerza de voluntad o de la pereza como normalmente la mayoría de las personas lo afirman.

Por esta razón, es frecuente que las personas con este síndrome hagan grandes esfuerzos para canalizar sus impulsos y estar atentos; todas estas acciones son demandantes y generan grandes retos en la vida cotidiana. Las razones se centran en que su condición no les ayuda al fácil dominio de sus emociones, seguir instrucciones y organizarse.

A lo largo de los años se han observado distintos tipos de discriminación en todo el mundo, entre ellas la discriminación por algún tipo de discapacidad. Lamentablemente esta población representa una minoría en el mundo con tan solo 15% de la población mundial aproximadamente (Aguilar y Jiménez, 2021).

De esta manera, la sociedad los ha dejado de lado por varios años sin pensar en el bienestar o la inclusión de las personas, haciendo que no se les respete algunos de sus derechos básicos, siendo la educación lo más importante. Actualmente, los avances en la tecnología, educación, acceso a redes sociales, entre otros, debe facilitar a la comunidad universitaria, el acceso e integración a la enseñanza. Es importante que los docentes, a través de estudios de formación permanente, se capaciten para asumir criterios de igualdad, oportunidades para todos atendiendo los requerimientos de sus estudiantes a la luz de la diversidad y los procesos inclusivos. La educación superior sigue estando asociada con logros educativos, algunas veces inferiores a los previstos, una mayor probabilidad de cambios de profesión, deserción y un tiempo más largo para completar la carrera (Sepúlveda y Espina, 2021).

Las limitaciones provocadas por acciones inadecuadas, así como el desinterés en tareas que involucran procesos de mediano y largo plazo, impactan en su capacidad para alcanzar las metas de los estudiantes. En los últimos años hemos visto que la presencia de estudiantes con discapacidad en

las clases universitarias es tanto un indicador de cambio como una evidencia de la injusticia que ha ocurrido con esta población a lo largo de siglos de aislamiento. Estos indicadores nos hacen reflexionar sobre cuántos jóvenes igualmente capaces y motivados han sido excluidos injustamente a lo largo de la historia (Aguilar y Jiménez, 2021). Sin embargo, todavía existe un porcentaje de jóvenes excluidos por el sistema educativo, frustrando su anhelo de ser profesionales, teniendo en cuenta que su discapacidad no es un impedimento para que logren sus objetivos.

Se puede inferir que hubo un gran número de jóvenes excluidos a lo largo de los años en el sistema educativo, jóvenes con los mismos sueños de ser grandes profesionales, jóvenes con la misma capacidad intelectual, mismos que recibían un similar o mayor apoyo por parte de sus familiares porque la sociedad y el sistema educativo no les otorgan las mismas facilidades que a los jóvenes “normales”.

Por más surrealista que suene, hasta el día de hoy esta población sigue siendo tratada de distinta manera y hay quienes opinan que ellos deben acudir a casa de estudios específicas para este tipo de personas. Una interrogante surgida a lo largo de esta explicación es: ¿por qué siempre buscamos que esta población se adapte a nosotros y nosotros no a ellos?

Hay opciones tan simples a ser aplicadas para la inclusión de estas personas en el aspecto académico como: adaptar los espacios, la metodología de enseñanza para que todos puedan tener un aprendizaje adecuado y conseguirles las mismas oportunidades laborales en las distintas carreras. Estos pequeños cambios harían ver esta inclusión de manera aún más progresiva, pero también se debe tener en cuenta que los docentes deben estar correctamente capacitados para abordar estos nuevos cambios. Una investigación reciente en estudiantes universitarios mexicanos encontró una prevalencia de TDAH del 16.2%, lo que podría estar relacionado con los datos de estudiantes que no completan su carrera universitaria. Cabe mencionar que los desafíos fueron más

prevalentes en el género masculino, todos ellos habían reportado estas dificultades desde la infancia sin recibir ningún tratamiento.

En contraste, los estudiantes universitarios peruanos reportaron una mayor prevalencia de hiperactividad (8,2%), seguida de falta de atención (5,4%) y problemas de combinación (1,1%) (Álvarez y Ferreira, 2022). Vale destacar, el salón de clases es el espacio donde se genera y procesa el saber con apertura para todas las diversas corrientes del pensamiento, requiere adaptarse a las necesidades emergentes de la sociedad actual cada vez más tecnificada donde el acceso a fuentes informativas a través de la tecnología aumenta vertiginosamente y donde el problema no es el encontrar información sino su selección, procesamiento o utilización de forma asertiva. De acuerdo a lo mencionado, nos hacemos las siguientes interrogantes: ¿cómo lograr el acceso a la información sobre un nuevo conocimiento con la finalidad de articularla y organizarla? ¿cómo adaptar el conocimiento al contexto teniendo en cuenta que los cambios son vertiginosos?, etc. Mediante lo expuesto, no se trata de cómo obtener nuevos conocimientos sino como transmitirlo a los estudiantes, de qué manera debemos conducirlos a procesar y sistematizar la información.

Estos factores con la finalidad de desarrollar su capacidad, habilidad, juicio crítico, analítico, sistematizar los nuevos conocimientos adquiridos y ejecutar lo aprendido. Entre las manifestaciones clínicas del TDAH en estudiantes universitarios se encuentran hablar constantemente sin turnos o en situaciones en las que no se debe, salir y entrar al aula con más frecuencia que sus compañeros, ser impuntual y desorganizado y, en casos de impulsividad, tener problemas con las autoridades (Colin, 2018).

Además, el seguimiento de los estudiantes es más difícil que en la educación básica porque las autoevaluaciones pueden contener falsos positivos o negativos debido a la participación tanto de estudiantes que ya han recibido un diagnóstico y tratamiento farmacológico, como de

aquellos que no han recibido ningún tratamiento a pesar de admitir haber tenido síntomas del trastorno desde la infancia.

Una actividad diaria en que la mayoría de las personas consideran natural prestar atención a lo que hacen. En resumen, podemos centrarnos en las tareas que tenemos entre manos, como escuchar atentamente el diálogo de un interlocutor, ver una película en la televisión o leer un libro (Wood, Lewandowski y Lovett, 2021). Es vital, pertinente y reivindicativo la integración por medio de estrategias socioformativas humanistas para la atención de los estudiantes, específicamente en los de TDAH para garantizar el éxito a nivel personal o profesional. Esto ha resultado en el uso de herramientas para el diagnóstico de TDAH en estudiantes universitarios, así como en el establecimiento de apoyo psicopedagógico a lo largo de la formación académica, ofrecido por tutores o profesores especialistas que ayudan en el aprendizaje de conceptos abstractos.

Sin embargo, se debe incentivar a los profesores a ayudar a los alumnos con TDAH en el crecimiento de sus clases. Junto con la creación de técnicas, se están desarrollando instrumentos para ayudar a los docentes a identificar sus requerimientos y obstáculos en la creación de sus cursos, como los problemas de concentración e hiperactividad (Mayo et al., 2020). El aprendizaje de los estudiantes es holístico, porque está inmerso en un cúmulo de conocimientos, el mismo que sistematiza toda la información con la finalidad de generar en ellos una autonomía en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias socioformativas humanísticas son una alternativa eficaz, eficiente y pertinente en la armonización del sujeto con su entorno. Cada día está inmerso en un mundo altamente tecnificado y globalizado, donde la información es abundante, pero se debe realizar un uso correcto para lograr su aprendizaje.

Por lo tanto, los estudios superiores buscan brindar conocimientos pertinentes sobre los procesos socioformativos humanistas que realizan los estudiantes y la adecuación a su realidad. El

estudiante con TDAH tiene una realidad cognitiva que requiere de estrategias que garanticen que él pueda concentrarse para así lograr procesar la información mediante un aprendizaje significativo dispuesto a transferirse desde su cotidianidad. El enfoque por competencias, socioformativo humanista establece la oportunidad de lograr en los estudiantes la adecuada cualificación en los desempeños que va a lograr ejecutar en su vida profesional o personal que garantizarán el éxito profesional. La universidad debe identificar las necesidades de sus estudiantes, realizar un diagnóstico de la comunidad universitaria a fin de permitirles utilizar sus capacidades o destrezas para lograr el aprendizaje, mejorando su rendimiento académico y manteniendo la esencia de la formación.

El propósito es formar profesionales críticos que puedan gestionar su aprendizaje de manera responsable ante el cambio educativo. No sólo deben tener acceso a la información, sino también adquirir la capacidad de procesar el conocimiento de manera asertiva. La búsqueda de la armonía en los procesos de aprendizaje constituye una necesidad fundamental dentro de una sociedad cada vez más cambiante, el sujeto se encuentra inmerso en una dinámica asignada por los rápidos cambios tecnológicos y sociales. Como seres sociales necesitamos relacionarnos con la finalidad de construir lo que aprendemos, poner en práctica los conocimientos, contribuyendo con la comunidad y por ende con el país. Es importante estar a la vanguardia, que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos sin dificultad, equilibrando su aprendizaje con otras áreas, teniendo en cuenta que se están formando para ser futuros educadores.

Por lo tanto, recae una gran responsabilidad por parte de la universidad, la capacidad de impactar su aprendizaje está limitada por una mala adaptación de la estrategia, lo que resulta en malestar y, en algunas circunstancias, abandono o reducción del rendimiento académico. Dado lo anterior, debemos repensar cómo aprenden los niños, teniendo en cuenta estar inmersos en una

educación integral, su entorno en la generación y la socialización epistémica. Es fundamental que la educación universitaria se centre siempre en los estudiantes, teniendo en cuenta sus realidades personales, físicas, cognitivas y emocionales; asignándoles así una mayor responsabilidad en la construcción epistémica desde una posición de liderazgo. Esto se logra a través de tácticas socioformativas humanistas en el currículo basado en competencias.

La producción del conocimiento requiere una apropiación autónoma de los saberes, por lo tanto, el desarrollo de habilidades permite seleccionar lo que se desea aprender. Dicho proceso debe darse dentro de un ambiente agradable y placentero que permita equilibrar todas las demás dimensiones del sujeto con su entorno. La UNESCO insiste constantemente que la formación educativa se debe dar a lo largo de toda la vida para un profesional, por lo tanto, el proceso formativo trasciende las concepciones tradicionales de interpretar las relaciones de aprendizaje para ubicarnos en ambientes cada vez más holístico.

Además, se requiere de una metacognición capaz de concientizar al sujeto de su responsabilidad en la apropiación del conocimiento, al tiempo que le permita una sana relación con el mismo, los demás y el entorno de forma armónica. De esta manera, se formula el problema de investigación: ¿cómo las estrategias socioformativas humanistas canalizan el aprendizaje de un estudiante con TDAH en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal en el año 2023? se plantea como objetivo general: analizar las estrategias socioformativas humanistas de apoyo al aprendizaje de un estudiante con TDAH en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal en el año 2023.

Método

Respecto a la metodología, se recurrió al estudio de caso. El estudio de caso permite describir y analizar una realidad particular en un contexto determinado, de esa forma precisar aportes a la

situación descrita. Bajo el tipo intrínseco, llamado así porque resulta intrigante aprender sobre algo específico que es relevante en sí mismo. Existe también la opción de seleccionar el tipo instrumental ya que se utiliza para investigar un tema amplio.

A través del estudio de caso, se pueden proporcionar características y análisis inmediatos para ayudar a las personas a comprender los problemas (Cieza et al., 2022). El estudio de caso se diferencia de otros tipos de investigación en términos de estructura, técnica u objeto de estudio que puede ser un solo caso (si se investiga un solo fenómeno) o múltiples casos (Colin, 2018).

Asimismo, el tipo de investigación fue básica buscando actualizar el conocimiento científico, tomando como base teorías vinculadas al aprendizaje armonioso, autorregulado y al constructo epistémico en los estudiantes de la Facultad de Educación. Como resultado, su objetivo fue comprender los hechos observados, bajo el diseño no experimental sin manipulación intencionada de la variable.

Concerniente al procedimiento, el estudio de caso estudia un fenómeno por medio del análisis crítico reflexivo de la situación para llegar a conclusiones que puedan apoyar lo expuesto en la descripción del caso. Se realizó una entrevista, análisis y observación para precisar los aspectos involucrados en el proceso, así poder establecer aportes pertinentes que ayuden a comprender el caso.

Un estudio de caso se utiliza para explicar la causa de un fenómeno, describir exhaustivamente un evento, generar nuevas ideas o hipótesis, cambiar la realidad proponiendo respuestas al problema en cuestión. La validez de la herramienta de recogida de datos se determinó mediante juicio de expertos (Cieza et al., 2022). Se realizó una entrevista al informante clave utilizando el instrumento planificado. A continuación, se realizó una descripción de los resultados recolectados, una discusión de los resultados mediante triangulación de la información,

conclusiones y recomendaciones de lo logrado. Se utilizó la triangulación con el método de análisis inductivo para la investigación cualitativa, enfocado en examinar los datos y resumir las experiencias del informante clave. Se establecieron conceptos que ayudaron a su comprensión a través del análisis deductivo asociado a técnicas socioformativas y humanísticas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El enfoque de la investigación fue cualitativo, el mismo permitió realizar aportes significativos en la investigación al respecto. Los datos no numéricos se recopilan para explicar porque ocurre un fenómeno, analizar sus características y desarrollar conocimiento. La parte descriptiva del estudio se asocia con el análisis y comprensión de fenómenos, grupos sociales, eventos o temas (Colin, 2018).

El nivel de investigación fue descriptivo porque precisa la realidad del estudiante con TDAH, cómo fue su proceso de aprendizaje a través de la utilización de estrategias socioformativas y humanistas, interpretativo ya que determinó la realidad del estudiante durante el proceso de formación por medio de las estrategias señaladas.

Ámbito espacial y temporal del estudio

Espacial: La investigación se desarrolló con un estudiante de la Facultad de Educación, en la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Temporal: Desde el 1 de marzo culminando el 31 de diciembre del año 2023.

Población y Muestra del estudio

Respecto a la población y muestra, la presente investigación estuvo constituida por un estudiante con TDAH de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Fue una investigación con enfoque cualitativo, la muestra de tipo no probabilística, o sea, la selección estuvo determinada por juicio del investigador.

Unidad de análisis

En este contexto, se mencionaron tipos de muestra, si bien no son exclusivas de la investigación cualitativa, sí se utilizan comúnmente en la misma (Cieza et al., 2022). La unidad de análisis para este estudio fue un estudiante con TDAH de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Técnicas de Recolección de Información o Instrumentos

Para recopilar información sobre el caso, los enfoques de recolección de datos incluyeron entrevistas, revisión de fuentes documentales y observación. Se describen como una técnica de recolección de información a través del diálogo en un encuentro formal y concertado entre una o más personas entrevistadas, el material se transforma y sistematiza (Cieza et al., 2022). La categorización se puede realizar de forma deductiva o inductiva, en el primero el investigador espera basarse en referencias teóricas para derivar las categorías y subcategorías. En este último, el investigador organiza el material a extraer en función del diagnóstico. En otras palabras, en el enfoque deductivo el investigador define la categorización, mientras en el enfoque inductivo las categorías surgen del material recopilado.

Resultados

En este contexto se buscó identificar los posibles cambios en los estudiantes de educación superior que poseen un diagnóstico TDAH con bajo rendimiento académico. Se revisó el modelo por competencias socioformativo y humanista de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, específicamente lo relacionado a las estrategias de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con lo establecido al método seleccionado para la investigación, se llevó a cabo la recopilación de datos a través de una entrevista al informante clave que fue la unidad de análisis. Finalmente se entrevistó al estudiante para conocer su opinión en cuanto a las estrategias

socioformativas humanistas utilizadas en la institución. Se analizaron los datos de manera inductiva, es decir, se partió del análisis de las características, las relaciones, las comparaciones de los datos recopilados y las referencias asociadas. Este enfoque permitió comprender la realidad investigada, la universidad recibió un documento que describía el estudio, la explicación del fenómeno o las posibles soluciones. Previo a la investigación el informante clave quiso manifestar la siguiente información para el estudio:

Tabla 1.
Opiniones del informante clave

Ítem del instrumento	Respuestas
¿Cuándo y por quién fuiste diagnosticado con TDAH?	Fui diagnosticado con TDAH cuando era niño.
¿Actualmente estas medicado?	Si estoy medicado.
¿En tus estudios anteriores al ingreso de la Universidad tuviste alguna dificultad? Si tu respuesta es positiva. ¿Puedes especificar cuáles fueron?	Tuve dificultades con los maestros que no sabían que estrategias utilizar conmigo, también con mis compañeros al no querer incluirme en sus grupos y de igual manera los papás de mis compañeros que no deseaban que compartiera con sus hijos.
¿Tuviste y tienes apoyo afectivo por parte de tu entorno familiar?	Mis padres y familia siempre me han apoyado.
¿Tienes información acerca del modelo utilizado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal	No lo conozco.
¿Sientes limitaciones por tu condición, o sea como estudiante con TDAH?	Si siento, ya que no tuve ninguna asesoría al ingresar a la universidad.
¿Qué expectativas tienes en torno a tú inicio en la Universidad?	Tengo muchas expectativas, ya que deseo evolucionar profesionalmente.

Posteriormente, se interpretó de acuerdo a la entrevista del informante clave. Esta investigación ha pretendido conocer las experiencias de un estudiante con TDAH en torno a su proceso de aprendizaje en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. De igual manera verificar si las estrategias socioformativas humanistas del modelo de la universidad son efectivas en la atención de estudiantes. El estudiante con TDAH antes de

ingresar a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal manifestó muchas dudas en torno a poder desarrollarse como estudiante. Luego de su ingreso a la Facultad, abordar su proceso de aprendizaje de estrategias socioformativas y humanistas, logró calmar sus angustias teniendo un aprendizaje armónico sobre su realidad.

Todo lo antes mencionado evidenció lo expresado en la entrevista, tiene claro su proyecto de vida, expresa de forma adecuada sus limitaciones, precisa de forma adecuada la información del entorno, expresa adecuadamente sus emociones y precisa su proceso metacognitivo. A partir de la información obtenida por esta investigación es determinante utilizar estrategias socioformativas humanistas mediante un proceso de inclusión contextualizado con la discapacidad respectiva, propiciando la integración o la atención de los estudiantes con alguna condición, específicamente el TDAH.

Las experiencias descritas por el estudiante de la carrera de Educación determinaron durante su proceso de aprendizaje las estrategias utilizadas para resolver los problemas presentados fueron los más convenientes. Las revisiones teóricas que se han abordado muestran cómo han avanzado las investigaciones al respecto en el ámbito universitario, permitiendo relacionar con mayor profundidad los resultados y apoyar a otros estudiantes con estas características.

Conclusiones

Las conclusiones surgen conforme a los resultados obtenidos, aportando información relevante de cara al conocimiento de la situación real de las estrategias socioformativas humanistas para un estudiante con TDAH en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La autorregulación armónica del aprendizaje en estos estudiantes acentúa la necesidad de realizar intervenciones y estudios longitudinales donde se evalúe las competencias relacionadas. El enfoque socioformativo humanista busca apoyar un proceso de aprendizaje significativo en

estudiantes con TDAH, evaluando en forma precisa la evolución de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Por ende, se considera necesario incluir en el estudio aspectos relacionados con su realidad, otro aspecto importante está asociado con el profesorado, capacitarlos con estrategias, utilización de recursos y materiales adecuados a la realidad cognitiva de los estudiantes con TDAH. Se sugiere brindar aportes metodológicos utilizados para desarrollar en ellos capacidades autorregulatorias que garanticen un aprendizaje significativo. La información de esta investigación puede ser utilizada como aportes a otros estudios de consideración, relevante en la atención a estudiantes con TDAH aplicando estrategias socioformativas y humanistas para garantizar un mejor aprendizaje.

La atención con estas estrategias busca garantizar la autogeneración de pensamientos, la administración emocional, permitiendo que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje en función a la evolución para lograr objetivos establecidos por él. Se busca garantizar un aprendizaje significativo a la cotidianidad, este proceso es piedra angular en el modelo por competencias, socioformativo y humanista de la Universidad Nacional Federico Villarreal a la luz del pensamiento complejo de los avances a nivel universitario en Latinoamérica.

Finalmente, los problemas con la atención, la concentración y la hiperactividad se pueden ver asociadas al bajo rendimiento académico. Estos indicios son actualmente la causa más común de situaciones adversas en estudiantes que cursan estudios superiores. En ocasiones las familias han acudido a neurocientíficos y psicólogos creyendo encontrar respuestas; no obstante, ninguna de estas medidas a funcionado. El problema de los estudiantes con TDAH en el ámbito universitario es que afecta las relaciones sociales, el desarrollo emocional y la autoestima. La autorregulación del aprendizaje garantiza que pueda tener un proceso acorde a su realidad cognitiva. El aprendizaje autorregulado es el proceso por el cual los estudiantes toman el control

de lo que hacen, reflexionan sobre su proceder, hacen planes, fijan metas, evalúan si las han logrado y están todo el tiempo motivado para lograrlo.

Algunas estrategias comienzan con la palabra "yo", "autocontrol", "autoevaluación" o "automejora", forman parte del proceso de aprendizaje autorregulado. La principal tarea de la educación es encaminar el desarrollo de los procesos de autorregulación en los estudiantes, debe centrarse en la creación de un entorno educativo en el que se regule la relación docente-estudiante.

Las actividades deben incluir el uso continuo de estrategias cognitivas y metacognitivas; en ese sentido, es de suma importancia formar docentes mediadores que sean conscientes de su papel, que estén dispuestos a crear estrategias para guiar la actividad de los estudiantes con autoconciencia, autocontrol, dirección consciente y la adquisición de estrategias metacognitivas necesarias para gestionar sus propios procesos.

Referencias

- Aguilar, R. & Jiménez, O. (2021). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Revisión actualizada. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 8(1), 39-49.
<https://dx.doi.org/10.35366/101204>
- Álvarez, M. & Ferreira, C. (2022). El impacto socioeducativo y socioemocional del TDAH: historias de vida de estudiantes universitarios. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 53(1), 137-157.
- Arcia, P. (2019). Inclusión y educación universitaria: Desafíos en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, (71). <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.71.1635>
- Aspauza, J. (2022). *La Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Universidad Católica Sedes Sapientiae* [Tesis de posgrado, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio Institucional de la UCSS. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/1673>

- Cieza, F., Mugarrieta, C., Paredes, J. y Villegas, C. (2022). Metodología de la investigación en espacios académicos. Orientaciones esenciales. *Rubiano Ediciones*, 1(1), 1-110.
<http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/9250>
- Colin, M. (2018). Reprobación en la universidad por TDAH: el TDAH como factor incidental en el fracaso en la educación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, (4), 39-45.
<https://revistainvestigacionedu.uanl.mx/index.php/rie/article/view/5>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, 1(1), 1-753.
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5).
- Mayo, M., Fernández de la Iglesia, J. y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos*, 25, 257-274.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3734/3647>
- Sepúlveda, V. y Espina, V. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 91-108.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100091>
- UNESCO. (s.f.). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Wood, E., Lewandowski, L. & Lovett, B. (2021). Profiles of Diagnosed and Undiagnosed College Students Meeting ADHD Symptom Criteria. *Journal of Attention Disorders*, 25(5), 646-656. <https://doi.org/10.1177/1087054718824991>

Cruz Rafael de la Coromoto Mungarrieta Virguez:

Licenciado en Educación con mención Preescolar - Universidad de Carabobo. Magister en Gerencia con mención en Sistemas Educativos - Universidad Bicentaria de Aragua. Doctor en Educación con mención en Currículo - Universidad Interamericana de Educación a Distancia (UNIEDPA). Post Doctorado en Educación - Universidad de Carabobo. 2da Especialidad en Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa universidad César vallejo. Actualmente como docente nombrado en la categoría de Auxiliar a tiempo completo en la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Franklin Pedro Cieza Paquiyaury:

Licenciado en Educación, Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad, Segunda Especialidad en Entornos Virtuales para el Aprendizaje - Universidad César Vallejo. Con especializaciones en Informática Aplicada a los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y Metodología de la Investigación. Docente a tiempo parcial en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en la Facultad de Tecnología, docente a tiempo parcial en la Universidad César Vallejo en el programa de Segunda Especialidad, docente en Instituciones Educativas de Educación Básica Regular y Educación Técnico Productiva (CETPRO). Autor y editor de libros para el Depósito Legal de la Biblioteca Nacional del Perú y repositorios internacionales. Gerente General en la Consultoría Académica FRANCIE EIRL.

Rubén Hernán Bustillos Borja:

Licenciado en Estadística y Maestro en Matemática Aplicada - Universidad Nacional Federico Villarreal. Con más de 22 años de experiencia docente en Universidades Públicas y Privadas, Analista Estadístico en la Oficina de Análisis Estratégico contra la Criminalidad (OFAEC) de la Fiscalía de la Nación - Ministerio Público. Asesor y Consultor Estadístico, actualmente laborando como docente nombrado en la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima - Perú.

Integración teórica en la conformación de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning para aprendizaje del cálculo diferencial***Theoretical integration for the formation of a didactic model developed under the B-Learning educational approach in learning differential calculus*****Yaritzza Josefina Romero Rincón**<https://orcid.org/0000-0002-5608-5715>

Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela

yaritzarr@hotmail.com**Resumen**

La investigación estableció el objetivo de proponer la integración teórica para la construcción de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning, como soporte estratégico en el aprendizaje significativo de las aplicaciones de la derivada, en la asignatura Cálculo I de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. Sustentada en los planteamientos de Ausubel (2002), Vygotsky (2007, 2014), Díaz y Hernández (2010), Moreira (2012), Romero (2019), Manjarrez y Romero (2022), entre otros. De tipo descriptiva documental, en el análisis de significados para la construcción del modelo didáctico. Los resultados plantean la importancia de tres elementos esenciales en el proceso de aprendizaje: el docente es guía del proceso, el contenido a trabajar y el estudiante actor principal. Se describe la aplicación de las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, inmersas en su contexto con la finalidad de un aprendizaje significativo desde el empleo de dos ambientes uno presencial y el otro virtual en el intercambio de saberes. Se recomienda la construcción de un modelo didáctico B-Learning (mixto) en la promoción del aprendizaje significativo en las aplicaciones de la derivada.

Palabras clave: modelo didáctico, enfoque educativo B-Learning, aprendizaje significativo.

Abstract

The research established the objective of proposing theoretical integration for the construction of a didactic model developed under the B-Learning educational approach, as strategic support in the meaningful learning of the applications of the derivative, in the Calculus I subject of the Faculty of Engineering from the University of Zulia. Supported by the approaches of Ausubel (2002), Vygotsky (2007, 2014), Díaz and Hernández (2010), Moreira (2012), Romero (2019), Manjarrez and Romero (2022), among others. Of a descriptive documentary type, in the analysis of meanings for the construction of the didactic model. The results raise the importance of three essential elements in the learning process: the teacher is the guide of the process, the content to be worked on, and the student as the main actor. The application of pre-instructional, co-instructional and post-instructional strategies is described, immersed in their context with the purpose of meaningful learning from the use of two environments, one in person and the other virtual in the exchange of knowledge. The construction of a B-Learning (mixed) didactic model is recommended to promote meaningful learning in derivative applications.

Keywords: Teaching model, B-Learning educational approach, meaningful learning.

Recibido: 15/05/2023**Enviado a árbitros:** 15/05/2023**Aprobado:** 24/06/2023

Introducción

A la educación universitaria, como encargada de la formación de los nuevos profesionales destinados a enfrentar los desafíos sociales del conocimiento y los nuevos avances tecnológicos, le corresponde replantearse y reorientarse, para gestionar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en aras de conservar en esencia la humanización del proceso educativo, el contacto cara a cara, así también la utilización de los beneficios tecnológicos y digitales, en virtud de la inmediatez, variedad y diversidad de la manifestación de la información, requerida y pertinente, según la circunstancias de la contextualización a realizar.

Es pertinente destacar, que en los últimos años la demanda de la educación universitaria ha experimentado un incremento en la matrícula estudiantil y a esta situación se suman otras series de circunstancias afectando el escenario universitario, como expresan Manjarrez y Romero (2022), en referencia a la repitencia de las materias y el abandono de asignaturas, por parte de los estudiantes, para luego volver a cursarlas; algunos originados por la deficiente base o desconexión con la matemática, causadas por la metodología de aprendizaje en la educación media general, las improvisadas estrategias emergentes en pandemia, el elegir una carrera la cual no es de su agrado o no está en correspondencia con la formación previa de los mismos.

A esta situación se agrega lo destacado por, Moreira (2012) en su artículo: Al final, ¿qué es aprendizaje significativo?, destaca, cuando el estudiante llega a la universidad, no tiene conceptos o conocimientos previos necesarios (subsunsores) para facilitar el aprendizaje de las ciencias básicas, dado que aprendió mecánicamente y le fue útil en el examen y se olvidó, originando altos índices de reprobados en estas disciplinas tales como, Física, Cálculo, entre otras.

Asimismo, afirman Manjarrez y Romero (2022), que se ha venido observando un bajo rendimiento académico en los estudiantes de Cálculo de las facultades de Ingeniería de las universidades venezolanas y colombianas. En tal sentido, se debe buscar una nueva forma de

facilitar el aprendizaje en la matemática, en la incorporación del aprendiz de una manera más activa y de su agrado, disminuyendo así la sensación de dificultad y aportar mayor aplicabilidad en el aprendizaje.

En ese mismo orden de ideas, se hace referencia a la investigación realizada con los estudiantes de Cálculo I y Cálculo II en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, por Colina y Romero (2024), donde se concluye que “la escasa conexión e interpretación entre la noción intuitiva del límite de funciones de una variable, la definición matemática propiamente con el simbolismo, aplicación y la representación gráfica, muestra una incompreensión de los conceptos estudiados”. (p. 98).

En el marco de las observaciones anteriores, sobre el proceso de aprendizaje del Cálculo I, en el área de la Ingeniería, surgieron las siguientes interrogantes: ¿el estudiante recibe atención individualizada?, ¿cómo logra el estudiante poseer información suficiente para discernir, y espacio adecuado en discusiones académicas?, ¿qué elementos debe tener un modelo didáctico con la finalidad de desarrollar atención individualizada, información, espacio y tiempo flexible?

Es pertinente hacer referencia, en relación a esta serie de interrogantes, como se puede beneficiar el proceso educativo con las fortalezas de dos ambientes, como es el ambiente presencial y el ambiente virtual, uno destacando el encuentro humano, cara cara y el otro, la comodidad y facilidad para acceder a la información, en cuanto a tiempo y espacio; al respecto se pueden juntar ambas modalidades, conformando el trabajo educativo con un enfoque educativo B-Learning.

En tal sentido, se deben desarrollar estrategias para originar aprendizaje interactivo y colaborativo entre los actores del proceso, con atención individualizada, conforme al contexto, con la finalidad de aprender a aprender y construir un aprendizaje significativo en proyección hacia el bien común y el aprendiente sea un ente activo, protagónico y responsable de su aprendizaje. La situación planteada, permitió formular el problema de investigación a partir de la siguiente

interrogante: ¿Qué teoría es requerida en construcción un modelo didáctico desarrollado bajo un enfoque educativo B-Learning, en la promoción del aprendizaje significativo en las aplicaciones de la derivada, en el área de la ingeniería?

Desde esta perspectiva y en la búsqueda de beneficios para los estudiantes, en el aprovechamiento del tiempo fuera de las aulas de clase y la diversidad de información desde diversas presentaciones, según su estilo y facilidad en el estudio, esta investigación tiene el objetivo proponer la integración teórica para la construcción de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning, como soporte estratégico en el aprendizaje significativo de las aplicaciones de la derivada, en la asignatura Cálculo I de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia.; en promoción de la participación del aprendiz en la socialización de saberes, desde el ámbito de su experiencia, inmersa dentro del contexto, hacia la edificación de nuevos conocimientos desde su participación individual y colectiva.

Metodología

Dentro de estas perspectivas, se desarrolló una investigación de tipo descriptiva, analizando fuentes documentales de diferentes autores, en los referentes teóricos de sus aportes investigativos, para la construcción de un modelo didáctico, pertinente al área de las matemáticas y al contexto de la ingeniería.

En tal sentido, debido al tipo de investigación descriptiva, se plantea dar a conocer (Hernández y Mendoza, 2018) las situaciones a trabajar, prácticas a realizar y actitudes predominantes mediante la descripción exacta de las actividades a abordar, objetos a planificar, procesos y el contexto de las personas o actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de la aplicabilidad e interpretación de la realidad de los hechos, es decir, condiciones o conexiones, existentes, prácticas prevalecientes, opiniones puntos de vista que sostienen, procesos, efectos y tendencias a desarrollar.

En el mismo orden de ideas, según Reyes (2022), la investigación se clasifica también como documental de diversos tipos de fuentes, para la construcción de significados en el análisis de la información, en tal sentido se apoyó en un diseño bibliográfico, afirma Reyes (2022) que este tipo de diseño “permite la recopilación en la recopilación, de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos” (p. 95), con la revisión de documentos, revistas científicas, textos, conclusiones de simposios y seminarios, actas científicas, tesis, documentos de sitios web, entre otros alusivos a los planteamientos teóricos y experienciales de conclusiones de diversas investigaciones, para la conformación de una nueva estructura académica.

Elementos del modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning

Las reformas que ha sufrido la educación con su virtualización emergente surgida por la pandemia, conllevan a replantearse cambios o reorientaciones en su proceso, considerar el aprovechamiento de las nuevas tecnologías, incorporándolas al proceso educativo, siempre en la búsqueda de un modelo hacia una cultura educativa para la innovación y la tecnologización, en beneficio del país.

Por tal motivo, se persigue estructurar y plantear un modelo didáctico, que conlleve a la participación de los estudiantes en la socialización de saberes, desde el ámbito de su experiencia, inmersa dentro de su contexto y con la finalidad de construir nuevos conocimientos, desde su participación individual y colectiva.

Modelo didáctico

Al respecto, Romero (2015) y Manjarrez (2019) plantean, el modelo didáctico como un boceto de análisis el contexto educativo y fundamentado en teorías, orientas la práctica pedagógica hacia su transformación en un determinado ámbito educativo. Por consiguiente, emerge de las teorías, principios y paradigmas que aportan fundamentos teóricos al mismo, este presenta los lineamientos o pautas para su desarrollo e intervención en algún contexto educativo en particular.

En tal sentido, se requiere diseñar un modelo didáctico que fortalezca el modelo presencial con las tecnologías de la información y la comunicación, con la finalidad que el aprendiz se convierte en un ser activo en colaboración, inmerso en su contexto, con un aprendizaje de significancia y apropiado; donde, el tiempo, lugar y rigidez de interrelación, son flexibles, entre los actores, y no sea impedimento para la construcción del conocimiento.

Dentro de estas perspectivas, el modelo didáctico busca complementar la educación presencial tradicional con el aprendizaje digital o virtual, raíces esenciales para la sociedad del conocimiento, la cual busca dar respuestas a los nuevos retos e incertidumbres generando por el contexto; acorde con las exigencias planteadas por la educación universitaria formadora de futuros profesionales, contando con la incorporación de recursos y herramientas que despierten el interés de los estudiantes.

El enfoque educativo B-Learning está conformado por las fortalezas utilizadas en la modalidad e-learning combinado con las fortalezas de la modalidad presencial. Al respecto, Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003), afirman que la mezcla de recursos diversos favorece el aprendizaje, por lo cual es pertinente recordar lo planteado por Gardner (2011), al señalar con el empleo de diversas modalidades y técnicas de aprendizaje ayudan fortalecer y desarrollar la inteligencia inherente de cada persona, como ser individual.

En tal sentido, el modelo didáctico bajo el enfoque educativo B-Learning, según Romero (2015):

“consiste en una acción formativa de manera sistémica para internalizar un nuevo conocimiento de manera intencional y sustancial en la estructura cognitiva del aprendiz, mediante la actividad perceptiva del individuo y la interacción social, a través de la combinación óptima del aprendizaje presencial con los avances tecnológicos; lo cual

depende de la relación que exista entre la naturaleza del nuevo conocimiento y el que ya posee el aprendiz, así como de su disposición y motivación para aprender” (p. 125).

Al respecto, el modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning para el aprendizaje del Cálculo I de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, está inmersa dentro de los aspectos que engloban diversas teorías de enseñanza y aprendizaje, las cuales se bosquejan a continuación en la tabla 1, destacando los aspectos necesarios en la construcción y conformación, relacionados con las siguientes teorías: conductistas, cognitivistas, constructivistas y conectivistas, esbozadas:

Tabla1

Teorías de aprendizaje aplicadas al modelo didáctico bajo el enfoque educativo B-Learning

Teorías de aprendizaje	Aportes a la modalidad
Conductista (Saber hacer)	Se presentan actividades para ser desarrollar destrezas, hábitos o habilidades específicas ante situaciones determinadas, las cuales son observables y medibles.
Cognitivista (Saber sobre)	Los aprendices interactúan con sus compañeros y el profesor, a su vez los más conocedores le aporta al grupo. Interacciones sociales con sus pares. Se presentan diversas formas de aprendizaje.
Constructivista (Saber ser)	Lleva lo teórico a lo práctico principalmente en contextos reales. El estudiante es el protagonista. El docente promueve y guía el desarrollo y la autonomía del alumno.
Conectivista (Saber dónde) (Saber Transformar)	Incentiva en los aprendices a la investigación e inmersión en las redes del conocimiento. Provee una mirada a las habilidades de aprendizaje y las tareas a través de la modalidad digital. La búsqueda de la transformación intrínseca y extrínseca hacia el cambio sociocultural del entorno mismo en el cual está inmerso hacia el bien común.

***Nota.** Esta tabla muestra la síntesis de las teorías de aprendizaje consideradas para la construcción del modelo didáctico. Recopilada de los autores Moreira (2012), Siemens (2006), Ausubel (2002), Bartolomé (2004), Vygotsky (2007, 2014), Novak y Gowin (2002).*

Conforme a estas ideas, el aprendiz al socializar sus conocimientos puede aportar a sus compañeros valiosa ayuda de estar en lo correcto o, en caso contrario, puede ser corregido por otro

compañero o el profesor, y lograr comprender en sentido adecuado del tema en cuestión, lograr el significado de su aprendizaje.

El Contenido

El proceso de aprendizaje y el significado del contenido, debe ser potencial, lógico y mostrar la suficiente intencionalidad, de manera que el estudiante asimile las sustancias de las ideas, en lugar de las palabras exactas; en concordancia con la prosecución lógica de la materia con la contextualización del alumno, para la conformación de una estructura psicológica organizada de contenidos, en pro de la construcción del aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010; Moreira, 2012). Asimismo, aclara Ausubel (2002), con respecto a lo potencialmente significativo de un material, no depende solo de éste, sino también de la significatividad valorada por los aprendices.

Desde esta perceptiva, cuando se desean realizar estudios de Cálculo Diferencial desde el punto de vista de la ingeniería, es de suma importancia la secuencia lógica matemática, con un nivel universitario inicial, de tal manera que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo para el estudiante del primer semestre, lo cual potencia su éxito.

Asimismo, se destaca la composición de los contenidos en tres ejes fundamentales, según Cabero y López (2009): la funcionalidad, la diversidad de contenidos y fuentes, significatividad potencial y validez didáctica. Por lo tanto, agrega Moreira (2012), que el contenido de aprendizaje debe cumplir unos principios programáticos facilitadores, ayudado de estrategias pertinentes, tales como: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y la consolidación. Por su parte, Siemens (2006) considera que “el conocimiento es de diferentes tipos: saber sobre, saber hacer, saber ser, saber dónde y saber transformar” (p. 10), estos aspectos deben ser desarrollados para el éxito del proceso enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la construcción del conocimiento, plantea Vygotsky (2007, 2014), está relacionada con el contexto social, es decir, la adquisición del aprendizaje está conectada con la

interacción de las personas que a su vez integran una comunidad social. El aprendizaje contextualizado, es una actividad situada, por lo cual no puede estar aislado de la realidad sociocultural en donde está inmerso el aprendiente.

El Docente

Es pertinente destacar el rol del docente a nivel universitario, enmarcado y actualizado dentro de los cambios complejos y acelerados que ocurren a cada instante, principalmente es el acople al constante caos e incertidumbre, generada por la necesidad en la inmediatez y pertinencia de la información; razón por lo cual, se debe trabajar con una modalidad didáctica adaptable de manera flexible en relación al tiempo y el espacio, a los nuevos roles a desempeñar, dentro de los cuales se puede ubicar un modelo didáctico bajo el enfoque educativo B-Learning, para formación de sus aprendices.

Según Cabero y Marín (2014), los aspectos más interesantes sobre la formación del profesorado,

“son: a) se indica que el profesor debe tener conocimientos en diferentes dimensiones que superan la mera tendencia a centrarse en el componente instrumental, b) la significación que se le da a la disciplina impartida por el docente, que determinará notablemente el uso concreto que podamos hacer de la TIC y la posibilidad de adecuación de sus sistemas simbólicos a las características de la disciplina; y c) la perspectiva interaccionista que nos ofrece, que nos permitirá ampliar el número inicial de dimensiones del modelo y las perspectivas desde las que se requiere abordar la formación del profesorado”. (p. 20).

Igualmente, ejercer su rol de tutor, asistiendo a los alumnos durante todo el proceso de aprendizaje en constante retroalimentación, en beneficio del proceso. A su vez, el docente como Incentivador y avivador de la motivación en sus estudiantes, los ayuda a ver la necesidad de desarrollar las habilidades cooperativas, según plantean Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E

(1999), Noguera y Gros (2014). En particular, el docente en su rol de guía y orientador, es promover la participación y la negociación a través de la mediación entre los alumnos para mejorar el proceso de negociación y facilitar la creación de una perspectiva de equipo.

El Estudiante

Considerando que el estudiante es el actor más importante del proceso, el cual debe ser constructor de su propio aprendizaje, al organizar adecuadamente su tiempo, manejar las ambigüedades y la incertidumbre, denominado por Siemens (2006), la ecología del conocimiento; al mismo tiempo expresan Cabero y Marín (2014), el relacionarse con sus pares y el profesor, mostrar motivación y autodisciplina, solicitar por los canales adecuados la ayuda requerida, asistir a sus compañeros, tener una actitud proactiva y autónoma, interrelacionarlo con su área profesional y comunicarse con su profesor ante cualquier inconveniente o duda. Es significativo destacar, según Díaz y Hernández, (2010), Moreira, (2012) y Ausubel (2002), la importancia de la disposición de aprender del aprendiz, referida al querer relacionar los nuevos conocimientos, de forma no arbitraria y no literal, con sus conocimientos previos.

Por otro lado, la participación del estudiante como ser individual en el diálogo de saberes favorece el intercambio de conocimientos, argumentación y negociación del significado. En referencia al trabajo colaborativo, debe existir un interés en el trabajo en equipo con la finalidad, de que el alumno tenga un compromiso individual frente a su equipo y a su vez éste tenga una responsabilidad sobre cada uno de sus integrantes, con la intención de crear responsabilidades y sentido de pertenencia para el desarrollo de la participación interactiva hacia la búsqueda de una meta en común, como es el aprendizaje significativo, como lo expresa Ausubel (2002), y se desarrolle la cooperación, estructurando cinco componentes esenciales, afirma González (2017), en cada actividad: la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales, el procesamiento grupal y el trabajo en grupo.

Las Sesiones

Es pertinente mencionar, por estar modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning se conforma en dos ambientes de trabajo, denominadas: sesiones presenciales y sesiones virtuales, no presenciales. Las sesiones o tutorías presenciales, destaca Manjarrez (2022) los entes involucrados, “reunidos en un mismo espacio o por la sincronía virtual, pueden reforzar aprendizajes mediante acciones académicas, al igual que con la retroalimentación del conocimiento, la disciplina, el abordaje pedagógico y la mediación”. (p, 51). Con respecto a los recursos y métodos a desarrollar se tienen: talleres, asesorías, trabajo en equipos colaborativos, lluvias de ideas, discusiones dirigidas, entre otras.

Al respecto, las sesiones virtuales planteadas por Romero (2015), “el trabajo colaborativo en equipo, la interacción social, socialización de saberes, discusiones dirigidas, autoevaluación y coevaluación; también desarrollar el autoestudio en el alumno”. (p. 77). Destacando el abordaje de los contenidos interactivos, representaciones y simulaciones, tutorías y seguimientos on-line de trabajos en chats, foros de discusión, correos con problemas de contexto, mediante la interacción profesor, estudiante, contexto y equipos o plataforma.

Asimismo, expresa Romero (2015), que las sesiones virtuales pueden ser de dos maneras: sincrónicas, la cuales permiten realizar el acto de la comunicación, entre los actores involucrados a un mismo tiempo (foros, chats, entre otros), o se pueden dar las de tipo asincrónicas, realizado el proceso de la comunicación en tiempos diferentes (foros, correo electrónico y de voz, listas de distribución, entre otros).

Estrategias para el Aprendizaje Significativo

Considerando al proceso educativo como un hecho social gestionado por el educador, quien planifica y desarrolla las actividades en el aula para el logro del aprendizaje significativo esperado,

dejando atrás los comportamientos propios de la educación depositaria tradicionalista; y así integrarse al camino de las innovaciones tecnológicas educativas.

Es pertinente destacar, las estrategias para el aprendizaje significativo son acciones utilizadas por el docente en la promoción de un proceso interactivo y colaborativo entre estudiantes y docentes. Al respecto, en pro de un aprendizaje significativo, Díaz y Hernández (2010) distinguen las siguientes estrategias: preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales; asimiladas y reconocidas por otros autores, las cuales están incorporadas al proceso de aprendizaje.

Al respecto, las estrategias preinstruccionales, en el contexto del Cálculo Diferencial, cooperan avivando los conocimientos previos matemáticos tales como las operaciones básicas matemáticas de números Reales, funciones, límites y la derivada, necesarios en la resolución algebraica y gráficamente, de los problemas de casos reales, contextualizada al área de la ingeniería con significancia para los alumnos del curso, según Manjarrez y Romero (2022).

Destacando, a los objetivos siendo un factor relevante en estrategias para el aprendizaje significativo, empleados como planificadores y organizadores del proceso, enfocados a darle sentido y claridad al alumno en su proceso de aprendizaje, enfatizando la pertinencia y la coherencia, entre los objetivos, las actividades y la evaluación, favoreciendo los aspectos relevantes por aprender, según expresado por Cabero y López (2009) y Díaz y Hernández (2010).

El empleo de los mapas o redes conceptuales para elaborar un inventario de conceptos, destacan Díaz y Hernández (2010), permitiendo establecer las relaciones de supra, co o subordinación existente entre los conceptos, identificar el concepto nuclear y su ubicación según su inclusividad, construir el mapa conceptual, organizado jerárquicamente.

Al respecto, los organizadores previos son recursos para relacionar los conocimientos previos con los nuevos, de manera significativa, es decir, son empleados como un recurso que facilitan la incorporabilidad y permanencia del material aprendido significativamente, de tres maneras: extraen y

movilizan los conceptos anclas, posibilitan la inclusión y hace innecesaria gran parte de la memorización repetitiva, por carencia de ideas anclas en su estructura cognitiva, afirma Romero (2015).

En ese mismo orden de ideas, las estrategias coinstruccionales, son utilizadas durante el proceso en sí educativo, de tal manera, que, a través de la interacción entre el docente y los estudiantes, éstos organizan y estructuran la información necesaria para la comprensión del nuevo conocimiento, y sea incorporado de manera significativa y contextualizada en la estructura cognitiva de los aprendices, una de estas estrategias, son las señalizaciones son claves empleados para enfatizar contenidos relevantes en el desarrollo del aprendizaje significativo afirmado por Díaz y Hernández (2010); González, Vera y Romero, 2019), tanto en el discurso textual como oral y puede presentarse expresiones lingüísticas y de tipografías, pertinente en destacar una información de mayor relevancia en el contenido.

Se tienen también, a las preguntas intercaladas, son una estrategia empleadas por el docente de diversas alternativas positivas dialógicas de intercambio de saberes con los estudiantes para orientar, guiar, clarificar y retroalimentar el proceso educativo hacia el desarrollo de un alumno constructor de un aprendizaje significativo y crítico, reflexivo encaminado a un desarrollo pleno, y poseedor de una amplia gama de contenidos contextualizados en sus espacios, por lo cual las interrogantes permiten determinar cuántos saberes poseen los aprendices sobre un tema determinado, ya sean en textos o en discursos orales, destacado por Romero (2015).

Asimismo, las ilustraciones, según Díaz y Hernández (2010) constituyen “el énfasis esta puesto en reproducir o representar objetivos, procedimientos o procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o tal y como ocurren” (p. 168); asimismo agrega Romero (2015), referidos a un todo o sistema, “con la finalidad de evocar conocimientos previos que contribuyan al aprendizaje de modo preciso el nuevo conocimiento” (p. 50).

Todas estas estrategias mencionadas, son de gran importancia en el área de la matemática en especial en Cálculo I para el trabajo de las aplicaciones de la derivada, empleadas en hacer referencia a funcionamientos de maquinarias y procesos químicos (ilustraciones funcionales), programaciones o diagramas (algorítmicas), elaboración de mapas o planos de los elementos intervinientes en un sistema (construccional), entre otras.

El empleo de las analogías, afirman Romero y Manjarrez (2022), estas aportan experiencias concretas o directas que preparan al alumno hacia experiencias abstractas y complejas, mediante la familiarización y concretización de la información, fomentando el razonamiento analógico favoreciendo la construcción del aprendizaje significativo.

Asimismo, afirma Manjarrez (2019) “establecen relaciones entre el contenido principal y los aspectos internos o externos como semejanzas, diferencias, causa efecto, entre otras” (p. 42).

En ese mismo sentido, las estrategias postinstruccionales, descritas por Díaz y Hernández (2010), están presentes en el cierre, son utilizadas tanto para el aprendizaje (empleadas por el profesor) como de aprendizaje (cuando son trabajadas por el aprendiente), con el sentido de profundización y reforzamiento del proceso cognitivo al cierre de la actividad, también pueden ser empleadas por el discente a manera de autoevaluación formativa en su proceso de aprendizaje.

Los resúmenes son una estrategia para el aprendizaje que resaltan las ideas principales del contenido (oral o escrito) de manera clara y precisa, integrada y condensada, a través de la redacción coherente y relevante de la información, con la finalidad de familiarizar al discente con las ideas relevantes del contenido (estrategia preinstruccional) o de reforzar los nuevos conocimientos (estrategia postinstruccional).

Se tiene como otra estrategia, resaltada por Manjarrez (2019), Romero (2015) y por Vygotsky (2007, 2014), la ejemplificación contextualizada permite la aclaratoria del nuevo contenido, a través de la ejemplificación en su contexto cultural o en el requerido para el nuevo conocimiento, de manera

que el alumno pueda evocar sus conocimientos y experiencias previas, y sirvan de anclaje en el reacomodo de su estructura cognitiva, lográndose así la asimilación de ese nuevo contenido de una manera significativa y contextualizada.

La resolución de problemas, según Vergnaud (1998), Mayer (2002) y Vygotsky (2007, 2014), es la habilidad de plantear y resolver problemas, asociado a la capacidad de disponer de una variedad de estrategias y recursos, sería no sólo un contenido procedimental, el cómo resolver; sino también una de las bases en el trabajo de los saberes matemáticos.

Esta estrategia permite adaptar en la asignatura Cálculo I, para garantizar en el proceso de aprendizaje la evocación de los componentes funcionales como la motivación, orientación, ejecución y control de la eficacia y veracidad de los resultados hallados, por lo cual se espera el mínimo error cometido en la resolución de un problema.

Actividades Estratégicas

Estos últimos autores destacan, a las acciones prácticas que ha de realizar el estudiante, las cuales deben incentivar al aprendiz a la participación cooperativa y colaborativa, hacia el beneficio común con su contexto y extraer conclusiones a partir de experiencias realizadas (adquisición), relacionar esas inferencias con conocimientos ya poseídos (organización) e informar de las conclusiones obtenidas (comunicación).

Asimismo, ellos reflejan a las estrategias de interpretación (traducir la información recibida en un código o formato numérico o verbal, o viceversa), de análisis y comprensión (conceptual en el establecimiento de relaciones organizadores previos y conceptuales, analogías, ejemplificaciones contextualizadas y resolución de problemas), de comunicación (para socializar lo aprendido, percibir y corroborar como su percepción del mundo es un aprendizaje significativo en el contexto).

Evaluación

En todo proceso, en especial en el proceso educativo, tiene como finalidad establecer y aplicar los métodos de evaluación, para elevar la eficacia y eficiencia de todas las actividades planificadas, en el desarrollo del acto educativo y la implementación, la extensión y profundidad de los contenidos y contextualización a la población a la que fue dirigida.

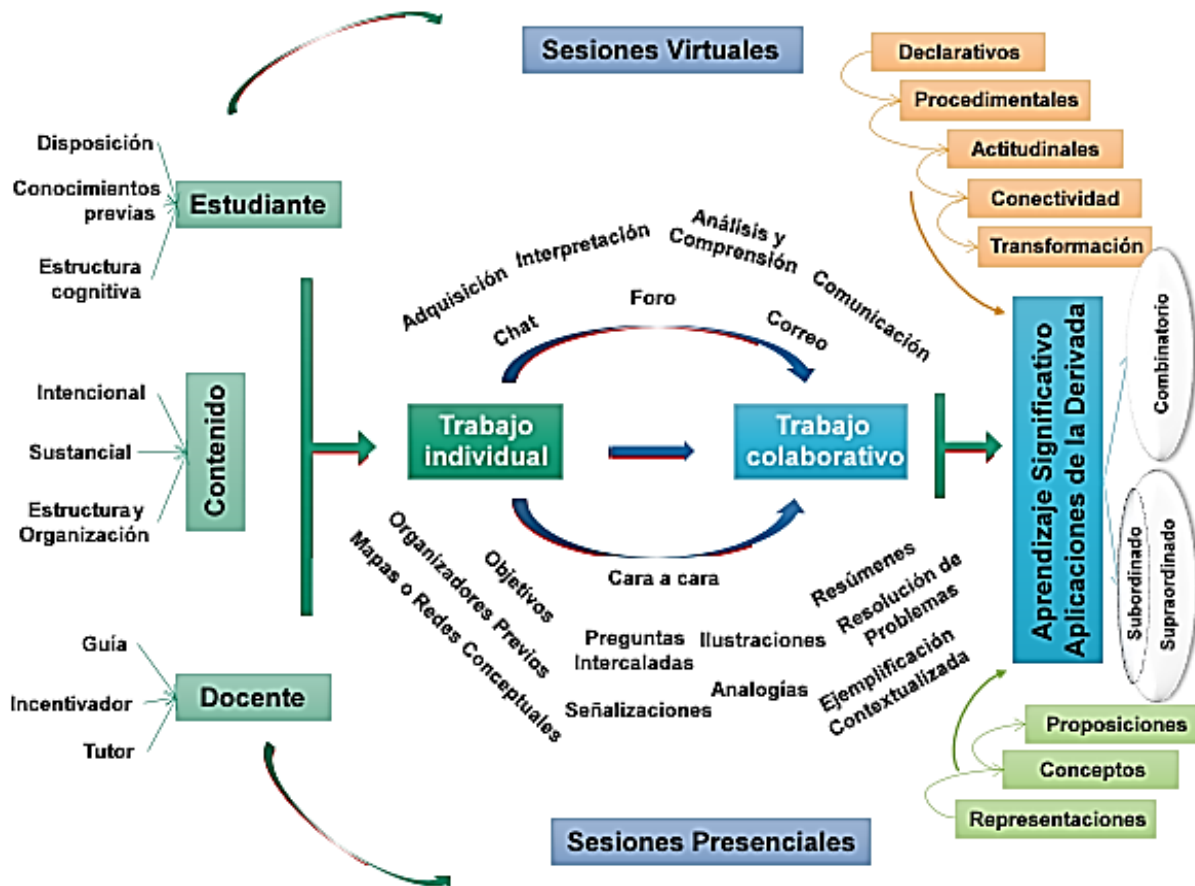
Afirma Tejada, J., Navío, A., Jurado, P., Ruiz, C., Miranda, J., Fandos, M. (2022), a los tipos de evaluación a considerar en la determinación de la significatividad de los aprendizajes logrados durante todo el proceso son: diagnóstica (aplicada al inicio del proceso para conocer el contexto académico y sociocultural del aprendiz), formativa (durante el proceso permite revisión y retroalimentación), y sumativa (al final en la valoración el desempeño del estudiante), entre otros aspectos.

En ese mismo orden de ideas, Cabero y López (2009) y Tejada, J., Navío, A., Jurado, P., Ruiz, C., Miranda, J., Fandos, M. (2022), en relación a las formas de participación en la evaluación del proceso educativo, tanto por el alumno, compañeros y el profesor, tales como: autoevaluación (es individual, se realiza el mismo aprendiz, en un acto reflexivo), la coevaluación (es realizada por el grupo para la valoración de pares, de sus compañeros) y la heteroevaluación (evaluación realizada de manera individual por el profesor de manera unidireccional).

En relación a los instrumentos Romero (2015) y Cabero y López (2009) para la evaluación de los aprendizajes de entornos virtuales, el portafolio de evidencias, basado en el análisis reflexivo de las producciones, con la finalidad de facilitar la reflexión y la toma de conciencia de sus metas, progresos, dificultades y otros. El mismo consiste en un compendio de evidencias tales como documentos, artículos, notas, diarios, trabajos, ensayos, entre otros.

Imagen 1

Propuesta teórica para el modelo didáctico bajo el enfoque educativo B-Learning



Nota. La imagen representa un bosquejo estructurado de contenidos de la teoría desarrollada para el modelo didáctico bajo el enfoque educativo B-Learning. (Romero, 2024).

Conclusiones

Desarrollada la investigación, se realizó un compendio e integración de los aportes teóricos de autores considerados, de los cuales se atendieron los aspectos relacionados con los elementos y recursos, para la construcción de un diseño de la modalidad B-Learning, considerando los tres ejes principales rol del docente, el contenido a trabajar y principalmente el rol del estudiante, enmarcado dentro de sus cuatro grupos de precisiones: sesiones, recursos o herramientas, actividades estratégicas y evaluación.

Es importante destacar, en este modelo didáctico debe ser manejada desde dos vertientes enlazadas por el manejo del contenido, desde la perspectiva presencial y virtual, trabajada de manera colaborativa e integradora, para potenciar las fortalezas individuales y subsanar las deficiencias de cada estudiante, con la finalidad de obtener un aprendizaje significativo, donde se logre apreciar los tipos de aprendizajes y se destaque el logro de las etapas de los mismos, desde lo subordinado, supraordinado y combinatorio.

Se recomienda el desarrollo de este modelo didáctico, que integre y trabaje todos estos elementos para el aprovechamiento del trabajo individual y grupal colaborativo y cooperativo, desde la perspectiva presencial cara a cara y el ambiente virtual, como complemento, con la finalidad de mejorar el avance del estudiante.

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Ediciones Paídos Iberica, S.A.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Revista de Medios y Educación Pixel-Bit*, (23), 7-20. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Cabero, J. y López, E. (2009). Descripción de un instrumento didáctico para el análisis de los modelos y estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red (A.D.E.C.U.R). *Revista de Medios y Educación Pixel-Bit*, (34), 13-30. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036002.pdf>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC). *Revista Venezolana de Información de, Tecnología y Conocimiento: Enl@ce*, 11(2), 11-24. Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005>

- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. (1ª ed.). Estados Unidos de América: Page Publishing, Incorporated.
- Colina, P. y Romero, Y. (2024). Conocimiento de estudiantes acerca del significado de la definición de límite de funciones de una variable. *Revista Encuentro Educacional*, 31(1), 80-100. Venezuela.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/42298>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- González, M. (2017). *Estrategias para el aprendizaje colaborativo en la unidad curricular algebra lineal*. [Tesis doctoral, Universidad Rafael Bellosó Chacín]. Maracaibo, Venezuela. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0106558/intro.pdf>
- González, M., Vera, K. y Romero, Y. (2019). Estrategias colaborativas como herramienta para el aprendizaje del álgebra lineal. *Revista REDHECS*, 27(14), 169-184. Venezuela.
<https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/1341/2201>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paídos SAICF.
- Manjarrez, C. (2019). *Modelo instruccional bajo la modalidad mixta para el aprendizaje significativo de la derivada de funciones de una variable*. [Trabajo de Grado de maestría, Universidad del Zulia]. Maracaibo, Venezuela.

- Manjarrez, C. y Romero, Y. (2022). Análisis de las estrategias instruccionales utilizadas para el aprendizaje significativo de la definición de derivada de funciones de una variable. *Revista Especializada de Ciencias Humanas y Sociales (ReHuso)*, 7(3), 112-125. Ecuador. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/5157>
- Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration: ojdla*. VI(IV), 1-11. Estados Unidos. <https://ojdla.com/archive/winter64/marsh64.pdf>
- Mayer, R. (2002). Rote versus meaningful learningi. *Revista: Theory Into Practice*. 41(4) 226-232. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4104_4
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*. (25), 29-56. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Noguera, I. y Gros, B. (2014). Indicadores para la construcción de prácticas colaborativas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. (RELATEC)*, 13(1), 51-62. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835389>
- Novak, J. y Gowin, B. (2002). *Learning how to learn*. (14ª ed.), Inglaterra: Cambridge University Press.
- Romero, Y. (2015). *Modelo didáctico bajo la modalidad B-Learning, en la promoción del aprendizaje significativo en las aplicaciones de la derivada*. [Tesis Doctoral, Universidad Rafael Beloso Chacín]. Maracaibo-Venezuela.
- Romero, Y. (2019). Estrategias y condiciones para promover el aprendizaje significativo de las aplicaciones de la derivada en la ingeniería. *Revista REDHECS*, 26(13), 96-121. Venezuela. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/issue/view/145>

Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. Canadá: Ediciones Nodos ELE.

<https://archive.org/details/2010ConociendoElConocimiento>

Tejada, J., Navío, A., Jurado, P., Ruiz, C., Miranda, J., Fandos, M. (2022). *Evaluación de aprendizajes en educación superior: De la teoría a la práctica*. España: Aula Magna McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Vergnaud, G. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior. Elsevier ScienceDirect, for UK higher education institutions and their patrons*. 17(2), 167-181. Reino Unido.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0364021399800573>

Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Traducción de: Alejandro Ariel González. (1ª ed.) Argentina: Editorial Colihue.

Vygotsky, L. (2014). *Pensamiento y lenguaje*. (3ª ed.), Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Yaritza Josefina Romero Rincón:

Licenciada en Educación. Mención Matemática y Física, Universidad del Zulia. (1994). Magíster en Matemática. Mención Educación, Universidad del Zulia. (2001). Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Belloso Chacín (2015). Investigador PEII A (2012), A-1 (2014), A-1 (2016). Profesora Titular de la Facultad de Ingeniería, Universidad de Zulia (1994) y Universidad Rafael Urdaneta (2022).

Modelos didácticos como base de los procesos enseñanza y aprendizaje**Didactic models as the basis of the teaching and learning processes****Marybel Cifuentes Rojas**<https://orcid.org/0009-0006-7681-7481>

Universidad Autónoma de Colombia. Bogotá, Colombia.

marycifuro@hotmail.com**Resumen**

Los modelos didácticos son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por una parte proporcionan una estructura y guía para la planificación y desarrollo de las actividades educativas, y por otra, permiten evaluar los procesos realimentándolos al conocer resultados y verificar el logro o corregir debilidades. Estos modelos están basados y estructurados en diversos enfoques pedagógicos y en teorías del aprendizaje. A través de los mismos se organizan los contenidos, estrategias y recursos de enseñanza de manera coherente en busca siempre de la consolidación de competencias y el logro de objetivos previstos con anterioridad. Permiten la adaptación a las necesidades de los estudiantes, fomentando su participación activa. Cabe destacar que no existe un modelo didáctico único, pues, pueden variar según el contexto y los objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje. En resumen, los modelos didácticos son herramientas esenciales para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la participación activa y el logro de los objetivos educativos y las competencias previstas de acuerdo a diseño curricular utilizado.

Palabras clave: Didáctica, Modelos Didácticos, Procesos educativos, Enseñanza, Aprendizaje.

Abstract

Didactic models are fundamental in the teaching and learning processes, on the one hand they provide a structure and guide for the planning and development of educational activities, and on the other hand, they allow the processes to be evaluated by giving feedback when knowing results and verifying achievement or correcting weaknesses. These models are based and structured on various pedagogical approaches and learning theories. Through them, the contents, strategies and teaching resources are organized in a coherent manner, always seeking to consolidate skills and achieve previously planned objectives. They allow adaptation to the needs of students, encouraging their active participation. It should be noted that there is no single teaching model, as they may vary depending on the context and specific teaching and learning objectives. In summary, teaching models are essential tools to optimize the teaching and learning process, promoting active participation and the achievement of educational objectives and competencies provided according to the curricular design used.

Keywords: Didactics, Didactic Models, Educational processes, Teaching, Learning.

Recibido: 30/07/2023**Enviado a árbitros:** 30/07/2023**Aprobado:** 17/11/2023

Introducción

Al analizar el estatuto epistemológico de la Didáctica, se considerará una serie de exigencias que van desde los marcos epistemológicos más generales hasta el más concreto del área interesada en conocer. Dar una definición de Didáctica es elaborar un diseño conceptual de la disciplina identificando sus dimensiones constitutivas, en las cuales se deben situar los núcleos teóricos de mayor relieve del área en esos momentos. Dar una definición de Didáctica supone pensar en determinar el campo abarcado por la Didáctica, a qué se refiere y la forma adoptada. La didáctica como disciplina está caracterizada, atendiendo a su finalidad formativa y por su valioso aporte de modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y el avance del pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural, artístico y general.

En ese sentido, el espacio ocupado por la didáctica conduce a presumir un territorio o área muy amplio, en el sentido de parecer una existencia a través de él, la posibilidad de poder ocupar el campo didáctico; es decir, el espacio entre el desarrollo didáctico de las disciplinas autónomas y la didáctica general per se. Se hace necesario delimitar el espacio de la didáctica a manera de facilitar el camino hacia el conocimiento de las líneas de trabajo consideradas fundamentalmente y reconocidas por los profesionales de otros campos cercanos a la disciplina didáctica, tal son: la transformación del conocimiento, la consideración de la didáctica como una disciplina, y el control de los contenidos propios de la didáctica general, así también las distintas relaciones entre la teoría y la práctica educativa. A ese respecto, Álvarez (1987), sostiene: “la didáctica respetando las estructuras básicas de cada disciplina, reinterpreta y dispone el saber científico para la enseñanza; por tanto, hacer enseñable. La función didáctica consiste en preparar estructuras científicas las cuales constituyen un referente de carácter científico...” (p. 86).

De esta manera, el autor citado otorga a la didáctica un carácter de tipo transformador, cuyo objetivo considera fundamental el proceso de transformación del conocimiento científico en conocimiento pedagógico. Así, la consideración que hace a la función didáctica ocupa o proporciona el mejoramiento de los procesos de transformación del conocimiento, mediante él, se obtiene y comprende el objetivo fundamental de la didáctica, siendo el deseado: posibilitar la manera de enseñar y aprender.

Desde esa perspectiva, se pretende en el artículo clarificar la situación de la didáctica y su papel u objeto en cuanto a mejorar la práctica docente desde una acción dinámica y compleja de los aprendizajes, reconociendo la importancia del saber didáctico necesario para el docente e imprescindible en quienes forman las actitudes y enseñan estrategias de aprendizaje más adecuadas en el proceso aprender a lo largo de la vida.

La didáctica desde un enfoque disciplinar

La educación debe abarcar todas las etapas generacionales en un mundo, donde la escuela ha perdido la centralidad educativa que debe compartir con la familia y los medios de comunicación. Al respecto, Frabboni (1998), expresa: “Una perspectiva pedagógica y didáctica de una educación en cualquier nivel, debe contener los ciclos vitales con igual intensidad contemple tanto la infancia, la juventud o la edad adulta, es decir un tipo de educación para la vida” (p.11).

De igual manera, el autor citado se refiere al docente quien propone, articula y concreta las posibles vías para edificar un proyecto en el marco de un sistema integrado, y el modo de lograrlo debe apelar al diálogo y coordinación entre todos los agentes educativos y los entes locales, con el objetivo de lograr una escuela abierta, construyendo una apertura hacia el interior, es decir una escuela de participación, y hacia el exterior una escuela del ambiente. En ese orden, parafraseando al mismo autor citado, la escuela debe encontrar en el ambiente su primer alfabeto de lectura, su

almacén de fantasía, allí el niño aprende de los signos que la comunidad humana inscribe en el ambiente, y su aula didáctica fuera de la escuela, aprovechando los bienes culturales del entorno puestos a disposición de sus ciudadanos. Al mismo tiempo, el ambiente ofrece los contenidos cálidos, palabras, imágenes, colores, olores, sensaciones y vivencias constituyentes de la proximidad del individuo, potenciando y alimentando la programación educativa bajo la metodología de proyectos didácticos. Dichos contenidos cálidos, a juicio de Frabboni (1998):

Procuran las bases de una verdadera escuela de la diversidad, puesto que todos los alumnos con necesidades educativas especiales, aportan su cultura y experiencias propias. Así, la conjunción entre el proyecto didáctico (contenidos cálidos del ambiente), y la unidad didáctica (contenidos curriculares) que conforman la programación escolar, favorece la escuela de la diversidad donde cada individuo encuentra su propio itinerario educativo (p.12).

La postura del autor Frabboni, sin duda abre un abanico hacia todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la diversidad a cuyos individuos con necesidades educativas especiales, les atribuye el mérito de poseer una cultura y experiencias propias, en donde cada niño con diversidad funcional encuentra su propio camino o sendero, por supuesto, permitiendo la inclusión educativa.

Desde el surgimiento de la Teoría de la Educación-disciplina, puntualmente en los tópicos relacionados con la didáctica y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así también algunos apéndices formulados como elementos, factores, conceptos, relaciones entre la teoría y la práctica educativa, el conocimiento y la acción relacionados a la enseñanza, entre otros, existen aspectos de relevancia permitiendo reconocer las sumas de experiencias y algunos aportes de autores quienes de alguna u otra manera han sumado criterios, opiniones y de haber complementado términos, definiciones y conceptos en relación a la Didáctica, la Enseñanza y los Aprendizajes;

los cuales han proporcionado al proceso educativo, en lo que respecta a la aplicación de técnicas, estrategias, planes, programas e instrumentos de enseñanza y aprendizajes, los mecanismos o procedimientos correspondientes a la realidad educativa simplificada.

De manera tal, a través de estos mecanismos o procedimientos es posible afirmar, las dimensiones didácticas se solidifican y complementan mediante los procesos formalizadores de los llamados modelos de enseñanza de carácter explicativo con la intencionalidad que éstos se conviertan en teorías de la enseñanza, pues, a través de la aplicación de procedimientos y mecanismos en el acto educativo, se obtiene una realidad educativa más idónea y simplificada, sin necesidad de recurrir a estereotipos, modelos o paradigmas donde la mayoría de las veces resultan complicados en el proceso de los aprendizajes, algunas veces por la carencia de recursos y otras por la falta de capacitación especializada de los docentes.

En ese orden de ideas, la Didáctica según Heredia (2004), hace acopio de estos modelos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de representar la realidad simplificada, sosteniendo el componente esencial de estos modelos representado por un conjunto de variables y de marcada importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual modo, el autor afirma que en toda práctica de enseñanza subyace un modelo aglutinando las dimensiones más relevantes de una metodología concreta implicando una serie de procedimientos de actuación. En tal sentido, el modelo didáctico según el autor mencionado, es considerado un instrumento teórico que orienta las prácticas de enseñanza y aprendizaje mediante la elaboración de modelos de distinta naturaleza, se supone la delimitación de variables y sus relaciones en pro de un acercamiento más científico a la práctica de la enseñanza.

Por esta razón, es menester reconocer la importancia del modelo, quien sin duda, al proporcionar una realidad educativa simplificada, representa un ahorro en tiempo y en desarrollo

de actividades. De igual manera, el autor citado anteriormente sostiene la existencia de modelos de enseñanza centrados en la aplicación, los cuales ganan en especificidad, pero no obstante, ganan con ella la pérdida en la visión contextual, reconoce además, el conocimiento científico, implicando la construcción de teorías y modelos teóricos, los cuales representan una realidad diversa y compleja, y ello sucede, según el mismo autor, a través de una permanente contrastación empírica de lo conceptual necesaria para poder explicar la composición, estructura y relación de los fenómenos (pp. 61,62).

En relación a lo expuesto, existe una variedad de modelos, con una gama inmensa de estrategias, los cuales proporcionan la generación de aprendizajes ideales y significativos, así mismo, el modelo didáctico planteado por Heredia (2004) debe estar constituido tomando en cuenta más bien la visión conceptual antes de la especificidad en obtener los mejores resultados en la aplicación del modelo a desarrollar.

En cuanto al acopio de modelos del autor citado exponiendo una relación a la didáctica, cabe recordar y destacar que tanto los modelos de enseñanza y los modelos curriculares, con cierta independencia entre la denominación de la teoría y la práctica, tienen estructuras las cuales se manifiestan en una serie de componentes y sus dimensiones respectivas, a través de estas dimensiones de cada componente, van a representar el carácter indiscutible, preciso y certero de la acción didáctica, es decir, estas dimensiones son las productoras de la mayor o menor variedad de estrategias didácticas.

Así, es necesario tener en cuenta estas dimensiones son las diferenciadoras internamente de los elementos de un modelo y sus relaciones, el mayor o menor número de componentes didácticos o curriculares vienen a configurar una estructura y de alguna manera, un tipo de dinámica de relación entre los componentes en el aspecto didáctico o curricular. La estructura

curricular del modelo con sus dimensiones y relaciones, trata de explicar cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en sus contenidos estructurales.

Modelo de comunicación didáctica

El modelo permite la realización de un paralelismo con el proceso didáctico, y la didáctica se encuentra representada por dos planteamientos o niveles de aplicación, la comunicación un proceso explicativo del proceso didáctico y otro, el aplicativo del proceso de enseñanza.

Desde ese sentido Ferrández (1990), admite que muchos autores han relacionado la teoría de la comunicación y las teorías de la enseñanza, estructurando una comparación biunívoca entre elementos de ambas teorías. Así, al analizar la estructura general del modelo de comunicación de manera simultánea al paralelismo tiene con el proceso didáctico; a veces esa analogía de elementos puede resultar un tanto rígida, por ello se hace necesario flexibilizarla, ya que alguno de ellos puede desempeñar más de un papel en la comunicación didáctica. En otro aspecto, quizás el modelo no ha sido suficientemente explotado didácticamente, tachándolo prematuramente como un modelo conductista y consiguientemente abandonado, fruto de las pasajeras modas pedagógicas que pasan por el contexto de la enseñanza y los aprendizajes.

Desde esa perspectiva, ambos autores nombrados, comparten criterios similares, pero no se puede dejar en olvido a la potencialidad didáctica, la flexibilidad en el proceso, la creatividad y la capacidad de ingenio del estudiante. De esta manera tanto los procesos de comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje propugnan el interés de los estudiantes por descubrir y contribuir en cuanto al análisis de la realidad de la actividad en el aula, por lo ya anteriormente se ha explanado, todo proceso comunicativo que tenga o persiga un fin perfectivo o de crecimiento y el mismo se realice en la institución educativa o no, siempre va a conformar un acto didáctico o de enseñanza y por consiguiente el éxito esperado.

Realmente, un acto didáctico o cualquier proceso cuyo objetivo es enseñar, constituye una modalidad concreta y clara del proceso comunicacional, implicando el interactuar y constituir un enlace entre el emisor y el receptor mediante un momento de expresión lingüística, ello supone una misión compartida y transmitida entre ambos (Docente- Estudiante).

Generalmente, el docente es considerado en el proceso inicialmente justificado como el emisor o facilitador dado al papel o función relevante adjudicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al organizar y regular los procesos de la comunicación didáctica, donde se considera al estudiante receptor, pero sin olvidar el propósito esencial y necesario de la capacidad de participar en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, poniendo siempre en práctica la característica de la horizontalidad y brindando al estudiante un clima cálido de confianza y seguridad para la participación y discusión acerca de cualquier duda se pudiese presentar sobre contenidos o estrategias no pertinentes empleadas por el docente considerado necesario aclarar.

Sin embargo, en el proceso de la comunicación didáctica, no obstante el estudiante se identifique receptor, no ocurre tal situación de simple receptor en la manera de captar literalmente el mensaje, sino, el mensaje es interpretado y elaborado por él. En ese escenario, la postura o actuación de emisor puede resultar ocupada total o parcialmente por el docente, tal caso el papel de emisor y receptor será ocupado indistintamente por el docente o por el estudiante en el momento de interactuar dependiendo del modelo de comunicación didáctica establecido, dentro de un continuum de posibles modelos desde la posición más tradicional a otra más o menos progresista o contemporánea. Así, el momento de interactuar es la oportunidad ofrecida al estudiante por el derecho de participar en su propio aprendizaje.

Los recursos didácticos

Una reforma educativa significa también cambiar los materiales sobre los contenidos de nuevas propuestas curriculares en las tareas cotidianas, no obstante el docente siempre se ha

ayudado de los medios y mecanismos de enseñanza, no se han considerado de manera explícita componentes curriculares, los mismos han sido olvidados por la pedagogía en su estudio sistemático y rígido, a medida del transcurrir el tiempo, ha surgido un discurso nuevo sobre el material curricular, sin duda, ha implicado una valoración, significativa a la inclusión y estudio como parte integrante e importante del currículum.

Es así, en opinión de Martínez (1992), quien reconoce: “Las reformas educativas deben provocar mediaciones variadas, ya que el componente curricular utiliza distintos términos de referencia: medios, recursos, materiales, instrumentos, tecnología, los cuales son completados por los términos didácticos o curriculares, indistintamente” (p.12).

Así, el autor citado sostiene necesario analizar el término calificado medio, poseyendo un doble significado, el primero como contexto o ambiente físico donde se produce el aprendizaje, ya sea el aula delimitada escolarmente y los elementos de la misma, o bien el ambiente exterior a la escuela o entorno social que la rodea; en ambos casos, los medios interno y externo son condicionantes de los mensajes transmitidos.

Sostiene el autor al hablar desde la perspectiva de un modelo de comunicación es intentar explicar los elementos y procesos interviniente en la transmisión de información; así el caso de los medios, su función será la de facilitar la comunicación establecida entre profesor y alumno.

En ese orden de ideas, los medios en los procesos de enseñanza y aprendizaje no son simples soportes neutros, sino elementos activos, pues influyen tanto en el mensaje, con contenido, tratamiento y código, tanto en los protagonistas de la comunicación (emisor y receptor). En tal caso, expresa Martínez (1992), “El profesor en función del mensaje o contenidos de aprendizaje que quiera transmitir a sus alumnos deberá elegir el medio más adecuado, por cuanto existen medios que transmiten mejor que otros los mensajes”(p.13).

Desde ese punto de vista, considerando lo expuesto por el autor citado, la calidad del contenido en el material escolar motivador en el alumno del interés y atención al momento de transmitir el contenido, marcará una considerada influencia en la captación de los aprendizajes y será demostrado por el alumno mediante una consideración de las características del proceso de aprendizaje, en virtud de los aspectos objetivos de ese contenido desarrollado predeterminan de manera considerable los procesos cognitivos. Por lo tanto, se hace necesario, los profesores cuenten con una tecnología educativa propia para ser utilizada según sus intereses educativos, puesto que no todos los recursos hacen posible los aprendizajes del mismo modo.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustrato básico de la Didáctica

La concepción de la didáctica tiene su razón de ser en los procesos de comprensión y explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial opción a la enseñanza, valorando su sentido holístico y su proyección en la mejora integral y formativa del aprendizaje. En ese sentido, la visión caracterizadora del objeto de la didáctica es la enseñanza, ella, ha sido desarrollada por autores e investigadores en función de ampliar el conocimiento didáctico y proyectar las investigaciones de la enseñanza en una ampliación y mejora de la concepción didáctica como disciplina.

En cuanto a la presencia repetida de los términos Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, sea de manera aislada, conjunta o en relación, esto con el interés de saber cuál es la amplitud del campo de trabajo a desarrollar, los dos procesos configuran la base de todo el sistema educativo, y ambos procesos constituyen el núcleo alrededor de elaborar los proyectos curriculares y se formalizan los modelos didácticos.

Desde épocas remotas el binomio enseñanza y aprendizaje plantea la perspectiva independientemente representada en la búsqueda por establecer una teoría de la enseñanza propia

y específica del campo didáctico, esta teoría de la enseñanza separada del campo del aprendizaje más asociado con la psicología de la instrucción o de la psicología del aprendizaje.

Al respecto, Camilloni (1996), opina sobre la idea de separación o ruptura de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, producto a veces de los considera distintos y otras veces contradictorios. En ese sentido, sobre esta base diferencial de los dos procesos, la didáctica se constituiría una disciplina con un objeto sólido de conocimiento de una teoría de la enseñanza, es decir, de la didáctica.

Del mismo modo, el autor citado afirma igualmente en ella, las situaciones de enseñanza vendrían a formalizarse modelos de enseñanza, es decir, modelos teóricos-explicativos de la naturaleza de los fenómenos didácticos y tales son de orden parcial o provisional.

El mismo autor sostiene, la enseñanza trata de provocar el aprendizaje planteando, y ello se presentan o estudian situaciones donde se pueda dar dicho aprendizaje, es decir, enseñar para poder aprender. Esta idea de aprender conecta con la postura representada en la escuela nueva iniciada o formulada por Claparede y Montessori, se confiere principio esencial al maestro actuar sobre el medio y así no tiene necesidad de actuar sobre el individuo.

Así, según los autores nombrados, el papel del maestro no es el de intervenir directamente, sino preparar y disponer el ambiente y desencadenen un proceso natural de aprendizaje; es decir, se trata de multiplicar los estímulos y ocasiones de desarrollo alrededor del alumno sin ejercer nunca una acción directa sobre el mismo.

Conclusión

Presentando reflexión final se puede expresar, los modelos didácticos son herramientas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y proporcionan una estructura funcional que sirve de guía en la planificación y posterior desarrollo de las actividades educativas

persiguiendo por sí el desarrollo y formación personal y profesional de los individuos actores principales del proceso educativo.

En ese mismo escenario, los modelos didácticos se basan en enfoques pedagógicos y teorías del aprendizaje, buscando la mejora y eficacia de los procesos educativos, permitiendo a los docentes organizar los contenidos, generar de forma creativa estrategias y producir los recursos de enseñanza necesarios y prioritarios, de manera coherente y secuencial, favoreciendo el logro de los objetivos educativos y de las competencias, dependiendo del diseño curricular establecido, facilitando la adaptación y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo siempre en cuenta las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

A manera de conclusión, al utilizar modelos didácticos, se fomenta la participación activa de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. Además, ofrecen al docente un marco evaluativo y realimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora, tanto para el estudiante y el mismo docente. De igual manera, es importante tener en cuenta no existe un modelo didáctico único y universalmente válido, pues pueden variar en función del contexto, nivel educativo y objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje o consolidación de competencias.

En conclusión, los modelos didácticos son herramientas esenciales para los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando una base sólida y organizada en el diseño, desarrollo y evaluación de las actividades educativas. Al utilizar estos modelos, se optimiza el aprendizaje de los estudiantes y se promueve su participación activa y significativa en el proceso educativo.

Referencias

Álvarez, J. (1987). *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Barcelona, España. Edit, Alamex.

- Camilloni, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Paidós.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: III.- La pedagogía y la didáctica*. 2da edición. España: Editorial Popular.
- Ferrández, A. (1990) *Didáctica General y Didácticas Especiales*. Madrid, España: Edit. Educar.
- Heredia, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Universidad de Zaragoza. España: Editorial Prensas.
- Martínez, B. (1992). Siete cuestiones y una Propuesta. *Cuadernos de Pedagogía N° 203*. Madrid, España.

Marybel Cifuentes Rojas:

Doctorando en Educación en la Universidad de Baja California, Tepic, México. Ingeniero de Sistemas (2004) Universidad Autónoma de Colombia. Especialista en la Administración de la Informática Educativa (2013) Universidad de Santander. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa (2017) Universidad de Santander. Actualmente Docente de la Secretaría de Educación de Distrito. Bogotá, Colombia.

Aplicación y análisis del test de inteligencia emocional de Bar-On en deportistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá***Application and analysis of the Bar-on emotional intelligence test in athletes from 13 to 16 years of age from the Bogotá fencing league*****Khalil Badwan Calderón**<https://orcid.org/0000-0003-0707-0768>

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

khalilbc1@hotmail.com**Resumen**

El presente Trabajo de Investigación, muestra los resultados obtenidos al valorar la inteligencia emocional (IE) por medio del test de Bar-On en deportistas de 13 a 16 años de edad, adscritos a la Liga de Esgrima de Bogotá, en donde no se han realizado estudios que den razón sobre el estado de la Inteligencia Emocional de estos deportistas; además, la formación de la dimensión psíquica de los niños y adolescentes deportistas es aleccionada por los entrenadores. Se presenta la tabulación y los resultados del test de IE de Bar-on con el objetivo de establecer el estado de cada una de las subvariables que la conforman, los valores muestran que existe homogeneidad entre los sujetos de estudio y que se sitúan en la escala de valoración promedio; razón por la cual se puede dialogar de un perfil colectivo del deportista. Sumado, se expone información comparativa de la IE por sexo, encontrando que no existen diferencias significativas. Conjuntamente se observó que frente a las diferentes escalas que conforman la IE, la escala adaptabilidad fue la que mejor valoración alcanzó, lo cual sugiere un mejor desarrollo en este aspecto, esto debido a la incidencia de la práctica deportiva sobre la habilidad de solucionar conflictos y adaptarse a diferentes situaciones.

Palabras clave: Práctica deportiva, inteligencia emocional (IE), test de Bar-on, Esgrima.

Abstract

This Research Work shows the results obtained by assessing emotional intelligence (EI) by means of the Bar-On test in athletes from 13 to 16 years of age, affiliated to the Bogotá Fencing League, where there have not been carried out studies that give reason about the state of the Emotional Intelligence of these athletes; besides, the formation of the psychic dimension of sports children and adolescents is instructed by the coaches. The tabulation and results of the Bar-on EI test are presented with the objective of establishing the status of each of the subvariables that make it up, the values show that there is homogeneity between the study subjects and that they are located on the scale average valuation; reason for which it is possible to discuss a collective profile of the athlete. In addition, comparative information on EI by sex is exposed, finding that there are no significant differences. Together, it was observed that compared to the different scales that make up EI, the adaptability scale was the one that achieved the best evaluation, which suggests a better development in this aspect, due to the incidence of sports practice on the ability to solve conflicts and adapt to different situations.

Keywords: Sports practice, emotional intelligence (EI), Bar-on test, Fencing

Recibido: 30/07/2023**Enviado a árbitros:** 30/07/2023**Aprobado:** 17/11/2023

Introducción

La Liga de Esgrima de Bogotá tiene como objetivo primordial formar deportistas de alto rendimiento, a través de prácticas orientadas hacia el perfeccionamiento de las cualidades y las condiciones físico-técnicas de los deportistas. Actualmente, y de acuerdo con la información suministrada por entrenadores, deportistas, padres de familia y miembros del comité ejecutivo de la liga, previo consentimiento informado, no se han realizado valoraciones de la Inteligencia Emocional (IE) que den razón de su estado en los niños deportistas que conforman la liga.

Esta situación resulta porque los recursos económicos de la entidad que subvenciona el deporte Bogotano, Instituto Distrital De Recreación y Deporte (IDRD), están destinados mayoritariamente a los deportistas seleccionados para juegos nacionales en lo que a su preparación psicológica se refiere; adicionalmente a esto, el bajo presupuesto de la liga no es suficiente para desarrollar actividades que vayan en pro de la formación psicológica, incluyendo las valoraciones, y en consecuencia la formación psíquica es orientada por los entrenadores. Puede decirse entonces, que la dimensión emocional de los deportistas, es responsabilidad de los instructores, ya que por su formación académica abordan suficientemente el componente táctico y técnico del deporte, pero insuficientemente la dimensión psicológica, asignándole su verdadera importancia *sólo en la derrota*, (de Armas Paredes 2011, p. 10).

Este reporte de Investigación da razón de la información colectada por medio del test de Inteligencia emocional (Bar-On and Parker 2000) el cual arroja resultados en cinco sub-variables: a) Escala Intrapersonal, b) Escala Interpersonal, c) Escala de manejo del estrés, d) Escala de adaptabilidad, y e) la síntesis de los cuatro componentes anteriores llamado Coeficiente Emocional (QE).

Además, se presenta la tabulación del test de IE, necesaria para establecer las relaciones entre el Coeficiente Emocional y la práctica deportiva, el contenido es información parcial

fundamental para confirmar la hipótesis: existen correlaciones altamente positivas entre el Coeficiente emocional y los componentes de la práctica deportiva.

Por tal razón, la importancia de este ejercicio investigativo es: a) aplicar e interpretar los datos arrojados por el test de IE de Bar-On, b) aportar elementos de reflexión a la liga de Esgrima de Bogotá, sobre su intervención en la dimensión emocional que efectúan en los deportistas, c) aportar criterios de reflexión de las praxis que permitan una mejor comprensión del componente emocional del deportista; fundamental para el éxito deportivo.; y, d) contribuir a la comunidad académica en general con elementos de discusión que permitan enriquecer los ámbitos de la psicología deportiva y el entrenamiento.

Objetivos

Objetivo general

Aplicar y analizar el test de inteligencia emocional de Bar-On en deportistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá, con el fin de establecer el estado de la inteligencia emocional y en cada una de las sub variables que la conforman.

Método

Este trabajo, indaga sobre las características grupales de la inteligencia emocional en deportistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá, con el fin de caracterizar la población objeto de estudio y crear un perfil emocional individual, grupal, y un comparativo por sexo, a partir de los datos recogidos en la aplicación del test.

En la fase de recolección de datos, se aplicó a todos los deportistas que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión el test de IE de Bar-On. Consecutivamente, se tabuló la información

del perfil haciendo uso de Microsoft Excel, se graficó un perfil emocional grupal, por sexo y un comparativo. Los resultados se presentarán a modo de informe.

Por otra parte, es importante mencionar que el modelo investigativo es de tipo holístico (Hurtado de Barrera 2000) y centra sus objetivos como logros sucesivos de un proceso continuo, usando técnicas cuantitativas o cualitativas para el análisis de la información.

Marco Teórico-conceptual de referencia

(Vargas y Rojas 2001, p. 45) Citando a (Piaget, 1973) exponen que la IE es el resultado del intercambio activo del sujeto con el entorno y de adaptarse al medio. Es así como la IE puede ser entendida como aquellas características que tienen las personas para ser más competentes, como base de la inteligencia social (Salovey and Mayer 1990) que es aprendida y educable (Haywood, 1982)(Gardner 1993) y que da razón de la forma como los seres humanos construyen acciones enriquecidas por el uso de sentimientos y emociones (Salovey and Mayer 1990) , además, que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminando entre ellas y usando su información para guiar el pensamiento y las acciones del ser.

Para Bar-On, la inteligencia emocional se expresa en términos del Coeficiente Emocional (EQ), una serie de habilidades personales e interpersonales para hacer frente a las demandas y presiones del entorno. La persona con Inteligencia Emocional, posee una actitud positiva, auto respeto, la capacidad de actualizar su propio potencial, llevar una vida plena, comprender las emociones de los otros, y mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Bar-On 1997).

La investigación de León González-Velez (2010) hace un recuento de los diferentes modelos de inteligencia socio emocional: El modelo de Reuven Bar-On, Modelo de la inteligencia emocional de rasgo de Petrides y Furnham, y el modelo de las habilidades de Salovey y Mayer.

Este artículo se basa en el modelo de Reuven Bar-On, modelo que concibe la inteligencia emocional, como un conjunto de habilidades, que permiten al ser humano el afrontamiento, comprensión y adaptación a situaciones propias del contexto, y entiende la IE como una meta habilidad emocional, que de estar bien desarrollada puede traducirse en: Éxito y bienestar “incluyendo el ámbito deportivo” (Ros Martínez, Moya-Faz et al. 2013), El mantenimiento de una actitud positiva frente a la vida, -el reconocimiento del potencial individual, una comunicación asertiva de las emociones propias y ajenas, y -afrontar de forma inteligente y benéfica el estrés. Los resultados de la aplicación del test de Bar-On, concibe las siguientes escalas de análisis:

- **Escala Intrapersonal**, compuesta por cinco habilidades relacionadas: a) auto-conciencia emocional, la habilidad de reconocer y comprender los propios sentimientos, b) asertividad, la habilidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos, c) auto-estima, la habilidad de auto-valorarse, d) auto-actualización, la habilidad para llevar a cabo sus propias capacidades, y e) independencia, la habilidad de auto-direccionarse y auto- controlar sus propios pensamientos y acciones para ser libres de la dependencia emocional.

- **Escala Interpersonal** está compuesta por tres habilidades relacionadas: a) empatía, la habilidad para estar alerta, comprender y apreciar los sentimientos de los otros, b) responsabilidad social, la habilidad de mostrarse como una persona cooperativa, contributiva, y como miembro social de su grupo; y c) relaciones interpersonales, la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias mutuas, caracterizadas por la cercanía emocional.

- **Escala de adaptabilidad**, está formada por tres habilidades relacionadas: a) evaluación de la realidad, la habilidad de validar las propias emociones, b) flexibilidad, la habilidad de ajustar las propias emociones, sentimientos, pensamientos y comportamientos para cambiar situaciones y condiciones; y c) resolución de problemas, la habilidad de identificar y definir problemas, así

como de generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

- **Escala Manejo del Estrés** está compuesta por dos habilidades: a) tolerancia al estrés, la habilidad de resistir eventos adversos y situaciones de estrés sin desmoronarse, haciéndole frente de forma positiva y activa, y b) control del impulso, la habilidad de resistir o retrasar un impulso, y controlar las propias emociones.

- **Escala de IQ** compuesta por las escalas intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

- **Escala de impresión positiva.** Compuesta por la autoimagen y auto percepción.

De la misma manera, cuando sea necesario, también se deberán indicar las normas técnicas o estándares a considerar.

Muestra

Lo que busca este aparte, es identificar la población, la cantidad de información recolectada, en lo que se considera las preguntas que responden a cuándo, quiénes, cuánto, qué, dónde. En cierto sentido, tiene una relación directa con el núcleo de observación. Ejemplo: Entrevista estructurada con cuestionario auto diligenciado a 100 estudiantes de Psicología forestal de la Universidad Scientia Philosophia, en la Ciudad de San Benito II, durante el periodo 2014-A. El cuestionario tenía como fin establecer la percepción de los jóvenes sobre el sentido de autonomía universitaria y su influencia en la calidad de la educación superior.

Para ello, se tuvo en cuenta el conjunto de preguntas sobre: a) el sentido de libertad, b) la calidad de la educación, c) la participación de los jóvenes en las decisiones políticas, d) los imaginarios sociales respecto a la profesión estudiada, y e) el conocimiento de la ley y su relación con las normativas institucionales.

Resultados

Cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional será entendida como una escala, tal como se evidencia en la siguiente tabla 1:

Tabla 1. Escalas y descripción de la inteligencia emocional

escala	descripción
Intrapersonal	forma autónoma las emociones y expresar necesidades de forma asertiva. Da entendida como la capacidad de entender los sentimientos y
Interpersonal	comportamientos de los otros, además capaces de comunicar a otros sus intereses y emociones.
Adaptabilidad	es definida como la capacidad para entender y aprovechar los cambios,, y buscar soluciones efectivas y positivas al conflicto.
Manejo del estrés	da razón de la capacidad de controlar situaciones que demandan una constante resolución de situaciones conflictivas.
EQ total	Es una medida que busca dar razón del nivel de desarrollo de todas las escalas que conforman
Escala de impresión positiva	

El Rango de puntaje de las escalas oscila entre 65 y 130, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Criterios, rangos y descripción de la dimensión emocional.

criterio	rango	descripción
muy alto	120+	Capacidad social y emocional en el nivel más alto de desarrollo.
alto	110-119	Capacidad social bien desarrolladas
promedio	90-109	Capacidad social y emocional adecuada, que permite interactuar con otros de forma apropiada y con oportunidad de mejoramiento.
baja	80-89	Capacidad social y emocional con notables debilidades desarrollada con oportunidad de mejoramiento.
muy baja	9 menor	Capacidad social y emocional poco muy poco desarrollado, con considerable oportunidad de desarrollo.

La tabla 2 aclara los rangos y la descripción de los criterios de evaluación del test de Bar-on. Una vez aclarados los conceptos y la idea general del test, se incluyen las ilustraciones del perfil grupal y una comparativa por sexo. Los datos se analizarán con el dato del promedio general colectivo y por sexo. Los resultados se expresan en escalas.

Ilustración 1. Perfil emocional colectivo.

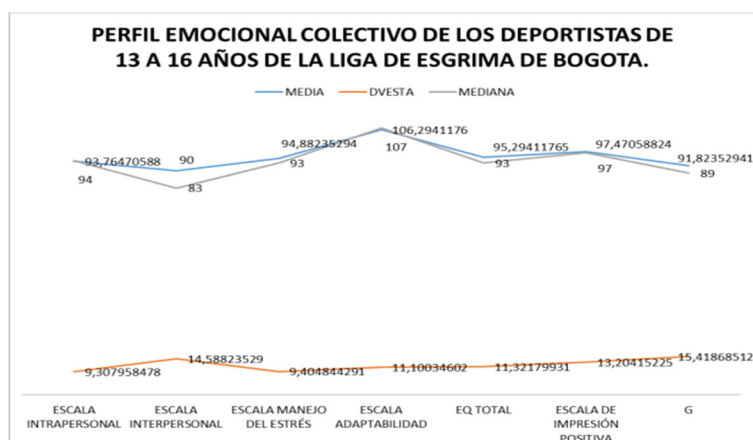


Ilustración 2. Perfil grupal femenino

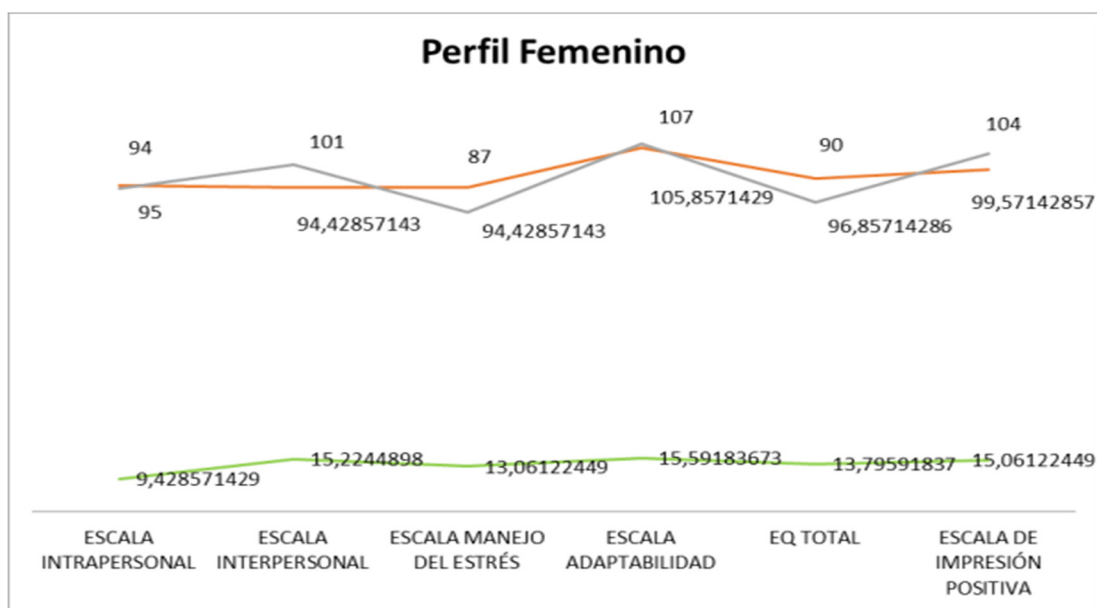
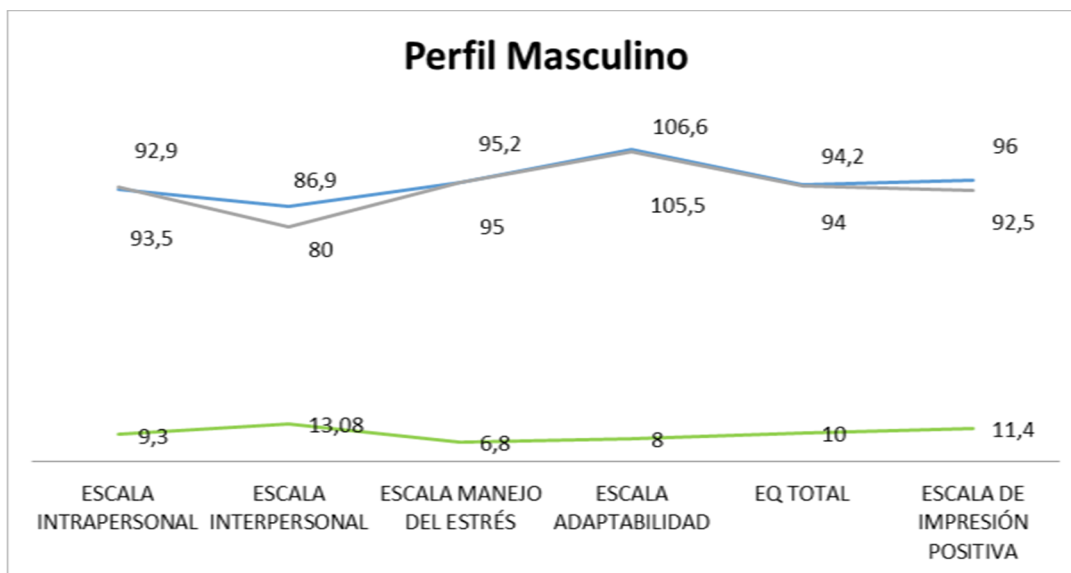
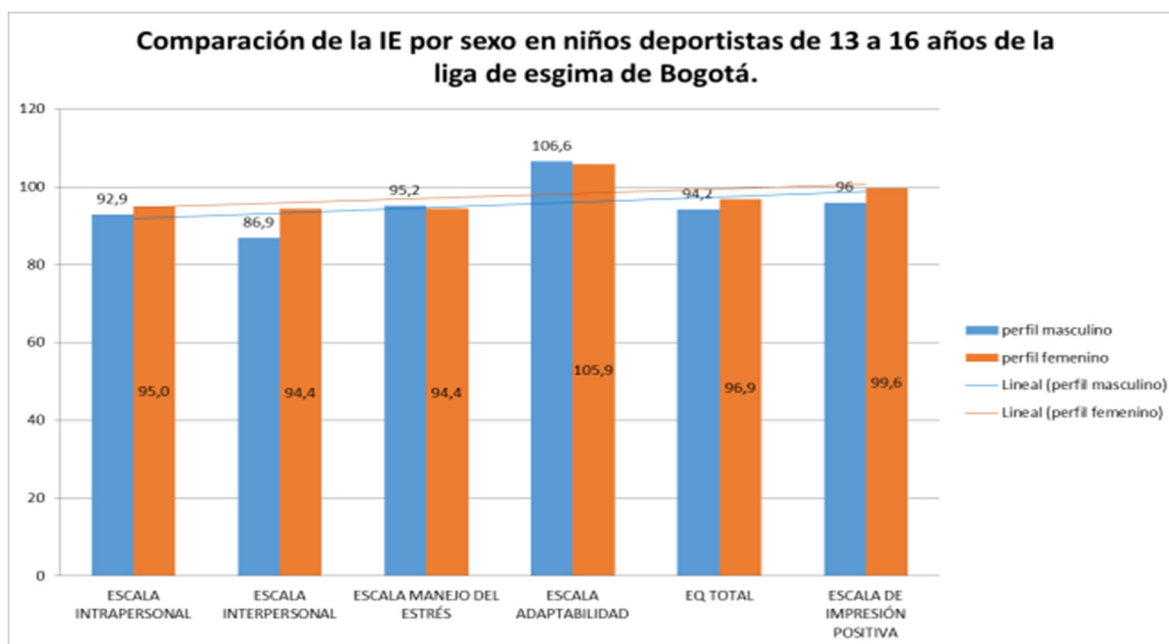


Ilustración 3. Perfil masculino.



La ilustración 4 muestra la comparación entre las niñas y los niños, ilustración 2 y 3 respectivamente.

Ilustración 4. Comparación perfil niños y niñas.



Discusión

La ilustración 1 muestra que la escala intrapersonal: se observa una media resultante (93,7) que se ubica en la Escala promedio (90- 109), y muestra un desarrollo que permite en los niños entender sus propias emociones y expresar sus necesidades de forma asertiva, pero se devela que aún tienen posibilidades de mejoramiento.

La escala interpersonal (90) tiene un desarrollo promedio bajo; se puede afirmar entonces, que los niños tienden a entender los sentimientos y comportamientos de los demás, también, que son capaces de comunicar con habilidad sus propios sentimientos, pero se evidencian posibilidades de mejoramiento.

Manejo del estrés (94,8) tiene un desarrollo promedio, indica que los niños pueden soportar situaciones estresantes, y responder positivamente a situaciones exigentes, pero al igual que las otras escalas promete posibilidades de mejoramiento.

La escala de adaptabilidad (106,2) tiene el desarrollo más alto de todas, pero aún sigue en el promedio, este factor indica que los niños tienen la habilidad de aprovechar los cambios del entorno a su favor, y que propenden en la búsqueda de soluciones efectivas a problemas. Además, tienen tendencia a mantener una actitud positiva frente a situaciones problemáticas.

Escala EQ total (95,2) da razón del nivel de desarrollo de todas las escalas que conforman la IE, también exhibe un desarrollo promedio, que ofrece una oportunidad de mejoramiento.

La escala Impresión positiva (97) también se encuentra en el promedio y muestra que los deportistas tienen una imagen positiva de sí mismos, además, que puede ser mejorada.

La ilustración 4, muestra la comparación entre las niñas y los niños, ilustración 2 y 3 respectivamente. Los resultados de las niñas son levementes superiores a los niños, siendo más notorio en la escala interpersonal. Los datos evidencian que en la única escala donde los varones mostraron un mejor desarrollo fue en la escala de adaptabilidad. Finalmente, se destaca que todas las escalas se encuentran en nivel promedio.

Se identifica que en general los deportistas se mueven en rangos medios dentro de los diferentes componentes de la inteligencia emocional, pero es llamativo que al revisar los resultados obtenidos en esta valoración versus otras realizadas en deportes de conjunto (Ugarriza 2001), se identifican valores mayores en los componentes de que hablan de la relación con los demás, lo que podría ser un indicador de que los deportes individuales desarrollan mejor las habilidades sociales, de independencia y adaptabilidad versus los de conjunto.

Conclusiones

- El perfil de los deportistas esgrimistas de 13 a 16 años de la liga de esgrima de Bogotá, se encuentra en desarrollo promedio.

- Por medio de instrumentos de fácil implementación los entrenadores pueden conocer el estado emocional de los deportistas para crear estrategias de mejoramiento a nivel individual y grupal.

- La escala de adaptabilidad exhibe los mejores resultados, es necesario aclarar si tiene que ver la influencia de la práctica deportiva en este factor.

- El tener valores elevados en la escala de adaptabilidad podría contribuir a mejorar las relaciones con otros compañeros o rivales en el deporte, lo cual se puede evidenciar en los

valores intra personales versus los deportes de conjunto.

- El desarrollo emocional entre niños y niñas no evidencia diferencias significativas, pero se evidencia que es levemente superior en las niñas.

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (1997). "The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence." Toronto: Multi- Health Systems
- Bar-On, R. and J. D. Parker (2000). "Bar-On emotional quotient inventory: Youth version." Technical manual. New York: Multi-Health Systems.
- De Armas, M. (2011). "Consideraciones sobre la contribución del entrenador deportivo a la preparación psicológica." Universidad, Ciencia y Comunidad.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice, Basic books.
- Hurtado de B. J. (2000). "Metodología de la Investigación Holística. Editorial Fundación Servicios y Proyectos para América Latina (SYPAL)." Caracas. Venezuela.
- León, J. (2010). Inteligencia emocional y motivación en el Deporte.
- Ros, A., y Moya, F. (2013). "Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación." Cuadernos de Psicología del Deporte. 13:105-112
- Salovey, P. and J. D. Mayer (1990). Emotional intelligence." Imagination, cognition and personality. 185-211
- Ugarriza, N. (2001). "La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana."

Vargas, G. A. A. and W. S. Rojas (2001). "Inteligencia y rendimiento deportivo: un estudio sobre la inteligencia emocional." *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*.

Khalil Badwan Calderón:

Doctorando en Educación. Universidad de Baja California (México). Licenciado en Educación Física (2007, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá). Especialista en Administración de la Educación Física, Recreación y Deporte (2009, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá). Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación (2014, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá). Magister en Ciencias y Tecnologías del Deporte y la Actividad Física (2016, Universidad Manuela Beltrán, Bogotá. Actualmente Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Docente Universitario en la Corporación Universitaria Uniminuto, en los Programas virtuales y presenciales de Educación Física, Bogotá, Colombia.

Estado del arte de la gamificación en la enseñanza matemática de bachillerato

State of the art of gamification in high school mathematics education

Yamiliz Josefina Piña Tovar

<https://orcid.org/0009-0009-4157-2949>

Universidad Pedagógica Experimental

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”

Maracay, Venezuela.

jazminp1802@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de las matemáticas en bachillerato, destacando su capacidad para transformar el aprendizaje en una experiencia interactiva y atractiva. Al integrar elementos lúdicos, se busca aumentar la motivación y el interés de los estudiantes en una materia que presenta dificultades. La gamificación mejora el rendimiento académico, promueve habilidades esenciales como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. La implementación efectiva de la gamificación requiere una planificación cuidadosa y un diseño de actividades alineadas con los objetivos de aprendizaje. Los educadores deben adaptar las mecánicas de juego para que se integren adecuadamente en el currículo, garantizando que los estudiantes no solo se diviertan, sino que también adquieran un conocimiento sólido. Esta logra fomentar un ambiente colaborativo, donde la competencia amistosa y la retroalimentación instantánea permiten a los estudiantes corregir errores y mejorar continuamente. En resumen, la gamificación es una herramienta poderosa para revitalizar la enseñanza de las matemáticas en bachillerato.

Palabras clave: Gamificación, bachillerato, matemática, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This work analyzes gamification as a pedagogical strategy in the teaching of mathematics at the high school level, highlighting its ability to transform learning into an interactive and engaging experience. By integrating playful elements, the aim is to increase student motivation and interest in a subject that presents challenges. Gamification enhances academic performance and promotes essential skills such as problem-solving and critical thinking. Effective implementation of gamification requires careful planning and the design of activities aligned with learning objectives. Educators must adapt game mechanics to integrate them appropriately into the curriculum, ensuring that students not only have fun but also acquire solid knowledge. This approach fosters a collaborative learning environment where friendly competition and instant feedback allow students to correct mistakes and continuously improve. In summary, gamification is a powerful tool for revitalizing the teaching of mathematics in high school. It engages students actively, promotes a deeper understanding of mathematical concepts, and supports the development of key skills necessary for success in today's educational landscape.

Keywords: Gamification, baccalaureate, math, teaching, learning.

Recibido: 12/09/2023

Enviado a árbitros: 12/09/2023

Aprobado: 21/11/2023

Introducción

La gamificación ha surgido como una herramienta prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en diversas áreas, incluyendo las matemáticas en el nivel de bachillerato. En este ensayo, se explorará el estado del arte de la gamificación de las matemáticas en bachillerato y su impacto en el proceso de aprendizaje de las mismas. La gamificación en la enseñanza matemática de bachillerato ha demostrado ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y mejorar su aprendizaje. Uno de los principales beneficios de la gamificación es que convierte el proceso de aprendizaje de las matemáticas en una experiencia interactiva y divertida. Los estudiantes se involucran activamente en desafíos y actividades relacionadas con los conceptos matemáticos, lo que les permite aplicar su conocimiento de una manera práctica y significativa.

El propósito del este artículo es analizar y presentar el estado actual de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de las matemáticas a nivel de bachillerato. Se busca evidenciar cómo la gamificación puede transformar el aprendizaje de las matemáticas en una experiencia más interactiva y atractiva, lo que a su vez puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes en esta materia.

El ensayo se centra en explorar los beneficios de la gamificación, como la creación de un entorno de aprendizaje que fomente la participación activa de los estudiantes a través de desafíos y actividades lúdicas. Esto no solo ayuda a los estudiantes a aplicar sus conocimientos de manera práctica, sino que también busca mejorar los resultados académicos en matemáticas, un área que tradicionalmente ha presentado dificultades para muchos estudiantes.

Según Karamert y Kuyumcu (2021), "la gamificación puede ser una estrategia eficaz para aumentar la motivación de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico" (p. 97). La inclusión de elementos lúdicos, como recompensas y competencia, promueve la participación

activa de los estudiantes en el aprendizaje, especialmente en el área de las matemáticas. La retroalimentación inmediata proporcionada por la gamificación ha sido resaltada en diversas investigaciones como la realizada por Alt y Hwang (2023), "los elementos de juego permiten que los estudiantes reciban comentarios instantáneos sobre su desempeño, lo que les ayuda a comprender mejor los conceptos matemáticos" (p. 5). Esta retroalimentación instantánea les facilita corregir errores y reforzar su aprendizaje de manera rápida, lo que resulta en una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Con respecto al desarrollo de habilidades clave, la gamificación ha sido reconocida como una herramienta efectiva para promover la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes. González, Pérez & Martínez, (2022) afirman que "los juegos y desafíos matemáticos requieren que los estudiantes apliquen estas habilidades de manera activa y creativa, lo que les permite desarrollar una mentalidad de resolución de problemas y fortalecer su capacidad para abordar desafíos matemáticos de manera efectiva" (p. 45).

La gamificación también ha demostrado ser beneficiosa para la retención de conocimientos a largo plazo. González, Fernández & López, (2021) enfatizan que "al involucrar a los estudiantes en actividades lúdicas y emocionantes, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje significativo" (p. 130). Los estudiantes tienen más probabilidades de recordar y aplicar los conceptos matemáticos que han aprendido a través de la gamificación, ya que han experimentado una conexión emocional y personal con ellos.

En cuanto a la adaptación a las necesidades individuales, la gamificación ha sido elogiada por su capacidad para ser flexible y personalizable. García, López & Torres, (2022) afirman:

Los juegos y las actividades pueden ser diseñados de manera flexible para abordar diferentes niveles de habilidad y ritmos de aprendizaje, lo que permite a

los estudiantes avanzar a su propio ritmo y recibir apoyo adicional o desafíos adicionales según sea necesario (p. 15).

Se puede decir, la gamificación de las matemáticas, implica la incorporación de elementos y mecánicas de los juegos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos incluyen recompensas, desafíos, niveles, líderes y retroalimentación inmediata. La idea principal es hacer que el aprendizaje de las matemáticas sea más atractivo, interactivo y motivador para los estudiantes.

La gamificación en matemática de bachillerato, ha demostrado ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y mejorar su aprendizaje, uno de los principales beneficios de la gamificación es que convierte el proceso de aprendizaje de la matemática en una experiencia interactiva y divertida. Los estudiantes se involucran activamente en desafíos y actividades relacionadas con los conceptos matemáticos, ello les permite aplicar su conocimiento de una manera práctica y significativa. Varios estudios han demostrado los beneficios de la gamificación en el aprendizaje de estos contenidos en bachillerato. Por ejemplo, Johnson & Lee (2022) encontraron que "los estudiantes que participaron en un programa de gamificación matemática mejoraron significativamente su rendimiento y su actitud hacia las matemáticas" (p. 75).

También, la gamificación fomenta la competencia y el espíritu de superación entre aprendices. Al incorporar elementos de juego, como tablas de clasificación y recompensas, se crea un entorno en el que los estudiantes se esfuerzan por mejorar su desempeño y alcanzar metas específicas. Esta competencia amistosa promueve el compromiso y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas. García, Martínez & López (2021) destacan que "la gamificación puede fomentar la participación activa de los estudiantes y promover un aprendizaje significativo" (p. 15). Otro aspecto importante de la gamificación en bachillerato es la retroalimentación inmediata que proporciona. A través de los juegos y las actividades interactivas,

los estudiantes reciben comentarios instantáneos sobre su desempeño y comprensión de los conceptos. Esto les permite corregir errores y reforzar su aprendizaje de manera inmediata, ello resulta en una mayor eficacia y rapidez en el proceso de aprendizaje en esta área de aprendizaje; puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración.

Los juegos y desafíos matemáticos, requieren que los estudiantes apliquen estas habilidades de manera activa y creativa para superar los obstáculos y alcanzar los objetivos del juego. Esto les permite desarrollar una mentalidad de resolución de problemas y fortalecer su capacidad para abordar desafíos matemáticos de manera efectiva. La gamificación de los contenidos matemáticos en bachillerato, tienen posibilidad de implementarse de diversas formas. Por ejemplo, los profesores están en condiciones de utilizar aplicaciones y plataformas digitales que ofrecen juegos interactivos y desafiantes para enseñar conceptos matemáticos.

Además, los docentes son capaces de diseñar actividades en el aula que involucren elementos de juegos, como competencias y premios, para motivar a los estudiantes a participar y aprender.

Es importante tener en cuenta, la gamificación en matemática no es una solución mágica, esta requiere una planificación cuidadosa, diseño de actividades adecuadas y una integración efectiva en el currículo. Los profesores deben ser conscientes de los objetivos de aprendizaje y adaptar las mecánicas de juego de manera que se alineen con los contenidos y habilidades matemáticas que se deben enseñar.

La gamificación también puede mejorar la retención de conocimientos matemáticos a largo plazo. Al involucrar a los estudiantes en actividades lúdicas y emocionantes, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. Los estudiantes tienen más probabilidades de recordar

y aplicar los conceptos que han aprendido a través de la gamificación, ya que han experimentado una conexión emocional y personal con ellos. Adicionalmente, la gamificación tiene la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, los juegos y las actividades deben ser diseñadas de manera flexible para abordar diferentes niveles de habilidad y ritmos de aprendizaje, lo permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y recibir apoyo adicional o desafíos adicionales según sea necesario.

López, Martínez & Ramírez, (2022) llevaron a cabo un estudio titulado “Gamificación en la educación: un análisis de su impacto en la motivación y el rendimiento académico” (p. 45), donde examinaron los efectos de la gamificación en el ámbito educativo, enfocándose en cómo esta metodología puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Los resultados de este estudio sugieren que la gamificación es una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes y potenciar su rendimiento académico.

Por su parte, Aldana (2021) realizó un estudio titulado “La gamificación como estrategia pedagógica para mejorar los procesos de comprensión lectora en los Estudiantes de quinto de primaria” (p. 22), que investiga los efectos de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Primaria. Llegando a las siguientes conclusiones: la técnica de la gamificación mejorará la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto y que requiere de su implementación en las demás áreas del conocimiento para fortalecer el desarrollo integral, el saber hacer en contexto, incrementar aprendizaje y alcanzar resultados satisfactorios en las pruebas de Estado como las Saber, logrando superar las dificultades en la comprensión lectora.

Asimismo, González y Pérez (2021) llevaron a cabo un estudio titulado “La gamificación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en Educación Secundaria” (p. 150). Este estudio investiga cómo la gamificación impacta el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Secundaria, concluyendo que puede ser una herramienta efectiva para fomentar estas habilidades.

Estos estudios proporcionan evidencia científica que respalda los beneficios de la gamificación para el aprendizaje de las matemáticas en bachillerato. La gamificación tiene la posibilidad de ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes, mejorar su participación activa, proporcionar retroalimentación inmediata, desarrollar habilidades clave, promover la retención de conocimientos a largo plazo y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

En conclusión, la gamificación de la enseñanza de matemáticas en bachillerato es una estrategia valiosa para mejorar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Al convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje en una experiencia interactiva y divertida, se logra un mayor compromiso y participación de los estudiantes.

Además, la retroalimentación inmediata, el desarrollo de habilidades clave y la mejora de la retención de conocimientos hacen que la gamificación sea una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento y la comprensión de la matemática en el nivel de bachillerato.

Conclusión

La retroalimentación inmediata es otro componente crucial que distingue a la gamificación de los métodos de enseñanza tradicionales. A través de juegos y actividades interactivas, los estudiantes reciben comentarios instantáneos sobre su desempeño, lo que les permite identificar y corregir errores de manera rápida. Esta inmediatez no solo refuerza el aprendizaje, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar una mentalidad de crecimiento, donde ven los errores como oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos. Este cambio de perspectiva es esencial para cultivar una actitud positiva hacia las matemáticas, un área que muchos estudiantes encuentran intimidante.

Además, la gamificación se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, permitiendo que cada uno avance a su propio ritmo. Esta flexibilidad es particularmente beneficiosa en un aula diversa, donde los niveles de habilidad y los estilos de aprendizaje pueden variar significativamente.

Al ofrecer actividades que pueden ser personalizadas, los docentes pueden asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y beneficiarse del aprendizaje. Esta adaptación no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye a una mayor retención de conocimientos a largo plazo, ya que los estudiantes se involucran de manera más significativa con el material.

En conclusión, la gamificación en la enseñanza de las matemáticas en bachillerato representa una estrategia pedagógica efectiva que aborda varios de los desafíos que enfrentan los educadores en la actualidad. Al transformar el aprendizaje en una experiencia atractiva y dinámica, la gamificación no solo mejora la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también fomenta habilidades esenciales para el siglo XXI, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

A medida que más educadores adoptan este enfoque, es probable que veamos un cambio positivo en la forma en que los estudiantes perciben y se involucran con las matemáticas, lo que a su vez puede tener un impacto duradero en su trayectoria académica y profesional.

Referencias

Aldana Méndez, G. (2021). La Gamificación como Estrategia Pedagógica para Mejorar los Procesos de Comprensión Lectora en los Estudiantes de Quinto de Primaria. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6124>

- Alt, D. & Hwang, G. J. (2023). Assessing the benefits of gamification in mathematics for student gameful experience and gaming motivation. *Computers & Education*, 203, 104-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104115>
- García, A., Martínez, J. & López, R. (2021). The impact of gamification on student engagement and learning outcomes in mathematics education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(4), 10-20. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26915685>
- García, M., López, A. & Torres, R. (2022). Flexible game design for diverse learning needs in mathematics education. *International Journal of Educational Technology*, 9(1), 10-20. <https://doi.org/10.12345/ijet.2022.0015>
- González, M. & Pérez, L. (2021). La gamificación como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en Educación Secundaria. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 14(2), 145-160. <https://doi.org/10.12345/reap.2021.0015>
- González, M., Fernández, J. & López, R. (2021). The influence of gamification on student engagement and learning outcomes in higher education. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 128-139. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26915685>
- González, M., Pérez, L. & Martínez, J. (2022). The role of gamification in enhancing problem-solving skills in mathematics education. *International Journal of Educational Research*, 112, 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101800>
- Johnson, T. & Lee, A. (2022). The effects of gamification on student engagement and performance in mathematics education. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(2), 70-80. <https://doi.org/10.12345/j.erp.2022.0075>

- Karamert, Ö. & Kuyumcu Vardar, A. (2021). The impact of gamification on students' academic achievement and attitudes. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 96-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307874.pdf>
- López, A., Martínez, J. & Ramírez, S. (2022). Gamificación en la educación: un análisis de su impacto en la motivación y el rendimiento académico. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 15(1), 40-55. <https://doi.org/10.12345/reap.2022.0015>

Yamiliz Josefina Piña Tovar:

Profesora Especialidad: Matemáticas, Universidad Pedagógica “Rafael Alberto Escobar Lara”. (2007). Magíster Scientiarum en Estadística, Universidad Central de Venezuela. (2015). Docente de Matemática, U.E.N “Luis Mariano Rivera” (2020). Docente de Matemática y Física Liceo Nacional “José Luis Ramos (2022). Docente de Física y Matemática U.E.N “Manuel Antonio Carreño (2023).

**Prospectiva: reconstruir y repensar escenarios educativos en el mundo actual,
desde la creatividad y tecnología de la comunicación e información**

*Prospective: rebuild and rethink educational scenarios in today's world,
from creativity and communication and information technology*

Lesvia Antonia Dirinó Piña

<https://orcid.org/0000-0002-9722-6625>

Universidad Arturo Michelena. Valencia, Venezuela.

lesvia.dirino@uam.edu.ve

Lucia Carolina Guada Rincón

<https://orcid.org/0000-0003-1897-6688>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

luciacarolinaguada@gmail.com

Beatriz Alejandra Cervera Rivas

<https://orcid.org/0000-0003-1895-5270>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

beatrizcervera1979@gmail.com

Resumen

En el mundo se visibiliza un avasallante y constante cambio en todos los escenarios, por ello, los sistemas educativos de diferentes naciones, incluyendo Venezuela, planificadores de la política educativa, y todos los miembros de las instituciones educativas deben tener una visión prospectiva, es decir, una idea a corto, mediano y largo plazo de los futuros programables, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El presente artículo está centrado en analizar la Prospectiva definida como el esfuerzo por lograr una previsión o anticipación que permita aclarar la acción presente a la luz de los futuros posibles y deseables, logrando evidenciar que es responsabilidad de la escuela transmitir prospectivamente una herencia cultural determinada relacionada con sus espacios geopolíticos. Por ello, es obligatorio que prepare a los jóvenes y a los profesores o facilitadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje para vivir y trabajar en un mundo que en muchos aspectos será muy distinto al actual y exigirá por tanto nuevas herramientas de diferente naturaleza, incluyendo las tecnológicas y robótica desde la creatividad.

Palabras clave: Escenarios Educativos, Prospectiva, Creatividad, Tecnología de la Información y Comunicación.

Abstract

In the world, an overwhelming and constant change is visible in all scenarios, therefore, the educational systems of different nations, including Venezuela, educational policy planners, and all members of educational institutions must have a prospective vision, that is a short, medium and long-term idea of programmable futures, both for society as a whole and for the contents and processes of teaching and learning. This article is focused on analyzing Prospective defined as the effort to achieve a foresight or anticipation that allows clarifying the present action in the light of possible and desirable futures, demonstrating that it is the responsibility of the school to prospectively transmit a specific cultural heritage related to with their geopolitical spaces. Therefore, it is mandatory to prepare young people and teachers or facilitators of the teaching and learning processes to live and work in a world that in many aspects will be very different from the current one and will therefore require new tools of a different nature, including technological and robotics from creativity.

Keywords: Educational Scenarios, Creativity, Information and Communication Technology.

Recibido: 12/09/2023

Enviado a árbitros: 12/09/2023

Aprobado: 21/11/2023

Introducción

La educación tradicional se fundamenta en modelos semejantes a los procesos industriales de producción, con horarios mosaicos de clases, autoridad vertical, memorización de funciones, contenidos, conocimientos y evaluaciones estandarizadas. Se trata de un esquema educativo que rindió frutos en una época determinada, pero que debe ser repensado y rediseñado en el propósito por crear una nueva educación que atienda las altas exigencias del siglo XXI.

El mundo actual, globalizado y envolvente representa retos complejos para las generaciones que vienen surgiendo, los cuales deben ser enfrentados. Entre esos retos se pueden mencionar: la crisis climática, la globalización, la revolución tecnológica, las inteligencias artificiales, la robótica, y otros. En ese sentido, si se pretende formar profesionalmente a personas capaces de resolver problemas complejos y hallar soluciones a situaciones críticas, la educación debe considerarse como el punto de partida; y en ese sentido se visibiliza la Prospectiva como un proceso científico que estudia las causas técnico-científicas, socio-económicas y tecnológicas que activan el avance del mundo moderno y la perspectiva de las situaciones derivadas de sus influjos. Tal como lo afirma Godet (2011) quien define la prospectiva como

Aquel esfuerzo por lograr una previsión o anticipación que permita aclarar la acción presente a la luz de los futuros posibles y deseables. Además, menciona que lo que sucederá no está escrito, y pensar en el futuro no elimina la incertidumbre, aunque nos prepara para enfrentarla. Todo el mundo debe hacer frente a los mismos cambios; lo que marcará la diferencia será el comportamiento de cada cual. (p.7)

Desde ese punto de vista, considerando la educación como el inicio de todo proceso prospectivo, todos los actores y miembros que configuran los distintos escenarios educativos deben tener esa visión prospectiva, es decir, una idea a corto, medio y largo plazo para programar los

posibles y futuros modelos o proyectos, tanto para la sociedad en su conjunto como para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diversos teóricos contemporáneos como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Tobón, entre otros, consideran la educación como la capacidad de enfrentar y resolver los retos y obstáculos que se presentan a lo largo de la vida, por ese motivo, todas las instituciones educativas incluyendo las universidades tienen la responsabilidad de modernizar, actualizar y fortalecer sus diseños curriculares, ajustándolos a la realidad social, mundial y planetaria. Por lo mismo, se debe romper con los viejos paradigmas y activar los procesos a la dinámica actual, enfocándose en el desarrollo de competencias que le serán de utilidad al hombre que busca profesionalizarse.

Por ello, el nuevo escenario educativo deberá contemplar entre sus pilares, diversos modelos que generen un hombre nuevo, capaz de desarrollar habilidades y consolidar competencias, tales como el liderazgo, la conciencia social, el pensamiento crítico y ético, pudiendo integrarse a cada trabajo, actividad y/o proyectos. A este respecto, toma vigencia las palabras de Mandela (2002) “la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”. Esa idea conlleva a pensar que transformar el modelo educativo es necesario y urgente si la meta es transformar las sociedades y facilitar caminos que conduzcan al desarrollo pleno. En ese sentido, el propósito del presente artículo es analizar la Prospectiva, definida como el esfuerzo por lograr una previsión o anticipación que permita aclarar la acción presente a la luz de los futuros posibles y deseables.

La prospectiva y el enfoque prospectivo

La prospectiva, en palabras de Márquez y Díaz (2011), es un enfoque poco desarrollado, se podría decir que se encuentra imbricada a lo que se podría denominar actualmente como paradigmas emergentes, los cuales se sitúan, epistemológicamente en las teorías de la complejidad

y del pensamiento sistémico. De acuerdo a los autores citados, dichos enfoques teóricos plantean acciones y hechos futuros que constituyen auténticas alternativas, lo más certeras posibles, despojadas de juicios deontológicos o imperativos categóricos kantianos. Ello implicaría que los futuros escenarios educativos deberían estar configurados independientemente de la voluntad humana.

En ese mismo orden, para Isabella (2017, p.5), la prospectiva es una herramienta para movilizar y articular el conocimiento colectivo; ese que está imbricado en la sociedad, disperso en la perspectiva de diferentes expertos, implicados e interesados en los distintos temas. Expresa el mismo autor citado, que es una forma de estructurar una discusión informada sobre las posibles formas que tomará el futuro; no en clave de predicción ni de pronóstico, sino como diferentes escenarios posibles, que permitan advertir los riesgos y oportunidades en cada uno y además ayuden a pensar cursos de acción acordados para elegir una situación deseada dentro de las posibles y definir una estrategia para avanzar hacia allí.

El enfoque prospectivo se puede visibilizar desde dos etapas o fases, la primera, corresponde a la imaginación, al poder creativo de la persona en su mente humana al crear mundos posibles, sin juicios valorativos relacionados con los deseos o lo esperado de la acción a ejecutar, los cuales imposibiliten su establecimiento. En la segunda etapa o fase, se comienza a desarrollar el pensamiento creativo, que gira en torno a escenarios preferibles, procurando pensar desde las políticas, los eventuales cambios y elementos que habilitarían la construcción de esos escenarios deseables.

Desde ese punto, se puede deducir que la prospectiva es un enfoque que se anticipa a plazos más largos e intenta estimar, propiciando la predicción de necesidades educativas que se satisfagan a futuro. Así también, predice diversas interpretaciones de la realidad originadas desde fuentes

poco convencionales tales como la imaginación, la intuición, la creatividad, las dramatizaciones, juegos, entre otras, las cuales pueden ser interpretadas desde una visión objetiva. En palabras de Labate (2020) la Prospectiva indaga en las anomalías y eventos disruptivos, los cuales podrían alterar el futuro, vistas como tendencias periféricas presentes que representan ficticiamente a una sociedad futura de características negativas causantes de la alienación humana.

Desde esa perspectiva, la prospectiva parte inicialmente de imaginar escenarios posibles, factibles, a los cuales se les nomina a través de ideas, fuerzas evocativas o metáforas, quienes representan los escenarios imaginados y que, por su parte, habiliten el diseño de caminos, trayectos alternativos para que este futuro acontezca y pueda ser posible.

Uno de los escenarios de más relevancia, el cual ha sido visto como la panacea para resolver todos los problemas educativos, en medio de la crisis pandémica que azotó al mundo, es la inclusión de tecnología, la cual ha permitido superar diversos obstáculos en todos los sistemas educativos mundiales. Esta inclusión tecnológica implica diversos puntos de vista, debido a la multiplicidad de definiciones que se le han dado, tales como aquel que concibe a la tecnología en su condición de máquina, de artefacto, por ello, de acuerdo a esta visión las tecnologías escolares han sido concebidas como dispositivos físicos que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, el enfoque cognitivista determina que la tecnología está regida por la ciencia, motivo por el cual la tecnología no solo se asocia a las máquinas sino al pensamiento que las genera o produce. Desde ese enfoque se considera a la tecnología como una ciencia aplicada, deduciendo que los dispositivos no tienen capacidades por sí mismos puesto que están inevitablemente ligados a la acción. Depende de un docente, de una institución o de una política pública que se propicie el uso de las tecnologías como recursos didácticos generando de esa manera

una visión prospectiva. Desde este escenario, es necesario acotar que la prospectiva como disciplina tiene su génesis en la década de 1940, siendo su representante inicial Berger, en 1959. Para este autor, fue considerada como una ciencia del hombre del mañana, (antropología prospectiva) y tiene como tarea sacar a luz las aspiraciones humanas, estudiando las diferentes situaciones a las que el género humano podría enfrentarse en el futuro, definiendo el futuro como la razón de ser del presente. Es para el autor, una disciplina orientada a la capacidad de incidencia del hombre en el futuro lejano (Godet, 2011).

De esa manera fue consolidándose y aplicándose en diversos ámbitos como método de anticipación de escenarios posibles en los ámbitos militar y tecnológico. A partir de allí se transformó en una base metodológica y epistemológica para prever o anticipar escenarios en situaciones complejas fuera de esos campos, abarcando de esa manera los escenarios educativos.

Para la prospectiva, el futuro está por escribirse, su esencia reposa en la capacidad de discernir los factores que condicionan realmente el cambio. Es por ello que se busca analizar los factores de cambio y los factores de permanencia de cada sistema a estudiar. En este sentido hay que poder visualizar los hechos que contengan futuro (los hechos portadores de futuro), por cuanto son los hechos que traen aparejadas las mayores consecuencias (Godet y Durance, 2009, p. 17).

La creatividad como escenario de partida de la Prospectiva.

La creatividad es la capacidad humana de modificar la visión que tiene de su entorno a partir de la conexión con su yo esencial, es decir, lograr conectarse desde la superficie con ese yo, con ese mismo, con ese núcleo luminoso interior, y descubrir o escuchar lo que allí se tiene. De tal modo que la creatividad es quizás la más preciada de las cualidades humanas que se debe cultivar en todo ser humano. Para Guilford (1950) la creatividad, “consiste en la expresión de una serie de factores intelectuales definidos, que forman parte de la escritura del intelecto humano” (p. 12).

Dado que esta estructura la conforman los contenidos, las operaciones y los productos, para este autor es precisamente en la producción divergente donde está la clave de la creatividad, pues trata no solo del solo conocimiento, sino de la generación de nueva información a partir de información conocida, con énfasis en la variedad y cantidad producida.

En ese orden de ideas, construir un sistema educativo eficiente y productivo es un reto para los educadores del país en este momento histórico, donde la sociedad exige que la educación sea creadora, de manera que capacite al individuo para enfrentar los retos que la vida le impone. Una proposición interesante para que la educación deje de ser discurso y se convierta en la herramienta real de cambio es la de tratar de compenetrar más y mejor en la vida del estudiante con los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma generadora de competencias y conocimientos acordes con la vida vertiginosa que arroja el mundo actual, con sus avances y adelantos tecnológicos.

Por tal motivo, el docente deberá fundamentar su proceso de enseñanza y aprendizaje en un sin número de elementos estratégicos que le ayuden a interactuar recíprocamente con el alumno, la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que le permita tener una adecuada formación para que éste pueda desempeñarse como miembro activo de una sociedad cambiante.

Por ello, ante las exigencias del presente siglo XXI, la educación y el enriquecimiento del conocimiento adquieren un carácter central dentro de la perspectiva del desarrollo personal y social del individuo, debido a que aportan de manera decisiva herramientas para la formación de personas con una existencia armónica y creativa, al dotarlos de las necesarias competencias y aptitudes para un eficiente desempeño personal, familiar y laboral.

En conexión con lo anterior, es relevante citar la Teoría de la Creatividad de Edward De Bono. En este enfoque, De Bono (1991) plantea dos formas de concebir la función del cerebro

humano: primero, como un mecanismo de registro que corresponde a una función pasiva del procesamiento de información; segundo, la función del cerebro humano se concibe como un sistema que permite que la información del pasado actúe recíprocamente con la información del presente de una manera auto-organizada, auto selectiva y auto mejoradora.

El modelo de De Bono (1994) contiene el análisis de dos operaciones importantes del pensamiento o del proceso del pensamiento, los cuales denomina Pensamiento Vertical y Pensamiento Lateral, y establece que ambos presentan diferencias básicas, lo que determina el que sus funcionamientos respectivos sean completamente distintos, sin embargo ambos son necesarios en sus correspondientes ámbitos y se complementan mutuamente.

Asimismo, el autor antes citado, asocia la creatividad con el pensamiento lateral y señala que éste no solo se aplica a la solución de problemas, sino que también se relaciona con nuevos enfoques y la generación de toda clase de ideas nuevas (pensamiento creativo). La base del método que utiliza este autor para desarrollar la creatividad consiste en introducir entradas fortuitas como elementos activadores del pensamiento, las cuales producen un cambio de penetración proporcionando alternativas distintas y originales para lograr el aprendizaje.

De acuerdo a las definiciones anteriores, se puede establecer que la creatividad es una cualidad humana que se expresa con la generación de estructuras ideáticas novedosas a partir del reacomodo de las estructuras preexistentes, para lo cual se necesita que el individuo posea ciertas cualidades o habilidades. Del mismo modo, la creatividad debe expresarse a través de algún producto novedoso, que sea a su vez punto de origen de otras nuevas ideas, dentro de las referencias de espacio y tiempo de quien las produce, ya que la creatividad no es exclusivamente una cualidad innata, ni depende únicamente de la personalidad del individuo, sino que puede ser desarrollada y alcanzar diferentes niveles.

Desde el enfoque prospectivo, la creatividad y la educación son consideradas las herramientas del hombre para el desarrollo, son dos conceptos inseparables e interdependientes. La educación como crecimiento en el ser y el saber, con un papel transformador y emancipador, necesita de la creatividad como características en el ser humano, como proceso en sus acciones y como producto en sus resultados.

A este respecto, De Bono (1991), afirma “que la educación debe desarrollar en el alumno una agresividad creadora que le permita transformar los problemas en proyectos” (p. 32). Es allí donde la creatividad es un arma en contra del conformismo, el docente debe prepararse profesionalmente para que aprenda a usar la imaginación del estudiante en el proceso educativo. El futuro desde las prospectiva significa transformación, implica eliminar las presentes estructuras y sustituirlas por otras mejores, para esto hace falta: creatividad, visión y poder.

Esto indica que se debe encontrar formas de educación que no sólo ayuden a los estudiantes o participantes a ser pensadores más independientes, sino que también utilicen la creatividad ya que ellos, podrían cambiar todo el esquema condicionado de la sociedad, produciendo una nueva generación con visión e intereses universales. Esto se refiere a que el individuo que es educado en la creatividad será uno definitivamente comprometido con el desarrollo, ya que no podrá dejar de implicarse, de involucrarse en las acciones que ocurran en su alrededor.

La revolución tecnológica y los Escenarios Educativos actuales

Actualmente se vive en una sociedad regida por estas nuevas tecnologías, donde la informática juega un rol preponderante en todos los escenarios. En ese orden de ideas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están en un constante desarrollo y evolución en varios ámbitos de la sociedad actual, esto incluye el campo educativo en todos sus niveles. En ese sentido, los avances tecnológicos de las últimas décadas representan una

oportunidad para impulsar la educación de la mano de la ciencia, las plataformas digitales y el internet. Sin embargo, no se ha dado con el mecanismo idóneo para que estas herramientas tecnológicas se aprovechen al máximo en el proceso educativo, por ese motivo, frecuentemente la revolución tecnológica es considerada incluso como un obstáculo en la formación y educación de las personas, ya que muchas veces se requieren competencias y maquinaria.

Desde ese enfoque se hace necesario concienciar a la personas sobre la necesidad de conocer y manejar los recursos tecnológicos que se generan y utilizan cada día, regido por un conocimiento suficiente a través de sistemas y programas. En ese sentido, conocer la tecnología y utilizarla ya no constituye ningún privilegio, por el contrario, es una necesidad. Por ello, se determina que el uso de la tecnología es un factor determinante en los niveles de eficiencia y competitividad tanto a nivel empresarial, educativo, económico, como personal, en búsqueda siempre de la calidad y la eficiencia a todos los niveles, inclusive el educativo, como corresponde en este estudio.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al ser conocidas y manejadas pueden convertirse en herramientas que complementan, desarrollan y hasta logren transformar diversos ámbitos de la vida humana, facilitando y optimizando las tareas cotidianas, situación que debería generar calidad de vida y efectividad en las decisiones que se tomen. No obstante, se puede visibilizar en la realidad, que el uso o implementación de las TIC puede genera brechas sociales, ya que no toda la población tiene acceso a los desarrollos y herramientas tecnológicos, además del desconocimiento o deficiente manejo en el uso de dichas tecnologías, información, las redes sociales y la comunicación.

En ese orden de ideas, existe la necesidad de incorporar las tecnologías con la educación, no solo a través de políticas de implementación de infraestructura, sino que es perentorio actualizar

y preparar al cuerpo docente para enfrentar su rol de facilitador o mediador de los aprendizajes frente al uso adecuado de las TIC, promoviendo aprendizajes que generen cambios sustanciales en la forma de aprender y en la adquisición de los conocimientos. De allí la necesidad de promover una formación integral y constante de los docentes, garantizando la correcta integración entre educación y TIC.

Así las cosas, no basta con incorporar las nuevas tecnologías es el currículo escolar, también los profesionales de la pedagogía deben estar actualizados y capacitados para llevar a cabo trabajos de aprendizajes por medio de las TIC. Para lograr este propósito, la UNESCO ha desarrollado un marco de Competencias para los Docentes en materia de TIC, con el fin de establecer lineamientos para el abordaje de las TIC en la educación, desde algunos aspectos de la labor pedagógica tales como el currículo, la evaluación, organización, administración de la enseñanza, pedagogía y TIC, reafirmando la realidad sobre las tecnologías digitales, las cuales se han convertido en una necesidad social para garantizar la educación como un derecho humano básico, especialmente en un mundo que debe hacer frente a crisis y conflictos cada vez más frecuentes.

Por ese motivo, la UNESCO, tal como lo refiere en su página Web, “apoya el uso de la innovación digital para ampliar el acceso a las oportunidades educativas y avanzar en la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC”, además, plantea como otra necesidad urgente, reforzar los sistemas de gestión de la educación y el aprendizaje, y dar seguimiento a los procesos educativos.

Para lograr estos objetivos, la UNESCO trabaja desarrollando la alfabetización digital y las competencias digitales, centrándose en los docentes y los educandos de todos los países miembros.

Desde esa perspectiva, la UNESCO adopta un enfoque humanista para garantizar que la tecnología se diseñe para servir a las personas de acuerdo con los marcos de derechos humanos acordados a escala internacional, y que se utilicen las tecnologías digitales como un bien común para apoyar la consecución del Plan ODS 4 - Educación 2030, permitiendo construir futuros compartidos de la educación más allá de 2030.

En ese sentido, de acuerdo a lo planteado en la página Web de la UNESCO, se promueve la inclusión digital centrada en los grupos más marginados, fundamentalmente las mujeres, los grupos de ingresos bajos, las personas con discapacidades y las comunidades lingüísticas y culturales minoritarias, orientando los esfuerzos a escala internacional para ayudar a los países a comprender el papel que desempeña la tecnología con miras a acelerar el progreso hacia la meta de la educación, todo ello considerando lo planteado en la Declaración de Qingdao de 2015 y la de 2017, la Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA) de 2019, el Consenso de Beijing sobre la IA y la Educación de 2019 y la Estrategia de la UNESCO sobre la Innovación Tecnológica en la Educación de (2022 - 2025) de 2021.

De esa manera, la UNESCO apoya a sus Estados Miembros para que diseñen, integren y apliquen políticas y planes eficaces en el ámbito educativo a escala nacional sobre el aprendizaje digital, velando por que esas actividades respondan a las necesidades de cada país y comunidad, con especial atención a las poblaciones desfavorecidas.

Al asumir la implementación y el uso de las TIC en la escuela, es innegable que el proceso de enseñanza y aprendizaje, cambió de forma significativa, reflejado en la forma de obtener, procesar y analizar la información, además de las innovaciones vistas en el desarrollo de las actividades, el uso de las estrategias más novedosas y la interacción que provoca los medios tecnológicos en todos los actores del acto educativo desde una visión prospectiva. En ese orden de

ideas, las posibilidades de situaciones diversas son infinitas y ese es el escenario que ofrecen la creatividad y las TIC.

En esos escenarios del mundo actual, es indispensable cambiar la mirada sobre las TIC y su uso, es necesario incluirlas en el proceso educativo y obtener los mejores resultados, pero para hacerlo, Belloch (2012), propone que además de ver en las TIC un aliado, es necesario utilizarlas “atendiendo a los postulados del aprendizaje socio constructivo y bajo los principios del aprendizaje significativo” (p.7).

De acuerdo a este autor citado, es necesario integrar en forma definitiva las tecnologías de la información y comunicación a la educación, en búsqueda de calidad en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esa perspectiva, los escenarios educativos en el mundo actual desde la tecnología de la información y la comunicación se visualizan más allá del uso de ciertas herramientas digitales y de los problemas que surgen de la falta de voluntad de los diversos sectores de la sociedad civil.

En ese aspecto, resulta que la necesidad es garantizar el acceso de toda la población a las herramientas digitales, la información y la conectividad; además de fomentar la formación constante y asertiva de los encargados del desarrollo de los procesos educativos en el uso adecuado de las TIC en las actividades docentes cotidianas; persiguiendo la modificación de modelos pedagógicos vigentes, así como estrategias de enseñanza y aprendizaje, haciendo una transición de las prácticas tradicionales a unas prácticas innovadoras y constructivas, sin olvidar las modificaciones pertinentes en la malla curricular; y por último, diseñar políticas educativas eficaces que se sustenten en la realidad social vigente en el mundo actual modificado por la reciente pasada pandemia.

Reflexiones finales

En el mundo actual, la sociedad se encuentra en constante cambio, impulsado en gran medida por los avances tecnológicos y la globalización. Estos cambios también afectan al ámbito educativo, y es necesario repensar y reconstruir los escenarios educativos para adaptarse a las necesidades de los estudiantes y prepararlos para enfrentar los desafíos del futuro. En ese orden de ideas, la prospectiva es una disciplina que se enfoca en el estudio y análisis de posibles futuros escenarios. Así, en el contexto educativo, la prospectiva se utiliza como una herramienta para anticipar y diseñar estrategias que permitan adaptarse a los cambios y desafíos del mundo actual.

Así mismo, para la prospectiva, el futuro está por escribirse. De acuerdo a Godet y Durance (2009, p. 17), “su esencia reposa en la capacidad de discernir los factores que condicionan realmente el cambio”. Es por ello que se busca analizar los factores de cambio y los factores de permanencia de cada sistema a estudiar, por esa razón, refieren los autores citados, hay que poder visualizar los hechos que contengan futuro, es decir, los hechos portadores de futuro, por cuanto son los hechos que traen aparejadas las mayores consecuencias.

Finalmente se puede deducir que existen muchas herramientas que se usan para estructurar y desarrollar enfoques de prospectiva participativa, y que las técnicas y herramientas creadas en los últimos treinta años siguen siendo útiles hoy en día, actualizadas y reformuladas para responder a la complejidad de los problemas. Por ello es positivo valorizar la lucha durante treinta años que ha mantenido uno de los creadores de la prospectiva como lo es Michel Godet y colaboradores (2007) quienes han ayudado a desarrollar, difundir y mantener los métodos y herramientas de prospectiva, enriqueciéndolos y al mismo tiempo haciéndolos evolucionar.

Como reflexión final, se puede afirmar que la prospectiva es una disciplina que se encarga de estudiar los posibles futuros en base a diferentes variables y tendencias. En el ámbito educativo,

la prospectiva permite imaginar y diseñar escenarios futuros en los que la creatividad y la tecnología de la comunicación y la información juegan un papel fundamental, considerando la creatividad como una habilidad fundamental en un mundo en constante cambio, donde la capacidad de adaptarse, resolver problemas de manera innovadora y desarrollar ideas originales son cualidades necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual. En este sentido, la educación debe fomentar la creatividad en los estudiantes, brindándoles espacios de experimentación y libertad para expresar sus ideas y a la vez generar nuevos conocimientos y aprendizajes significativos.

Por otro lado, la tecnología de la comunicación y la información ha revolucionado la forma en que la información es transmitida y accesible, más aún en los escenarios mundiales que se han modificado debido a las adaptaciones en época de post pandemia. De igual manera, en esa misma perspectiva, el uso de las tecnologías digitales en la educación propicia en los estudiantes y profesores el uso de herramientas acordes con los objetivos propuestos o competencias definidas o establecidas para investigar, comunicarse, colaborar y crear procesos de enseñanza y aprendizaje en formas antes impensables.

De esa manera, la incorporación de estas tecnologías en los escenarios educativos permite un aprendizaje más interactivo, personalizado y adaptado a las necesidades de cada estudiante, donde se aflore su creatividad y el espíritu innovador.

Infiriendo, la prospectiva en la educación se enfoca en imaginar cómo serán las escuelas y aulas del futuro, teniendo en cuenta los avances tecnológicos y las nuevas demandas de la sociedad, desde esa visión, se plantea la posibilidad de generar y mantener activas aulas virtuales, en las cuales, los estudiantes puedan acceder a la información y colaborar con compañeros y profesores de diferentes partes del mundo. También se plantea la incorporación de herramientas de realidad

virtual y aumentada, que permitan a los estudiantes experimentar y vivir situaciones de aprendizaje de una manera más integrada con sus pares.

En conclusión, la prospectiva educativa enfocada en la creatividad y tecnología de la comunicación e información invita a repensar y reconstruir los escenarios educativos del mundo globalizado para adaptarse a las demandas de la sociedad actual. En ese sentido, la creatividad y la tecnología de la información y la comunicación se convierten en aliados indispensables para fomentar un aprendizaje más dinámico, colaborativo y acorde a las necesidades del mundo en el que se vive actualmente, modificado en todos los sentidos, si ubicamos dichos escenarios en una época post pandémica.

Referencias

Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*.

<https://goo.gl/kDoBvC>

De Bono, E. (1991). *El Pensamiento Práctico*. México. Ediciones Paidós. Empresa.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento Creativo*. Barcelona. Ed. Paidós.

Godet, M. (2007). *Prospectiva estratégica: problemas y métodos*. París: Cuadernos de LIPSOR.

<http://www.prospektiker.es/prospectiva/cajaherramientas-2007.pdf>.

Godet, M. (2011). *La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios*. París: Cuadernos de LIPSOR. 2a ed.

Godet, M., y D. Durance. (2009). *La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios*.

París: Cuadernos de Lipsor. Disponible

<http://www.lapropective.fr/dyn/francais/actualites/SR10vSpa.pdf>.

Guilford. (1950). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Isabella, F. (2017) *Introducción a la Prospectiva – Síntesis metodológica*. Dirección de planificación. Montevideo, Uruguay
- Labate, H. (2020). Archivo de video. <https://www.youtube.com/watchv=85LIP482qEA>
- Mandela, N. (2002). *Long Walk to Freedom Volume II: 1962–1994*. London: BBC AudioBooks and Time Warner Books Ltd. ISBN 978-0754087243.
- Márquez, A., & Díaz, Z. (2011). La complejidad: hacia una epísteme transracional. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 13 (1), 11-29. Disponible en: <https://bit.ly/3gC24dY>
- UNESCO. (2024). Informe final con última actualización: 6 de Febrero de 2024. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-knowÚltima>.

Lesvia A. Dirino Piña:

Profesora Titular adscrita al Departamento de Educación Física y Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela. Doctora en Educación, Universidad de Carabobo. Doctora en Ciencias del Deporte, Universidad de Baja California, México. Médico Traumatólogo, egresada de la Universidad del Zulia, Venezuela.

Lucía Carolina Guada Rincón:

Licenciada en Fisioterapia de la Universidad Arturo Michelena, Valencia, estado Carabobo, Venezuela. Doctora en Osteopatía, España. MSc. En Gerencia avanzada de la Educación Superior, Universidad de Carabobo, Esp. En Gerencia Estratégica. Universidad Arturo Michelena. Directora del Centro de Rehabilitación, Osteopatía, Terapia manual y

Formación KINEOS. Profesora en la Universidad Arturo Michelena, Profesora Asistente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela.

Beatriz Alejandra Cervera Rivas:

Médico Cirujano egresada de la Universidad de Carabobo, Especialista en Medicina Interna. Profesora ordinaria adscrita al Departamento de Medicina Interna, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo, Venezuela.

Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Comprehensive pedagogical training of teachers at different educational levels for the inclusion of students with disabilities

Ana Karina Arenas Mirabal

<https://orcid.org/0009-0001-4482-1367>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

arenasmirabala@gmail.com

Diamary Josefina Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-6406-1502>

Universidad de Carabobo.. Valencia, Venezuela.

diamarysr@gmail.com

Rosa María Tovar Ochoa

<https://orcid.org/0000-0002-9692-5782>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

mtovar1@uc.edu.ve

Resumen

En Venezuela es necesario avanzar en el proceso de incorporación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales a los distintos niveles del sistema educativo, en consonancia con los avances que en esta área se han logrado en el mundo. Alcanzar este objetivo ha sido difícil por diversas razones, pero una de las más importantes es la falta de formación de los docentes con respecto al abordaje pedagógico que les permita lograr la inclusión, lo que limita su capacidad para atender la diversidad en el aula de clases. Ante esta situación surge el interés de proponer un diplomado de formación pedagógica integral dirigido a docentes, a fin de contribuir con la promoción de la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular. A través del mismo, los docentes podrán recibir información actualizada, para construir estrategias pedagógicas pertinentes con la realización de adecuaciones o ajustes razonables para que los estudiantes gocen del derecho de igualdad de oportunidades. Este diplomado es una oportunidad de formación y actualización que redundará en beneficios para las personas con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Formación pedagógica, docente, inclusión, discapacidad.

Abstract

In Venezuela it is necessary to advance in the process of incorporating children, adolescents and young people with special educational needs into the different levels of the educational system, in line with the progress that has been made in this area in the world. Achieving this objective has been difficult for several reasons, but one of the most important is the lack of training of teachers regarding the pedagogical approach that allows them to achieve inclusion, which limits their ability to deal with diversity in the classroom. In view of this situation, there is an interest in proposing a comprehensive pedagogical training course for teachers, in order to contribute to the promotion of inclusion of students with disabilities in the regular classroom. Through this course, teachers will be able to receive updated information to build relevant pedagogical strategies with the implementation of reasonable accommodations or adjustments so that students can enjoy the right to equal opportunities. This diploma course is a training and updating opportunity that will benefit people with special educational needs.

Keywords: Pedagogical training, teacher, inclusion, disability.

Recibido: 12/11/2023

Enviado a árbitros: 12/11/2023

Aprobado: 17/12/2023

Introducción

Históricamente, las personas con discapacidad han sido invisibilizadas en la sociedad, durante muchos años padecieron exclusión, vejación, negación y discriminación a causa de ser diferentes de los otros llamados “normales”. La educación y, por ende, las instituciones educativas eran discriminatorias, solo podían ingresar las personas consideradas “normales”, mientras que quienes tenían alguna discapacidad eran etiquetadas como personas enfermas, y eran atendidas en instituciones especiales.

Así mismo, la diversidad siempre ha estado presente dentro del sistema educativo, pero esta ha estado asociada a los que se consideran diferentes, vistos como especiales y anormales (Bazán, Sanhueza, Valladares y Chible, 2019), sin considerar que esta es inherente al ser humano.

Actualmente, la discapacidad es definida como “un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (Organización Mundial de la Salud, 2024, s/p). En respuesta a esto, en muchos países se ha logrado un marco normativo que busca garantizar la igualdad de oportunidades y, específicamente, en el ámbito educativo se ha planteado el derecho a recibir educación de calidad, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En Venezuela, las normas datan de 1993 con la Ley de Integración de Personas Incapacitadas. Desde allí se han creado normativas que han evolucionado y apuntan al derecho de igualdad de oportunidades de los sujetos con discapacidad, por ejemplo la Ley para las Personas con Discapacidad (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, ANRBV, 2007), la Resolución 2005 sobre integración escolar (Congreso de la República de Venezuela, CRV, 1996), Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales, los Lineamientos del Pleno Ejercicio del Derecho de las Personas con Discapacidad a una

Educación Universitaria de Calidad (ANRBV, 2007) y la Ley de Atención Integral y Protección a Personas del Espectro Autista y Condiciones Similares; en todos los sentidos por igual (ANRBV, 2023).

En todas estas normativas se evidencia la necesidad de adoptar un modelo curricular que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad. Para Juárez, Comboni y Garnique (2020), la escuela debe garantizar igualdad de oportunidades para todos, considerando las necesidades individuales y respetando la diversidad. Además, debe ser un espacio de integración social donde se fomente el respeto y la valoración de las diferencias. El objetivo es lograr una educación de alta calidad que permita la plena participación e integración en la sociedad adulta.

Esto implica, de manera explícita, que todos los profesionales de la docencia deben formarse para el abordaje adecuado de las personas con discapacidad, y para la atención a la diversidad. Los diferentes currículos de formación docente deberían incluir asignaturas dirigidas a que el participante construya conocimientos que le permitan implementar estrategias adecuadas para la atención de estudiantes con discapacidad en todos los espacios educativos. Y, en muchos casos, los docentes demandan de esta formación para cumplir con el compromiso de atender a estudiantes con alguna discapacidad, y de hacerlo de la mejor manera posible, ya que en su trayectoria académica no contaron con esa importante información.

Como consecuencia de esta falta de formación, se han encontrado contradicciones en la forma de abordar este proceso en el aula regular. Muchos docentes expresan que en sus aulas de clase se integra a estudiantes con discapacidad, pero no logran incluirlos en los planes y programas, tanto individual como grupal, por falta de información y formación en las distintas áreas de la discapacidad.

Como respuesta a esta necesidad, los docentes preocupados por esta situación han manifestado interés de asistir a eventos relacionados con la atención y abordaje de los estudiantes con discapacidad.

Las demandas educativas referidas al abordaje de los estudiantes con discapacidad, expuestas por organismos como la UNESCO, UNICEF, OMS, OTI, y el marco legal venezolano coinciden en la necesidad de formar a los docentes para la atención de personas con discapacidad.

Por estas razones, se plantea el diseño de un diplomado titulado: **Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad**, en respuesta a la demanda de formación en esta área. El mismo está planificado como un periodo intensivo de formación dirigido a que los docentes adquieran herramientas para la atención a la diversidad en los distintos niveles del sistema educativo, desde una perspectiva holística, integradora e incluyente de las personas con discapacidad.

Así mismo, el diplomado proporcionará información, promoverá la formación y actualización en el conocimiento de la normativa legal, caracterización y estrategias de adaptaciones curriculares de acceso y ajustes razonables en el abordaje de estudiantes con discapacidad en los espacios educativos. De igual manera, contribuirá a que los docentes brinden una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad.

Diplomado: Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Aspecto curricular del diplomado

Hablar de currículo no lleva a una sola definición, se trata de una construcción en contextos históricos y sociales particulares, de manera que su definición cambia al cambiar la visión desde la que se le interprete. Su concepción se transforma al vincularse a los escenarios políticos,

económicos, personales, comunitarios y nacionales, y es desde allí que surge la visión de la educación inclusiva.

En este sentido, hay diferentes miradas y concepciones sobre el currículo. Se trata de la manera práctica de aplicar teorías de aprendizaje en el quehacer del aula, por lo tanto, se convierte en un puente entre la teoría y la práctica de los procesos de aprendizaje.

En el caso específico de esta propuesta de formación, el abordaje de la discapacidad desde el currículo se orienta al respeto, reconocimiento y legitimación de dichas diversidades, y en función de ello el currículo se constituye en un plan de acción específico a desarrollar por el docente con sus estudiantes con diversidad. Esto permite direccionar el proceso inclusivo en los espacios académicos.

Es importante destacar que, ante cada teoría explicativa del proceso de aprendizaje, se genera de por sí una forma de verlo, y esta forma de verlo y aplicarlo se constituye en una propuesta de currículos diferentes. Es decir, el abordaje de los estudiantes que tienen una discapacidad implicará curricularmente una variedad de adaptaciones y una pluralidad de currículos, tantos como diversidades y contextos académicos, de relaciones y de intereses se susciten. Y esto aplica para todos los niveles del sistema educativo.

Perspectivas de la pedagogía para el abordaje integral de la discapacidad

La discapacidad tiene diferentes vertientes y perspectivas, y sus interpretaciones inciden en las decisiones con respecto a su abordaje. Es importante partir de las definiciones ampliamente conocidas como la de la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como las planteadas desde la universidad y otras instancias. Para Egea y Sarabia (2001), “una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (p.16).

Por su parte, la Ley de las Personas con Discapacidad (ANRBV, 2007) define a las personas con discapacidad como:

Todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presentan alguna disfunción o ausencia de sus desorden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ella; de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás. (p.5)

El énfasis de este concepto muestra una tendencia clínica, y la intención del diplomado propuesto es trascender hacia una visión más integral e integradora en la que lo pedagógico juega un papel fundamental.

¿Qué implica entonces lo pedagógico en el abordaje integral de la diversidad y la discapacidad?

La discapacidad se caracteriza por una condición física, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, que interfiere en el ejercicio de una o más actividades esenciales de la vida diaria. Puede deberse a múltiples factores ambientales que, a largo plazo, pueden dificultar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones.

La perspectiva pedagógica privilegia lo social, las experiencias de formación son una oportunidad para todas y todos, independientemente de la condición y diversidad que posean. Es decir, todos tenemos la posibilidad aprender, esta deviene de la propia condición humana, pero en la interacción pedagógica, propia de la mediación docente, se logra la articulación y el puente entre el conocimiento de los participantes, con sus fortalezas, condiciones, desventajas, contextos diferenciados y la apropiación de los saberes y haceres.

Por ello, la perspectiva pedagógica determina las experiencias del diplomado en cuestión, pues acerca al estudiante al reconocimiento de sus derechos, de su ser humano y su ser pedagógico, más allá de integrarlos en un ámbito de estudio.

Desde la perspectiva pedagógica se busca sensibilizar, concienciar y formar mediante experiencias, más allá de las acciones, estrategias y actividades. La intención es promover un abordaje pedagógico integral adecuado, pertinente, duradero, con el objetivo de que los estudiantes con discapacidad puedan implicarse favorablemente en el hecho educativo y, que a su vez, esto incida en todos los contextos: social, familiar, comunitario y laboral.

La perspectiva pedagógica involucra una concepción humanista que legitima las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que lleva a la puesta en práctica de la pedagogía diferenciada, la cual busca atender las necesidades de los estudiantes que requieren de una intervención didáctica específica.

La pedagogía diferenciada pretende gestionar adecuadamente la enseñanza- aprendizaje. Su objetivo es adecuar los procesos educativos a las diferencias individuales de cada estudiante. Con respecto a esto, Fernández (2008) expone que “La diferencia en la escuela se padece y se sufre como una marca pesada. Se entiende a partir de generalizaciones que naturalizan y presuponen determinadas conductas y comportamientos, apoyados en prejuicios y estereotipos.” (p. 343)

Por ello, es necesario que en la escuela se promueva una construcción diferente de las prácticas pedagógicas, a través de la concientización del docente para que pueda educar desde las diferencias sin que estas se transformen en desigualdades, se trata de trabajar a partir de la diversidad.

Es necesario identificar las diferencias, no en relación a un grupo, sino en función de las particularidades de cada estudiante.

Referentes legales y políticas educativas

En Venezuela, los referentes legales de la discapacidad se ubican en el marco de los derechos humanos y ciudadanos, y se respaldan en normas, convenios y políticas educativas que avalan el abordaje de las personas con discapacidad. Sobre esa base legal se soporta el diplomado propuesto. En primer lugar, está la Constitución Nacional (Asamblea Nacional Constituyente de la República Bolivariana de Venezuela, 1999), la cual respalda los derechos de todos los ciudadanos, y en especial interesan los siguientes:

Artículo 21. Todas las personas son iguales ante la ley; en consecuencia: No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.

Artículo 81. Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria...

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones... La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad... y de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Por otra parte, se encuentran las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales. Resolución N° 2005 (CRV, 1996), en la que se expone lo siguiente:

Artículo 1°. Los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y

culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para la integración escolar.

También se cuenta con la Ley para Personas con Discapacidad (ANRBV, 2007), la cual reza en sus artículos 8 y 16 lo siguiente:

Artículo 8. La atención integral a las personas con discapacidad se refiere a las políticas públicas, elaboradas con participación amplia y plural de la comunidad, para la acción conjunta y coordinada de todos los órganos y entes de la Administración Pública Nacional, Estatal y Municipal competentes en la materia.

Artículo 16. Toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, y formación preprofesional que capaciten para el trabajo.

Así mismo, la Resolución N° 2.417: “Lineamientos sobre el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad” (ANRBV, 2007) considera aspectos a favor del estudiante con discapacidad tales como:

Admisión, ingreso, prosecución, desempeño y egreso de los estudiantes con discapacidad: Infraestructura, dotación de recursos, transporte accesible. Materiales educativos accesibles, Formación del docente en el área de la discapacidad, cursos de educación a distancia conforme a criterios de accesibilidad, adecuaciones curriculares en todos los programas de formación, creación de organizaciones de y para estudiantes con discapacidad, creación de condiciones para que los estudiantes con discapacidad se

incorporen en actividades como prácticas profesionales, pasantías y becas-trabajo en igualdad de oportunidades etc.

La Resolución N° 3.745 indica la necesidad de contar con “medidas de acción afirmativa a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación universitaria venezolana”, y señala que las instituciones universitarias “Deberán reservar” una cuota mínima equivalente al 1% del total de sus cupos en cada carrera o programa de formación nacional, en todas las universidades del país, públicas o privadas (ANRBV, 2009).

También la Ley de Atención Integral y Protección a Personas del Espectro Autista y Condiciones Similares (ANRBV, 2023) describe lo siguiente:

Artículo 11: Derecho a la educación. Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y condiciones similares tendrán derecho a recibir una educación adecuada y permanente. El Estado realizará los ajustes necesarios para lograr efectivamente los procesos de integración e inclusión de estas personas, teniendo presente sus capacidades y potencialidades individuales identificadas a través del enfoque diferencial.

La Convención Interamericana contra toda Forma de Discriminación e Intolerancia (OEA, 1999) expresa que:

La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra.

Otro de los documentos legales considerados en este diplomado es la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en vigor en Venezuela desde 2013, y se basa en ocho principios rectores:

1. El respeto de la dignidad inherente de las personas.
2. La no discriminación.
3. La participación e inclusión en la sociedad.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
5. La igualdad de oportunidades.
6. La accesibilidad.
7. La igualdad entre el hombre y la mujer.
8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad.

Todas estas normativas legales tienen como objetivo fundamental garantizar el desarrollo integral de las personas con discapacidad y el derecho a vivir de manera plena y autónoma de acuerdo con sus capacidades. Esto incluye el disfrute de los derechos de igualdad de oportunidades, y de inclusión educativa, familiar y comunitaria como cualquier otro ciudadano.

No obstante, todas estas leyes y normativas pueden ser poco fructíferas si los profesionales encargados de la educación no están formados al respecto. Son muchos los autores que han referido que el éxito de la educación y de la inclusión depende significativamente de la formación y preparación de los docentes. Sus habilidades, competencias y actitudes pueden favorecer u obstaculizar el proceso de inclusión y de abordaje de la diversidad (Rodríguez, Armengol y Meneses, 2017; Sharma y Jacobs, 2016; Kraska y Boyle, 2014; Colmenero, Pantoja y Pegajalar,

2015; Forteza, 2011; Molina y Holland, 2010; Avramidis y Kalyra, 2007). Por ello surgen los principios del diplomado.

Misión

Formar a docentes de los distintos niveles educativos en los saberes y haceres pertinentes al abordaje pedagógico integral de las personas con discapacidad integradas en las instituciones educativas.

Visión

Convertirse en una opción de formación especializada de alta cobertura y calidad, capaz de consolidar una política de formación inclusiva en el espacio educativo, para el abordaje pedagógico integral de las personas con discapacidad en aras de asegurar la equidad de acceso y permanencia a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los distintos niveles educativos.

Objetivo General

Promover conocimientos, desempeños, aptitudes y actitudes que ofrezcan respuestas y acciones educativas a las personas con discapacidad en articulación con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano.

Objetivos Específicos

1. Aplicar las políticas educativas internacionales y nacionales en la atención de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades y condiciones socio-afectivas, educativas y laborales.
2. Aplicar diferentes técnicas en el abordaje de los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases o en cualquier otro espacio.
3. Aplicar las distintas técnicas para el abordaje de los estudiantes con discapacidad visual en el aula de clases o en otros espacios.

4. Crear ambientes educativos para la atención e inclusión de los estudiantes con Autismo o trastorno del espectro autista
5. Comprender la discapacidad y sus posibilidades en los distintos niveles de la educación.
6. Detectar e incluir a los estudiantes con autismo y sus posibilidades educativas.

Perfil de ingreso al diplomado

El aspirante a optar por el ingreso al diplomado *Formación pedagógica integral a docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*, debe ser un estudiante o egresado de educación universitaria: licenciado, profesor o técnico superior universitario de instituciones públicas o privadas adscritas a universidades nacionales o internacionales.

Requisitos de ingreso

- ✓ Fotocopia de la C.I.
- ✓ Partida de nacimiento
- ✓ Copia certificada de notas
- ✓ Copia del título, fondo negro (en caso de ser profesional)
- ✓ Resumen del currículum vitae, actualizado
- ✓ 02 fotos tamaño Carnet.

Perfil de egreso

El egresado del diplomado *Formación pedagógica integral a docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad* construirá conocimientos estratégicos dirigidos a la atención adecuada de las personas con discapacidad en el aula regular u otros espacios educativos, desde una postura inclusiva.

Perfil del egresado por competencias

Competencia global del proyecto: Promueve conocimientos, desempeños, aptitudes y actitudes que ofrezcan comprometidamente respuestas y acciones educativas a las personas con discapacidad en articulación con los diferentes niveles del Sistema Educativo Venezolano.		
Nombre del módulo o unidad curricular	Competencias específicas	Indicadores de logro
Módulo I Políticas educativas, referentes conceptuales y legales sobre la discapacidad.	Aplica las políticas educativas internacionales y nacionales en la atención de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades y condiciones socio-afectivas, educativas y laborales.	Analiza las normativas legales, convenios, declaraciones, resoluciones internacionales y nacionales relacionadas con la discapacidad. Vincula las políticas educativas nacionales con las latinoamericanas y caribeñas de los sujetos con discapacidad. Expresa su postura sobre la discapacidad una vez revisados los referentes conceptuales emergentes sobre el tema. Soluciona problemas educativos relacionados con estudiantes con discapacidad en los distintos contextos.
Módulo II Abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad auditiva	Aplica las distintas técnicas en el abordaje de los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula de clases o en otros espacios.	Conoce la cultura del sordo. Explora la gramática de la lengua de señas venezolana. Domina los métodos de enseñanza para la discapacidad auditiva: oral, de señas y bilingüe. Inicia la adquisición de la lengua de señas venezolana. Utiliza las adecuaciones curriculares como estrategia para la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.
Módulo III Inclusión educativa a estudiantes con discapacidad visual	Crea ambientes educativos para la atención e inclusión de los estudiantes con discapacidad visual	Domina la caracterización de las personas con discapacidad visual. Usa el sistema braille, principal método de la lectura y escritura de las personas con discapacidad visual. Maneja la regleta y el punzón como herramienta didáctica y principal método de la lectura y escritura de personas con discapacidad visual. Conoce los conceptos básicos de orientación y movilidad. Incorpora técnicas para el abordaje de las personas con discapacidad visual en el aula de clases Maneja las adecuaciones curriculares como estrategia para la inclusión de las personas con discapacidad visual.
Nombre del módulo o unidad curricular	Competencias específicas	Indicadores de logro
Módulo IV Oportunidades educativas de estudiantes universitarios con autismo	Detecta e integra a los estudiantes con autismo y sus posibilidades educativas.	Conoce las características de los educandos con autismo. Maneja la alteración del lenguaje y la comunicación. Usa las distintas técnicas para el abordaje de las personas con autismo en un aula de clases. Planifica estrategias adecuadas para la inclusión de las personas con autismo.
Módulo V Discapacidad intelectual y su abordaje en la educación universitaria.	Aplica diferentes técnicas en el abordaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en el aula de clases o en cualquier otro espacio.	Diferencia los distintos enfoques de la discapacidad intelectual y sus posibilidades educativas. Caracteriza las personas con discapacidad intelectual. Profundiza el rol del docente como parte importante de un equipo interdisciplinario. Planifica estrategias adecuadas para la inclusión de las personas con discapacidad intelectual.

Plan de Estudio

Diplomado: Formación pedagógica integral a docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Módulo	Códigos	Unidades curriculares	UC	HF	HTIP	TH	Competencias previas
I	AD01	Políticas educativas, referentes conceptuales y legales sobre la discapacidad	1	16	32	16	
II	AD02	Abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad auditiva	2	32	64	32	
III	AD03	Inclusión educativa a estudiantes con discapacidad visual	2	32	64	32	
VI	AD06	Electiva Discapacidad intelectual y su abordaje en la educación	1	16	32	16	
IV	AD05	Oportunidades educativas a de estudiantes con autismo en el aula regular	1	32	64	32	Dominio de las políticas educativas, referentes conceptuales y legales sobre la discapacidad AD01
TOTAL		5	7	128	256	128	

HF: Horas facilitador

HTIP: Horas trabajo independiente del participante (HFx2)

TH: total horas (128 horas)

Lineamientos generales del proyecto

Credencial a otorgar	Certificado: <i>Formación pedagógica integral a docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad</i>
Duración del Diplomado	3 meses
Modalidad	Mixta (presencial y virtual)
Sede del Proyecto	
Coordinación académico-administrativa	Profa. Ana Karina Arenas. Dpto. Pedagogía Infantil y Diversidad Profa. Rosa María Tovar. Dpto. Pedagogía Infantil y Diversidad Profa. Diamary Rodríguez. Dpto. Ciencias Pedagógicas
Participantes	Profesores universitarios y todos aquellos profesionales de otras áreas. Mínimo 15 o 20
Recursos (tecnológicos, humanos)	Exposiciones presenciales, talleres, plataforma virtual de aprendizaje <i>moodle</i> , diseños de ayudas técnicas, interacción personal y grupal, producción escrita

A manera de cierre

La propuesta planteada en este artículo responde a la necesidad de formar a los docentes en la manera de abordar la atención pedagógica de los estudiantes con discapacidad, con la intención de lograr una educación inclusiva en la que se respeten todos sus derechos y se les brinden oportunidades de desarrollo integral.

Tal como se ha señalado, es necesario que los docentes cuenten con herramientas que les permita afrontar los retos que implica la atención de un estudiante con discapacidad. La sensibilización en su atención es importante, pero también lo es la formación para brindar la atención adecuada, y la capacidad para desarrollar un trabajo en equipo que apunte al éxito de la inclusión educativa.

Justamente, la propuesta de este diplomado se dirige a proporcionar información, así como promover la formación y actualización en el conocimiento de la normativa legal, caracterización y estrategias de adaptaciones curriculares para el abordaje de estudiantes con discapacidad en los espacios educativos.

A través de este diplomado será factible atender las inquietudes de los docentes que no están formados en educación especial, pero tienen la disposición de recibir en sus aulas a estudiantes con alguna discapacidad.

Así mismo, permitirá desarrollar una visión integradora de la educación, para asumir que la diversidad es parte de la condición humana, y en el entorno educativo, el respeto a la diferencia es fundamental. Igualmente, este diplomado permitirá la actualización de los profesionales de educación especial, quienes cada día deben enfrentar nuevos desafíos. Se trata de una oferta académica de servicio a la comunidad que fortalecerá las debilidades de los docentes en las

prácticas pedagógicas para que se formen en las áreas de la discapacidad, y logren contribuir con la educación inclusiva en cualquier espacio donde se desempeñen.

Se propone un enfoque formativo que prepare a los futuros docentes para tomar decisiones reflexivas basadas en un sólido conocimiento profesional. El objetivo es ofrecer igualdad de oportunidades y altas expectativas de éxito para todos los estudiantes, tal como lo plantean González, Martín y Orgaz (2017).

Este programa contribuirá a que los docentes garanticen una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad que ingresan o estudian en los distintos niveles educativos. Se espera que la difusión del mismo pueda despertar el interés de instituciones educativas que lo incorporen en sus programas de formación y actualización.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Ley para Personas con Discapacidad*. Gaceta oficial N° 38.598 del 10 de diciembre de 2007.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2007). *Lineamientos sobre el Ejercicio Pleno del Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad*. Gaceta Oficial N° 38.732, 23 de julio de 2007, Resolución N° 2.427.
- Avramidis, E. & Kalyra, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Bazán, D., Sanhueza, R., Valladares, M., & Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias (cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro).

- Colmenero, M., Pantoja, A. & Pegajalar, M. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Congreso de la República de Venezuela. (1996). *Establecimiento de las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades educativas especiales*. Resolución N° 2005. Años 186° y 137° - Gaceta Oficial N° 36.101.
- Egea, C. & Sarabia A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, 50, 15-30.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*, 341-348.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), pp. 127-144.
- González, F., Martín, E., & Orgaz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2020). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of Preschool and Primary School Preservice Teachers towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(3), 228-246.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Molina, S. & Holland, CH. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.

Organización de Estados Americanos, OEA. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/discapacidadrat.asp>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). *Definición de la discapacidad*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Rodríguez, D., Armengol, C. & Meneses, J, (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>

Sharma, U. & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

Ana Karina Arenas Mirabal:

Licenciado en Educación. Mención Educación Especial, Universidad de Carabobo. (1996). Magíster en Lectura y Escritura, Universidad de Carabobo (2001). Profesora Asociada de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2003).

Diamary Josefina Rodríguez:

*Licenciado en Educación. Mención Orientación, Universidad de Carabobo. (1985).
Magíster en Educación. Mención Investigación Educativa, Universidad de Carabobo. (1999).
Profesor Asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2010).*

Rosa María Tovar Ochoa:

*Licenciado en Educación. Mención Educación Especial, Universidad de Carabobo.
(1995). Magíster en Educación. Mención Lectura y Escritura, Universidad de los Andes (2001).
Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (1999).*

Medios didácticos y materiales educativos como recursos de enseñanza y aprendizaje: una revisión teórica

Didactic media and educational materials as teaching and learning resources: a theoretical review

Yadira Josefina Corral de Franco

<https://orcid.org/0000-0003-2236-1328>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

yjcorral@gmail.com

Liliana Euzcady Alonzo Romero

<https://orcid.org/0000-0001-5305-0704>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

euzkadi1978@gmail.com

Resumen

Actualmente, cobra importancia el uso de medios didácticos y materiales educativos concebidos como soportes, andamios o apoyos didácticos adecuados para la adquisición de competencias cognitivas; promoviendo el deseo de aprender. Dada su importancia para una educación de calidad, el presente escrito basado en una revisión documental pretende caracterizar diversos medios didácticos y materiales educativos como recursos a utilizar por los docentes como soporte de la enseñanza, para propiciar aprendizajes significativos y el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas en los aprendices. Se concluye que es imprescindible, en la selección de medios didácticos y la elaboración de materiales educativos, valorar su calidad desde la perspectiva de los contenidos del tejido temático a desarrollar, así como del propio proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, estimar su adecuación al propósito instruccional, su pertinencia a la información comunicada, contenido y forma presentada.

Palabras clave: Medios didácticos, Materiales educativos, Recursos de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

Currently, the use of teaching aids and educational materials designed as supports, scaffolds or appropriate teaching aids for the acquisition of cognitive skills is gaining importance; promoting the desire to learn. Given its importance for quality education, this document based on a documentary review aims to characterize various teaching media and educational materials as resources to be used by teachers to support teaching, to promote significant learning and the development of cognitive skills and abilities in the apprentices. It is concluded that it is essential, in the selection of teaching media and the development of educational materials, to assess their quality from the perspective of the content of the thematic fabric to be developed, as well as the teaching and learning process itself; that is, estimate its adequacy to the instructional purpose, its relevance to the information communicated, content and form presented.

Keywords: Didactic media, educational materials, Teaching and learning resources.

Recibido: 13/09/2023

Enviado a árbitros: 13/09/2023

Aprobado: 17/11/2023

Introducción

En el ámbito educativo actual no basta la mera acumulación de conocimientos facilitada por el acceso a una ingente cantidad de información y cobra importancia el uso de recursos para la enseñanza y aprendizaje o didácticos, vistos éstos como soportes, andamios o apoyos a través de medios didácticos y materiales educativos útiles, pertinentes y adecuados; que permitan la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas y, en simultáneo, promuevan el deseo de aprender.

Expresa Salinas (2012), las circunstancias en las que se desenvuelve el educando han originado una nueva visión educativa, caracterizada por objetivos relacionados con educación para el empleo (necesidad de fuerza de trabajo cada vez más versátil, capaz de responder a las cambiantes necesidades de la economía y la sociedad); educación para la vida (entender la realidad que a uno le toca vivir y entenderse él mismo); educación para el mundo (entender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad: responsabilidad ambiental, desarrollo armonioso de las relaciones intra e inter sociedades,...); educación para el auto-desarrollo; educación para el ocio. (p. 3)

Por tanto, la programación del proceso de enseñanza dependerá en gran medida de los recursos (medios y materiales) que hagan más atractivas, significativas e interesantes las clases y, a su vez, permitan una mejor gestión del aprendizaje; facilitando herramientas para explorar nuevos conocimientos; así como la adquisición de destrezas cónsonas con las expectativas educativas actuales, adaptadas a los cambios del aprendiente contemporáneo.

Sostiene González (2015), el recurso didáctico -como instrumento mediador y facilitador- sirve para promover las relaciones entre conocimientos previos y nueva información, permite organizar y

relacionar la información enriqueciendo la estimulación cognitiva y mejorando la calidad de la comprensión; por lo cual:

Un buen docente utiliza como herramienta los recursos didácticos en propósito de facilitar la comprensión de los estudiantes y de que sus intervenciones sean más efectivas, considerando para los mismos la mejor vía para llevar a cabo la acción didáctica, desarrollando destrezas y evitando un aprendizaje memorístico. (p. 18)

Usados adecuadamente, los medios didácticos y materiales educativos como recursos de enseñanza aprendizaje brindan al docente posibilidades para mejorar la calidad educativa. En tal sentido, Pinto & Corral (2015, 2017) señalan a la apropiada selección de medios didácticos como facilitadora del proceso de enseñanza, promotora de mejores actitudes y favorecedora del aprendizaje significativo.

En este contexto,

Se puede evidenciar que los medios didácticos de todo tipo y especialmente los asociados a la tecnología, se convierten en una herramienta vital para el desarrollo de una docencia de calidad, que logra captar el interés y aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene distintos estilos de aprendizaje. (Dugarte & Guanipa, 2009, p. 113)

Por otra parte, los materiales educativos -como concreción y materialización de los medios didácticos- son recursos para el aprendizaje (Corral, 2013/2020) estimuladores de las funciones de los sentidos, se activan experiencias y conocimientos previos para acceder más fácilmente a la información necesaria para el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas, también ayudan y dan soporte o andamiaje a la formación de valores sociales y actitudes favorables hacia el aprendizaje.

En este sentido, Yábar (2019), interpretando a Simonit (2009), expresa que los profesores precisan aplicar los materiales educativos

Con la perspectiva de plasmar estrategias cognoscitivas de modo que le permitan [a los estudiantes] asimilar las experiencias e ir de lo sensorial a lo racional, como un nexo indisoluble entre aquellos que le permita genera conocimiento y de esta forma motivar a los estudiantes a construir aprendizaje significativo y lograr desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas. (p. 11)

Complementando lo anterior, los medios didácticos y materiales educativos son importantes como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, no como sustitutos del docente sino como herramientas motivadoras; proporcionando elementos ilustrativos, mediadores y enriquecedores de la experiencia docente y el aprendizaje significativo. Dado que permiten la comunicación docente-aprendiz, ofrecen la posibilidad de incluir diversas miradas y múltiples enfoques para abordar una temática determinada. Simultáneamente, concede oportunidad al profesor para evaluar conocimientos de manera continua; con esta intención evaluadora, es vital disponer de un material educativo contentivo de elementos para la reflexión y actividades a realizar.

Por su importancia para una educación de calidad, el presente escrito basado en una revisión documental, pretende caracterizar diversos medios didácticos y materiales educativos como recursos aplicados por los docentes como soporte de la enseñanza, para propiciar aprendizajes significativos y el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas en los aprendices.

Disertación y Análisis

Medios Didácticos y Materiales Educativos

Los medios y materiales, en escenarios educacionales, son considerados recursos para la enseñanza aprendizaje. Así, un recurso (Real Academia Española - RAE, 2022), es el “conjunto

de elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa” (numeral 7). En consecuencia, los recursos educativos didácticos se refieren al conjunto de medios y materiales que, en la acción agógica, proporcionan apoyo “refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vargas, 2017, p. 69).

Éstos se emplean como coadyuvantes y soportes en la intervención, mediación y facilitación de la enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la actividad docente si se adecuan al contenido tratado, despertando el interés de los estudiantes. Un recurso didáctico (Aimacaña & Acan, 2020) es cualquier herramienta, instrumento o medio para facilitar la acción agógica, guiar el aprendizaje y favorecer la interrelación estudiante-docente.

Asimismo, la RAE (2022) define medio como “diligencia o acción conveniente para conseguir algo” (numeral 14). López Regalado (2006) caracteriza a los medios como canales de comunicación y a los medios educativos como elementos empleados en situaciones de enseñanza aprendizaje proveedores de información. Por lo cual, los medios en el ámbito educativo estarían representados por todas aquellas herramientas y recursos disponibles para los docentes en la acción educadora, transmisoras de información relevante sobre contenidos educativos a través de canales de percepción (vista, oído, tacto, olfato y/o gusto) que favorezcan el aprendizaje significativo y autónomo, en el logro de objetivos instruccionales y formativos.

En tal sentido, Rodríguez, Reyes, Jiménez & Sánchez (2018) definen medio didáctico como “todo aquel componente material o materializado del proceso [agógico] que en función del método sirve para: motivar y activar las relaciones sujeto-objeto y construir las representaciones de las relaciones esenciales forma-contenido” (p. 4). En otras palabras, serían cualquier soporte instruccional-formativo empleado con la intención de facilitar el proceso de enseñanza. Herramienta mediadora del aprendizaje de contenidos curriculares y de acercamiento a la realidad,

favorecedora de la enseñanza y el aprendizaje, al ser piezas fundamentales en la organización de acciones formativas. Asimismo, algunos medios pueden propiciar la formación de actitudes y valores, según las características de los mismos.

En relación al vocablo material, para la RAE (2022), es toda “documentación que sirve de base para un trabajo intelectual” (numeral 7) y el “conjunto de máquinas, herramientas u objetos de cualquier clase, necesario para el desempeño de un servicio o el ejercicio de una profesión” (numeral 8). En educación, los materiales educativos son recursos para la enseñanza y el aprendizaje presentados en diversos soportes, su papel es facilitar la tarea educativa, con la finalidad es “ampliar las fuentes de información, las actividades o formas de presentar los temas que se quieren trabajar... que se destacan por la profundidad en el tratamiento de los contenidos, por su valor estético, por la claridad en la exposición, etc.” (Simonit, 2009, p. 2).

Por su parte, el término material educativo (San Martín, citado en González, 2015) se encuentra asociado con todas aquellas herramientas y recursos incorporados a las estrategias de enseñanza para contribuir y aportar significaciones a la construcción de conocimiento significativo. Tienen por objetivo (Cruzat, 2009) servir de mediadores del aprendizaje, el profesor los emplea como auxiliares didácticos dándole la oportunidad de visualizar resultados de aprendizaje de manera práctica y objetiva.

En tal sentido, posibilitan orientar y estimular el proceso educativo y están integrados por todos aquellos elementos que proporcionan experiencias sensoriales representativas de un conocimiento, son los soportes materializados para brindar información pertinente y relevante sobre algún contenido o temática, propician la motivación del aprendiente y le provoca “los conflictos cognitivos necesarios para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo de sus estructuras cognitivas” (Corral, 2013/2020, p. 3). Son útiles para presentar situaciones de aprendizajes diversos transmitiendo información para captar la atención del estudiante e inducir respuestas favorecedoras hacia el aprendizaje, mejorando la calidad y eficiencia educativa, en la

forma de apoyos elevadores de la motivación para aprender. Añade Corral (op. cit.), los materiales educativos se caracterizan por:

- Son materiales impresos o no, que facilitan el aprender a aprender. Pueden ser impresos, audiovisuales, informáticos, etc.
- Están formados por herramientas con un papel didáctico o facilitador de la educación.
- Son utilizados como medio para estimular y orientar el proceso educativo.
- Permiten a los estudiantes adquirir informaciones, experiencias, desarrollar actitudes y adoptar normas de conducta, acordes a los objetivos a lograr.
- Son herramientas que enriquecen las propuestas de enseñanza.
- Usualmente se denomina a los materiales educativos como recursos o medios para lograr aprendizajes. (pp. 2-3)

Otras características destacadas de los materiales educativos (Yábar, 2019) son: ser utilizados por docentes y estudiantes, promover el uso de otros materiales que complementen la información, desarrollar procesos cognitivos y progresos, adecuarse al ritmo de trabajo estudiantil considerando las características psicoevolutivas del aprendiz, motivar y despertar interés y curiosidad, estimular el desarrollo de habilidades metacognitivas, entre otras.

Clasificación de los medios didácticos

En una primera aproximación de clasificación, desde la perspectiva de las experiencias de aprendizaje, los medios dedicados a la enseñanza y aprendizaje precisan seleccionarse según el nivel de abstracción del educando; a este respecto, siguiendo el *Cono de la experiencia* de Edgar Dale (Cherre, 2014; Corral, 2013/2020; López Regalado, 2006), desde la menor a la mayor abstracción:

- ***Experiencias directas intencionales.*** Los medios precisan relacionarse con experiencias de la realidad, empleando los sentidos: tocar, oler, degustar, hacer algo, tomar fotografías,

participar en una actividad. Puede recurrirse a experiencias de campo, juegos, visitas, excursiones, deportes, etc.

- ***Experiencias artificiales planificadas.*** El medio proporciona la reconstrucción de una experiencia o una aproximación de la realidad, el aprendiz puede ser espectador-observador o participante. Los docentes se valen de materiales educativos tales como: maquetas, modelos, conversaciones por teléfono, simulaciones, videos, películas, otras.
- ***Experiencias dramatizadas.*** Permiten hacer representaciones de eventos o situaciones, sirven como medios didácticos: dramatizaciones, obras de teatro, títeres, sociodramas, desempeño de roles espontáneos o ensayados.
- ***Demostraciones.*** Son explicaciones visualizadas de una experiencia o hecho, muestran cómo se hace algo, los pasos a seguir; pueden intervenir los aprendices o sólo observar. Se emplea la pizarra, manipulación de herramientas y/o videos.
- ***Trabajos de campo, visitas y excursiones, exhibiciones y exposiciones.*** En ellos los estudiantes participan directa y activamente, observan y hacen anotaciones.
- ***Televisión e imágenes en movimiento.*** Presentan a través de imágenes tomadas de la realidad información relevante para lograr objetivos educacionales. Se pueden disponer como materiales educativos de: películas, videos cortos, documentales, clases grabadas, etc., alusivos a los contenidos de interés.
- ***Imágenes fijas y pinturas.*** Requiere la visualización de información a través de fotografías, afiches, transparencias, cuadros pictóricos, etc.
- ***Radio y grabaciones.*** Permiten la enseñanza sincrónica y asincrónica, a distancia. Los materiales estarían constituidos por la información transmitida verbalmente.

- **Símbolos visuales.** Se presenta la información empleando representaciones gráficas, íconos y/o dibujos. Algunos materiales son: caricaturas, historietas (cómic), organizadores gráficos (diagramas, cuadros sinópticos, gráficos, mapas, etc.), otros.
- **Símbolos verbales.** Conformados por abstracciones arbitrarias que no representan objetos reales; entre ellos se encuentran los conceptos de número, paz, verdad, etc.

Una segunda clasificación de medios didácticos se refiere al canal de percepción (Cherre, 2014; López Regalado, 2006), se distinguen tres tipos: visuales (material impreso, computadoras, exposiciones, carteles, pizarra, etc.), auditivos (palabra hablada, grabaciones de audio, teléfono, disertaciones, otros) y audiovisuales (televisión, multimedia, cine, videos, telemáticos, ambientes virtuales de aprendizaje, sonoviso o secuencia de diapositivas, entre otros). Como tercera aproximación a una clasificación de los medios didácticos, construida a partir de diversos autores se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Tipos de medios didácticos (tercera aproximación)

Tipos	Ejemplos
Tradicionales.	Tableros didácticos (pizarras, carteleras, carteles, franelograma), biblioteca, documentos textuales/impresos (libros, guías, folletos, dípticos, trípticos, diccionarios, etc.), expositivos donde se emplea la voz (clase, exposiciones orales, disertaciones, ponencias, etc.), rotafolio/papelógrafo, experiencias o actividades (laboratorio, experimentos, trabajo de campo (excursiones y visitas), otros
Organizadores previos	Analogías, ejemplos, preguntas, ejercicios
Lúdicos	Juegos didácticos
Manipulativos	Compuestos por materiales del entorno, desechos, juguetes, implementos deportivos, etc.
Instrumentales	Uso de herramientas, calculadora, instrumentos musicales, materiales deportivos, etc.
Interpretativos	Representaciones teatrales, disfraces, decorados, marionetas, títeres, etc.
Ilustrativos	Dibujos, cuadros, mapas, pinturas, fotos, otros
Auditivos	Radio, tocadiscos, discos
Audiovisuales	Imagen fija y en movimiento
Informativos	Radio, carteleras, prensa, televisión, publicidad, etc.
Tecnológicos-telemáticos	Computadoras, tabletas, teléfonos, teléfonos inteligentes, Internet, WhatsApp, grabaciones o audios, chat, videoconferencias, Intranet, foros, multimedia, blog, página web, plataformas, bases de datos, buscadores, Facebook, Twitter, proyectables (transparencias y diapositivas), otros

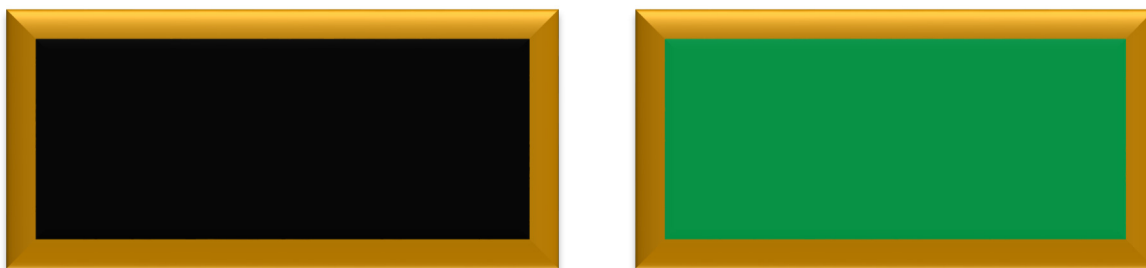
Nota. Construida a partir de Area (2010), Corral (2013/2020), González (2015), Morales (2019), Marín (citado en Universidad Panamericana, 2013) y Paredes (2015)

Entre otros medios didácticos destacados, diversos autores (Corral, 2013/2020; González, 2015; Paredes, 2015; Quintana & Higuera, 2009; Reyes Baños, 2008; Yábar, 2019) distinguen los siguientes:

- **Actividades.** Recursos de aprendizaje seleccionados por el docente (combinan algunos medios didácticos y materiales educativos) para facilitar el aprendizaje e involucra la participación del aprendiente. Entre otras se tienen: instrucción programada, interacción grupal, dramatizaciones, juegos, trabajo de campo, etc. Medio instrumental: la voz.
- **Pizarra o pizarrón.** Es un recurso educativo o auxiliar plano muy antiguo, en la actualidad mantiene su plena vigencia y es el medio didáctico instrumental más utilizado en las aulas. La pizarra tradicional u ordinaria (Figura 1) tiene un fondo negro o verde, puede ser de madera, pintada en la pared o de otro material en ella se escribe con gis o tiza. La acrílica es de color blanco se escribe en esa superficie con rotuladores o marcadores especiales que pueden ser borrados. La pizarra magnética sirve para colocar material con imanes. Actualmente, también tenemos la pizarra digital o interactiva, producto de las nuevas tecnologías.

Figura 1

Pizarra tradicional

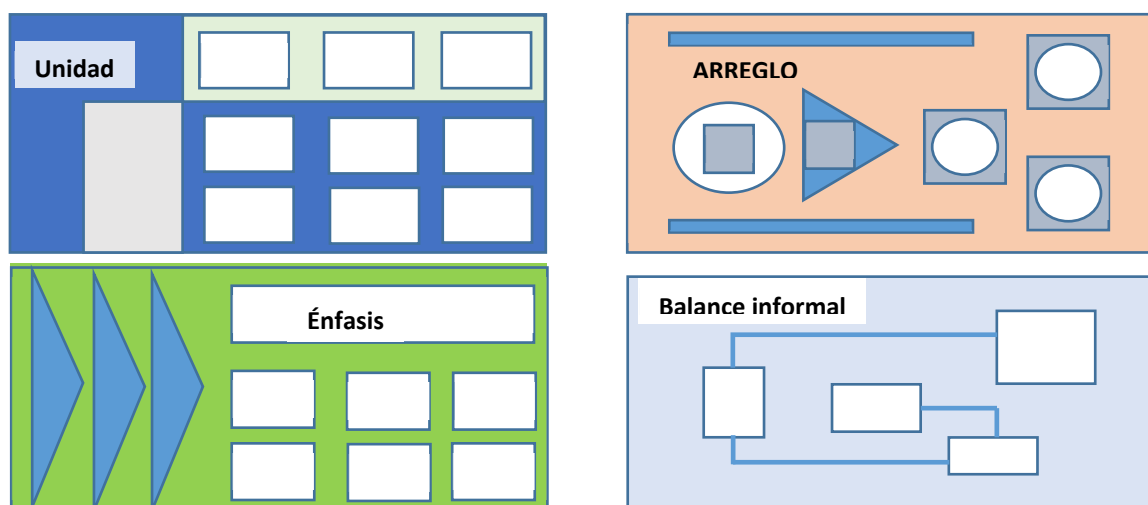


- **Cartelera.** La cartelera es “uno de los auxiliares planos que admite material gráfico y escrito de diferentes tipos, cuya finalidad puede ser la de informar o exhibir” (IPC, citado en Corral, 2013/2020, p. 15). Está integrada por un conjunto de elementos, es la suma del marco y el

tablero donde se coloca material gráfico y escrito. Antes de elaborarla, clarificar su objetivo y el contenido a desarrollar, lo que dará su título. “Es necesario, realizar previamente un plan que se traza de un tema y un objetivo planificado... El material a utilizar puede ser construido por el docente y los estudiantes o extraído de revistas, periódicos u otra fuente” (ibídem). Su presentación debe ser armónica y homogénea (Figura 2); servirse de letreros con colores predominantes para destacar las áreas importantes (énfasis), arreglos balanceados y contraste en las formas, colores y texturas para destacar la idea principal.

Figura 2

Algunos arreglos para cartelera



Nota. Tomado de Corral (2013/2020)

- **Apuntes de clase.** Sirven de apoyo para abordar contenidos teóricos más importantes.
- **Representaciones.** Escenificaciones de eventos o situaciones.
- **Grabaciones.** De audio y videgrabaciones, requieren de artefactos reproductores.
- **Rotafolio/papelógrafo.** Conjunto de láminas opacas que transmiten información, regularmente se usan para realizar exposiciones orales. Las láminas que lo conforman pueden elaborarse en cartulina o papel bond, es posible incluir en ellas dibujos, textos

escritos, organizadores gráficos (mapas mentales o conceptuales, esquemas, diagramas, gráficos), etc.

- **Proyectores.** Entre estos medios instrumentales están el reproductor de imágenes (video beam) y el retroproyector, permiten proyectar en paredes o pantallas imágenes y escritos tales como: resúmenes, diagramas, esquemas, figuras, gráficos, fotos, videos, etc. El retroproyector posibilita proyectar láminas elaboradas en material transparente como el acetato y el video beam sirve para la proyección de diapositivas digitalizadas, imágenes fijas, videos y películas.
- **Textos digitalizados (libros, trabajos de grado, tesis, artículos, etc.).** Disponibles principalmente en Internet, bibliotecas, plataformas y grabaciones en discos (CD, DVD), entre ellos: revistas científicas, sitios Web, periódicos, blogs, etc.
- **Multimedia.** Según Franco & España (2011), como mediador instrumental, la multimedia se conforma por programas con entornos informáticos, tienen la ventaja de permitir la interactividad, además de presentar la información de manera auditiva, visual o audiovisual.
- **Internet e Intranet.** Internet (red de redes) es actualmente el medio instrumental más consultado por los estudiantes, en él se puede acceder a una ingente cantidad de información de manera remota, se pueden visitar diferentes sitios (páginas web, revistas, blogs, etc.) que bien seleccionados proporcionan información educativa valiosa. Intranet es una red interna al servicio de una institución, organización o empresa. Pueden incluirse: correo electrónico, teléfonos inteligentes, entre otros medios que dependen del servicio de Internet.
- **Buscadores o motores de búsqueda.** En Internet, facilitan navegar y buscar información y/o materiales educativos disponibles en la red. Entre ellos están Google y Yahoo.
- **Blogs.** Faculta a los usuarios el compartir ideas, información o reflexiones a través de Internet. Un blog (weblog o bitácora) “es un sitio web que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente” (Blogia, citado por Corral, 2013/2020, p. 29). Admite establecer diálogos entre el administrador del sitio y los usuarios, en cada artículo o texto éstos pueden realizar comentarios y el autor del blog darle respuesta a sus interrogantes e inquietudes.

- **Webquest.** Quintana & Higuera (2009) la definen como una propuesta de trabajo con actividades estructuradas y guiadas por el docente, regularmente en grupo, a partir del uso de información proveniente básicamente de Internet; se presenta al estudiantado una tarea o situación relacionada con uno o más temas, bien definida e indicando los recursos preseleccionados. También, puede que los estudiantes propongan los temas de interés y se elija uno entre ellos, conveniente y apropiado al grupo. Existen tres tipos de Webquest: a corto plazo, a largo plazo y MiniQuest. Concede al profesor la facultad de integrar los recursos provenientes de Internet en el aula.

Clasificación de los materiales educativos

En relación a la clasificación o **tipología de los materiales educativos**, se presenta una tipología basada en una fusión de autores, en dos categorías: según el uso didáctico de la información que proporciona (Tabla 2) y según el medio didáctico utilizado como fuente de información (Tabla 3).

Tabla 2

Tipos de materiales educativos según el uso didáctico de la información que proporciona

Tipo	Características y ejemplos
Según el uso didáctico de la información que proporciona:	
<i>Materiales para la transmisión de información</i>	Proporcionan información pertinente sobre los contenidos a desarrollar y evaluar, conforme a los objetivos, procesos o competencias educativas.
<i>Materiales para la interacción</i>	Fomentan el aprendizaje colaborativo y/o cooperativo entre pares para “manejar información, elaborar contenidos, realizar tareas y trabajos” (Corral, 2013/2020, p. 6), cuyo propósito es mejorar el proceso de enseñanza, el logro de aprendizajes significativos y la adquisición de habilidades y destrezas cognitivas en los aprendices.

Nota. Adaptado de Aimacaña & Acan (2020), Corral (2013/2020), González (2015), López Regalado (2006), Paredes (2015), Reyes Baños (2008) y Yábar (2019)

Tabla 3

Tipos de materiales educativos según el medio didáctico utilizado como fuente de información

Tipo	Características y ejemplos
Según el medio didáctico utilizado como fuente de información:	
Materiales Tradicionales: Obtenidos por medios tradicionales destinados usualmente para ofrecer información, como: bibliotecas, librerías, proporcionados por el docente, suministrados por los padres y representantes, el aula, préstamos, etcétera. Pueden estar disponibles en Internet.	
Documentos impresos o escritos	Contienen información codificada mediante lenguaje textual, combinado generalmente con representaciones icónicas usualmente en soporte de papel. Entre ellos: textos, libros de texto y de consulta, manuales, guías, folletos, dípticos, trípticos, pasquines, documentos legales, tesis, periódicos, revistas, enciclopedias, láminas de rotafolio/ papelógrafo, historietas, cómic, fotocopias, censos, cartas, mensajes escritos, monografías, trabajos de grado, informes, literatura gris.
Materiales visuales no proyectables	Presentan información valiéndose de imágenes fotográficas, dibujos, pinturas y/o ilustraciones. Se pueden mencionar: láminas, dibujos, fotos, organizadores gráficos (gráficos, esquemas, cuadros, mapas mentales y conceptuales, etc.), cuadros pictóricos, fuentes iconográficas (mapas, planos, íconos, croquis, cartografías), esculturas, murales, entre otros.
Manipulables.	Objetos materiales que pueden ser utilizados y/o modificados. Como son: herramientas específicas, material de laboratorio, etc.
Epigráficos.	Suelen estar registradas en espacios u objetos públicos, pueden formar parte de una arquitectura o un monumento, incluye también a inscripciones hechas sobre materiales duros (piedra, hueso, metal, madera, cerámica, etc.). Algunos de ellos: monedas, medallas e inscripciones religiosas, jurídicas, públicas, edilicias, honoríficas y funerarias. Incluyen también: grafitis, letreros, instrumentos domésticos (platos, vajijas, etc.), anillos, broches, vallas, anuncios publicitarios
Materiales y medios instrumentales electrónicos y digitales:	
Materiales visuales proyectables.	Se emplean proyectores de imágenes y multimedia (medios). Requieren de la coordinación visual-oral para presentar la información, permiten la interacción grupal a través de imágenes transmitidas a través de un proyector de imágenes (retroproyector o multimedia). Pueden presentarse en formato de transparencias o diapositivas (presentaciones digitales). Pueden incorporar sonido. Sirven como apoyo instrumental para realizar exposiciones, disertaciones y ponencias.
Audibles, fonográficos y audiovisuales	Necesitan de medios tecnológicos como teléfonos y otros dispositivos adecuados para grabar y reproducir sonidos; entre ellos: grabaciones de audio (en CD, DVD, etc.), programas radiales, música, conversaciones telefónicas. Los audiovisuales, incorporan información visual y auditiva, se emplean como mediadores instrumentales: televisión, cine o algún dispositivo electrónico (CD, DVD, filmadoras, teléfonos inteligentes, otros). El usuario es pasivo, es un mero espectador. Se tienen entre otros: videos, videoclips, documentales, películas, informativos y programas televisivos.
Informáticos	Se sirven de algunas aplicaciones (Apps), dispositivos tecnológicos, componentes y/o herramientas computacionales como medios didácticos; puede ser de hardware (computadora, teléfono inteligente, memoria, CD, DVD, tableta, etc.) o de software (programas y aplicaciones), incluye recursos para entrada, producción, comunicación, procesamiento y almacenamiento de información; a través de ellos se pueden consultar algunas fuentes de información (documentales, informativas, multimedia, institucionales, bases de datos, bibliotecas, etc.). Entre los materiales educativos en formato digital se tienen: libros, revistas especializadas, tutoriales, presentaciones en diapositivas, videos, fotos, audios, guías, gráficos, películas, mapas, simulaciones, entre otros documentos grabados y digitalizados.
Telemáticos	Disponen de las telecomunicaciones como medios para realizar una comunicación directa a distancia con personas, grupos o centros de información, de forma remota usando Internet e Intranet (correo electrónico, plataformas, chat, biblioteca virtual, espacio web, etc.), telefonía (mensajería, WhatsApp, Telegram, otros), satélite o cable, esta comunicación puede ser sincrónica (audioconferencia y videoconferencia) o asincrónica (correo electrónico, listas de distribución, etc.). Otros: foros, charlas, chats, presentaciones digitalizadas (elaboradas en programas como: PowerPoint, Prezi, Canva, Visme, otros), mensajes de texto o audios, videos, fotos, tutoriales, talleres, otros.

Nota. Adaptado de Aimacaña & Acan (2020), Corral (2013/2020), González (2015), López Regalado (2006), Paredes (2015), Reyes Baños (2008) y Yábar (2019)

Vale señalar, los materiales educativos tienen como propósito primario el servir de apoyo o soporte didáctico; en tal sentido, según Gonzales (citado por Yábar, 2019), existen dos tipos:

- **Materiales didácticos estructurados:** son seleccionados o contruidos específicamente para ser usados en la enseñanza, para viabilizar el aprendizaje de manera sistemática, los aprendientes pueden manipularlos y revisarlos con cierta regularidad o frecuencia; permitiendo la retroalimentación de la información.
- **Materiales no estructurados:** sirven para motivar o promover la curiosidad y el interés, sugerir ideas y/o complementar la información disponible, permiten articular el trabajo grupal o individual y la realización de actividades o tareas.

Conforme a lo desarrollado, entre los materiales educativos (Aimaña & Acan, 2020; Corral, 2013/2020; González, 2015; Paredes, 2015; Reyes Baños, 2008; Yábar, 2019) se tienen:

- **Textuales.** Escritos en papel o digitales: libros, guías didácticas, guías de laboratorio, apuntes, resúmenes, monografías, trabajos de investigación, manuales, artículos, cuentos, noticias, etc. Las guías didácticas pueden ser de trabajo o de estudio, contienen por lo regular actividades a realizar y preguntas a responder. Las guías de laboratorio son un caso particular de guía didáctica, orientan las actividades a realizar en los laboratorios de ciencias (física, química, biología, otros), sean experimentos o simulaciones; sirven para transcribir lo observado en videos o películas que presenten algún proceso o experiencia.
- **Maquetas.** Son materiales educativos que representan objetos empleando modelos a escala o bocetos tridimensionales, a realizar en el hogar o el aula de clase. Se emplean materiales diversos (cartón, plástico, madera u otro material) e incluir aditamentos (luces, movimientos u otro), hay maquetas de objetos, máquinas, casas, pinturas, esculturas, autos, trenes, canchas, paisajes, etc.; pueden ser de tamaño más pequeño o más grande que el original, según la necesidad educativa. También, se consideran maquetas los

esbozos escritos o bocetos digitalizados de un texto, previo a la redacción del manuscrito o papel final. Su propósito es visualizar en detalle un objeto.

- **Organizadores gráficos e ilustraciones (diagramas, esquemas, gráficos y cuadros).**

Son recursos dedicados a resumir textos y presentar datos. Es recomendable emplear varios colores para despertar el interés en los aprendices, dar estructura, hacer énfasis y diferenciar la información a transmitir. Entre ellos se encuentran: mapas mentales, mapas conceptuales, redes semánticas, mentefactos, diagramas, cuadros, etc. (Figura 3)

Figura 3

Ejemplos de organizadores gráficos o visuales



Nota. Tomado de Corral (2013/2020)

- **Videos didácticos, tutoriales y clases virtuales.** Materiales videográficos elaborados específicamente con intenciones instruccionales y educativas, útiles para la enseñanza aprendizaje. Marqués (2011/2000) los clasifica en videos: documentales, narrativos, motivadores y lecciones monoconceptual y temática.
- **Diapositivas (presentaciones en PowerPoint, Prezi u otros programas) y transparencias.** Presentan información resumida a ser proyectada en clase, es posible incluir texto, dibujos, figuras e imágenes variadas a color. En el caso de las diapositivas digitalizadas, éstas pueden ser visualizadas en computadoras e incluso ser enviadas por correo electrónico, colgarse en sitios Web (Internet e Intranet), plataformas u otro medio. En ellas, suelen plasmarse y

combinarse diversos organizadores gráficos (mapas, gráficos, esquemas, líneas de tiempo, diagramas de Venn, diagrama de Ishikawa, etc.), cuadros de texto y organizadores visuales (el peine, templo del saber, constelación de palabras, círculo problema/solución, cruz categorial, entre otros), algunos de ellos ya preestablecidos en la computadora. (Figuras 4 a 6)

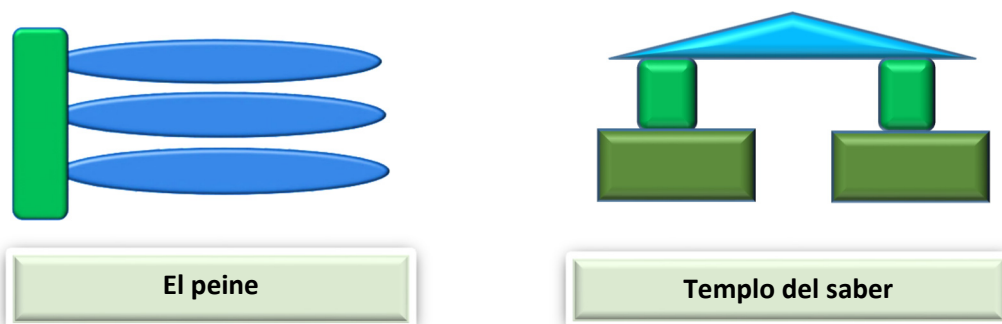
Figura 4

Algunos elementos para presentaciones con láminas y diapositivas



Figura 5

Ejemplos de organizadores visuales



Nota. Tomado de Corral (2013/2020)

Figura 6

Ejemplos de diapositivas



- **Películas y programas educativos (en radio o televisión).** Que muestren información referida a temas o unidades curriculares.
- **Carteles, afiches o posters.** Son materiales gráficos que resumen ideas o conceptos de un contenido temático, proyecto, desarrollo teórico o razonamiento, su forma es rectangular y puede elaborarse manual o digitalmente y presentarse en láminas de papel bond, cartulina, tela o ser impresos en material especializado (cartulina sulfatada, couche, caple, kromekote, etc.). Conviene se distribuya la información en columnas y en zonas con forma geométrica (cuadrados, rectángulos, óvalos) en donde se incluyan los textos. La composición de éstos deberá ser armónica y centrar la atención en aquellos elementos de mayor grado de significación.

Se clasifican en carteles informativos y formativos (de conocimiento y científicos o de investigación). Los informativos presentan mensajes sobre reuniones, requerimientos, procedimientos, requisitos, entre otras informaciones. Los formativos se emplean en la construcción de conocimientos, formación de valores (rechazo de situaciones negativas como: adicciones, segregación, agresividad, discriminación, etc.) y actitudes positivas (esfuerzo, confianza, otros), desarrollo de hábitos. “En este tipo de carteles, la imagen desempeña el papel más importante” (Corral, 2013/2020, p. 12). (Figura 7)

Figura 7

Cartel formativo de conocimientos



- **Infografías.** “Documentos que sirven para combinar imágenes representativas de diferentes conceptos y sencillas de entender con elementos textuales, para desarrollar una comunicación basada eminentemente en lo visual” (Romero, 2019, p. 5).

En la selección de materiales educativo, vale destacar lo expresado por López Regalado (2006): “trabajar con materiales educativos no impresos provoca en los estudiantes una experiencia activa de relación con los contenidos informativos que se están aprendiendo. Esta experiencia activa es parte del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 35); por lo cual, se suscitaría un conflicto cognitivo en la estructura mental del aprendiz creando el desequilibrio necesario para desarrollar sus estructuras cognitivas y se produzca un aprendizaje significativo.

Conclusiones y reflexiones finales

El uso de medios y materiales en educación constituye una herramienta y un soporte de gran ayuda como mediador instrumental para facilitar conocimientos, mediante el saber hacer; contribuyendo a provocar cambios que incidan el interés, así como la formación de actitudes positivas en los estudiantes hacia el aprendizaje de los contenidos curriculares. Permiten guiar el aprendizaje, ejercitar habilidades, motivar, evaluar competencias y aprendizajes, por tanto, son recursos valiosos en la mejora de la calidad educativa y la promoción del aprendizaje autónomo.

Por otra parte, vistos los medios didácticos como vehículos o soportes facilitadores del acceso a la información adecuada, se conciben como elementos importantes en la mediación entre docentes y aprendientes. Por tanto, en la selección de los medios didácticos a utilizar, es preciso ser cuidadosos de contemplar su nivel de abstracción, claridad expositiva, ámbito de aplicación, características del grupo, profundidad del tratamiento de los contenidos y valor estético.

Conforme a lo expuesto, los materiales educativos como recursos empleados en el proceso de enseñanza y la construcción de aprendizajes, posibilitan la estimulación de las funciones de los

sentidos, la activación de experiencias y conocimientos previos; además de favorecer el acceso expedito de información pertinente para desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y valores, en el logro de competencias, procesos u objetivos instruccionales; en la búsqueda de suscitar conflictos cognitivos que produzcan aprendizajes significativos.

En tal sentido, en la selección de medios didácticos y la elaboración de materiales educativos se precisa valorar su calidad, desde la perspectiva de los contenidos del tejido temático a desarrollar; así como del propio proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, estimar su adecuación al propósito instruccional, su pertinencia a la información comunicada, contenido y forma presentada. Asimismo, adaptarse a la manipulación de los aprendices, a las características del grupo a quien van dirigidos y el contexto de uso, en cuanto al lenguaje empleado, edades, costo, acceso y nivel educativo de los aprendientes.

Al considerar utilizar un medio didáctico y/o un material educativo, dar preferencia a aquellos con mayor grado de transferencia de aprendizajes, acordes al contenido tratado; es decir, seleccionar los que mejor se adecuen al logro deseado y sean más atractivos; por ejemplo: si es lectura y redacción, dar preferencia a textos escritos; en pronunciación, elegir medios y materiales sonoros, auditivos o audiovisuales; para la atención y valores, son más adecuados los visuales y audiovisuales.

Referencias

- Aimacaña, C. & Acan, J. (2020). *Los Recursos Didácticos y el Aprendizaje de ecuaciones de primer grado, en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica Paralelo “B” de la Unidad Educativa “Pedro Vicente Maldonado”, en el período septiembre 2019 – febrero 2020*. [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Chimborazo, facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías]. Ecuador. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6668>
- Area, M. (2010). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. Universidad La Laguna. <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>

- Cherre, C. (2014). *Tipología de los materiales educativos*.
<https://es.slideshare.net/CervezaHoras/clasificacion-de-lsmateriales>
- Corral, Y. (2020). *Materiales educativos*. Universidad de Carabobo. (Obra original publicada en 2013).
https://www.academia.edu/4837951/MATERIALES_EDUCATIVOS?auto=download
- Cruzat, S. (2009). *Materiales didácticos en organizadores visuales*.
<http://es.scribd.com/doc/17288813/MATERIALES-DIDACTICOS>
- Dugarte, A. & Guanipa, L. (2009). Las TIC medios didácticos en educación superior. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (34), 106-125. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n34/art5.pdf>
- Franco, A. & España, C. (2011). Actitud de los estudiantes de la mención Educación para el Trabajo sub-área Comercial en el uso de la informática educativa. [Trabajo Especial de Grado, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación]. Venezuela.
- González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad*, XI (109), 15-18.
https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/571_libro.pdf
- López Regalado, O. (2006). *Medios y materiales educativos*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
<https://es.slideshare.net/guest549104/los-medios-y-materiales-educativos-presentation>
- Marqués, P. (2011). *Los medios didácticos*. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona UAB. (Obra original publicada en el año 2000). <http://www.peremarques.net/medios.htm#:~:text=%2D%20Medio%20did%C3%A1ctico%20es%20cualquier%20material,hacer%20pr%C3%A1cticas%20de%20formulaci%C3%B3n%20qu%C3%ADmica>
- Morales, M. (2019). *Cono de Aprendizaje de Edgar Dale*. [Blog].
<https://mariamorales.net/2018/08/15/cono-de-aprendizaje-de-edgar-dale/>
- Paredes, J. (2015). *Recursos y materiales didácticos tradicionales en la escuela de hoy*.
<https://es.slideshare.net/joaquinparedes/recursos-tradicionales>
-

- Pinto, F. & Corral, Y. (2015). *Uso de la Multimedia como Medio Didáctico para el cambio de Actitudes hacia la Matemática*. [Trabajo de ascenso]. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Bárbula, Venezuela. Repositorio institucional UC. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/4243?mode=simple>
- Pinto, F. & Corral, Y. (2017). Uso de multimedia como medio didáctico y actitud hacia la matemática en estudiantes de 1er semestre - turno nocturno. *Revista Arjé*, 11 (21, Edición Especial), 178-185. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21e/art25.pdf>
- Quintana, J. & Higuera, E. (2009). *Las webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16511.pdf>
- Real Academia Española – RAE. (2022). Material. En el *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.). <https://dle.rae.es/material?m=form>
- Romero, A. (2019). *Canva: diseño de materiales didácticos y juegos educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España – INTEF. <https://intef.es/tecnologia-educativa/observatorio-de-tecnologia-educativa/detalle-observatorio/?id=14948>
- Rodríguez, Y., Reyes, F., Jiménez, K. & Sánchez, A. (2018). *La integración de las TIC y los medios didácticos en la nueva universidad cubana*. [Ponencia]. VII Jornada Científica de la SOCECS. <http://edumess2018.sld.cu/index.php/edumess/2018/paper/viewFile/214/154>
- Salinas, J. (2012). *Medios didácticos para una nueva Universidad*. [Conferencia]. Jornada sobre Innovación: El aprendizaje en entornos virtuales. Universidad Pública de Navarra. <https://docplayer.es/17135858-Medios-didacticos-para-una-nueva-universidad.html>
- Simón, J. (2009). *Materiales educativos*. Colección educ.ar. <https://es.scribd.com/doc/12816697/Materiales-Educativos>

Universidad Panamericana. (2013). *Recursos tradicionales y nuevos materiales*.

<https://es.scribd.com/doc/159035573/Recursos-Tradicionales>

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista*

Cuadernos, 58 (1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Yábar, L. (2019). *Uso de los medios y materiales didácticos aplicados por los docentes de educación*

secundaria del Valle Purísima y Fortaleza de la Uge I Bolognesi – 2019. [Tesis doctoral,

Universidad César Vallejo]. Lima, Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41690/Y%C3%A1bar_LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[20.500.12692/41690/Y%C3%A1bar_LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41690/Y%C3%A1bar_LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yadira Josefina Corral de Franco:

Profesora de Matemática egresada del Instituto Pedagógico de Caracas-UPEL (1977, 2004). Magíster en Educación Superior (1994). Investigadora PEII B-2015. Profesora ordinaria a Tiempo Completo Asociada, de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Agógicas, Bárbula, Venezuela.

Liliana Euzcady Alonzo Romero:

Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura egresada de la Universidad de Carabobo (2002). Magíster en Ciencias de la Educación Mención Literatura Venezolana (2010). Profesora ordinaria a Tiempo Completo Asociada, de la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Agógicas, Bárbula, Venezuela.

Violencia de género como fenómeno social en el ámbito escolar

Gender violence as a social phenomenon in the school environment

José Enrique Álvarez Solano

<https://orcid.org/0000-0002-0603-5592>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

josealvarezguaribe@hotmail.com

Dolly Andrea Olaizola Garcés

<https://orcid.org/0009-0006-8907-6766>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

dollyolaizola@gmail.com

Resumen

El propósito del artículo es visualizar y exponer epistemológicamente las diversas formas en que la violencia de género se manifiesta en el ámbito escolar, sus consecuencias y las estrategias necesarias para prevenirla y erradicarla, considerando los diversos y más recientes estudios reveladores de cifras alarmantes sobre la prevalencia de la violencia de género en las escuelas. Desde esa visión, la violencia de género es considerada un flagelo de cualquier sociedad, y atenta contra la dignidad humana obligando a cuestionar los valores más profundos arraigados en entornos socio culturales y familiares. En ese sentido, el artículo se sustenta en los postulados de Poggi (2019) enmarcados en un contexto feminista, estableciendo expresiones de sexo como concepto biológico, y género expresando un concepto cultural, histórico y social. De igual manera se sustenta en los acuerdos de la Organización de las Naciones Unidas y en las leyes de Protección contra la violencia a la mujer vigente en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Palabras clave: Ámbito escolar, Fenómeno social, Violencia, Violencia de género.

Abstract

The purpose of the article is to visualize and epistemologically expose the various ways in which gender violence manifests itself in the school environment, its consequences and the necessary strategies to prevent and eradicate it, considering the various and most recent studies that reveal alarming figures on the prevalence of gender violence in schools. From this vision, gender violence is considered a scourge of any society, and attacks human dignity, forcing us to question the deepest values rooted in socio-cultural and family environments. In this sense, the article is based on the postulates of Poggi (2019) framed in a feminist context, establishing expressions of sex as a biological concept, and gender expressing a cultural, historical and social concept. Likewise, it is based on the agreements of the United Nations Organization and on the laws of Protection against violence against women in force in the National Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela.

Keywords: School environment, Social phenomenon, Violence, Gender violence.

Recibido: 15/11/2023

Enviado a árbitros: 15/11/2023

Aprobado: 28/12/2023

Introducción

Abordar una problemática que trasciende fronteras, culturas y generaciones, como es la violencia de género, representa un reto para cualquier investigador, pues la misma es considerada un flagelo que ensombrece diferentes sociedades, pues atenta contra la dignidad humana obligando a cuestionar los valores humanos más profundos y arraigados en entornos socio culturales.

En ese sentido, la violencia de género no es un asunto privado, es un problema público el cual concierne a todos los estamentos sociales y gubernamentales, manifestado de múltiples formas, desde la violencia física y psicológica hasta el acoso sexual y la discriminación, perpetrándose en todos los ámbitos de la vida, en los hogares, calles, lugares de trabajo y, lamentablemente, también en las escuelas.

Al respecto, Chacón y Contreras (2012) expresan:

La violencia de género, es uno de los abusos contra los derechos humanos y uno de los problemas de salud pública más delicados en el mundo actual. Es también una manifestación extrema de la desigualdad relacionada con el género, impuesta a las mujeres y a las niñas a causa de su posición subordinada debido a que culturalmente ante la sociedad la mujer debe adaptarse al patrón que rige la sociedad.(p.1)

En esa consideración refieren las mismas autoras, las consecuencias de la violencia basada en género siempre son devastadoras, produciendo efectos negativos a la salud física y al bienestar mental de las mujeres y las niñas afectadas. Así mismo, sus repercusiones generan riesgos negativos en el desarrollo social de los niños en la familia, de la familia como unidad, de las comunidades donde viven las personas afectadas y de la sociedad en general.

Es decir, el fenómeno sustentado en desigualdades de poder y en patrones culturales profundamente arraigados, tiene consecuencias devastadoras en las víctimas, sus familias y toda

la sociedad, pues, las mujeres y niñas la sufren experimentando un profundo impacto en su salud física y mental, viéndose limitadas en su desarrollo personal y profesional, siendo por ende privadas de sus derechos más básicos y elementales del ser humano.

Desde esta perspectiva, desde la intención investigativa surge un interrogante propiciador de nuevas aristas, permitiendo visibilizar lo relevante de esta temática, tal cuestión se plantea en: ¿Quién podría imaginar que los lugares destinados a fomentar el conocimiento y la convivencia pacífica se conviertan en escenarios de violencia y discriminación?, para nadie es un misterio percibir la violencia de género en el ámbito escolar como una realidad desafiante de las concepciones doctrinarias más antiguas sobre la educación y la seguridad.

A través del presente artículo, pretendiendo visibilizar esta problemática, comprender sus raíces y generar recomendaciones, contribuyendo a la construcción de escenarios escolares justos e igualitarios. Así, la escuela, siendo un espacio concebido para la formación y el crecimiento profesional y personal, se ha visto ensombrecida por una problemática alarmante enmarcada en la violencia de género. El fenómeno, arraigado en desigualdades sociales y culturales, se manifiesta en las aulas y patios de recreo de manera sutil y evidente, dejando profundas cicatrices en quienes lo experimentan.

En el artículo, se pretende explorar y tocar epistemológicamente, las diversas formas como la violencia de género se manifiesta en el ámbito escolar, sus consecuencias y las estrategias necesarias para prevenirla y erradicarla, considerando los diversos y más recientes estudios reveladores de cifras alarmantes sobre la prevalencia de la violencia de género en las escuelas, vistos desde diferentes formas, el acoso, ciberacoso, micromachismos y agresiones físicas, siendo solo algunas de las manifestaciones de esta problemática que afecta a millones de estudiantes en todo el mundo. Desde esta perspectiva se debe propiciar iniciativas de logro al llevar a cabo los

diferentes actores educativos garantizando un entorno seguro y libre de violencia a todos los estudiantes, independientemente de su género.

Género y Violencia de Género.

El vocablo género ha sido utilizado de forma muy común en los movimientos feministas surgidos después de la década de los sesenta, considerado una bandera paradigmática en oposición al término sexo. Al respecto expresa Poggi (2019) que en ese contexto feminista:

Sexo expresa un concepto biológico, y género expresa un concepto cultural, histórico y social. Sexo es un término usado para designar a machos y hembras según factores físicos, biológicos (cromosomas, órganos sexuales, gametos, hormonas, etc.); género es un término utilizado para designar a hombres y mujeres basándose en características sociales, espaciales y temporales. (p.286)

En ese orden, la autora citada establece una distinción entre sexo y género, a su juicio se ha utilizado precisamente diferenciando de manera distintiva lo biológico o natural de lo social y cultural, y obviamente, cambiante y transformador. De esa manera, la misma autora citada agrega:

La palabra género entonces designa una categoría social impuesta sobre cuerpos sexuados, un conjunto de creencias, expectativas, roles sociales, posiciones, tendencias, actitudes, gustos, que están socialmente asociados con uno u otro sexo (o, mejor, con el parecer como pertenecientes a un sexo u otro). En términos más breves, género es un conjunto de estereotipos asociados con la apariencia sexual masculina o femenina. De hecho, el estereotipo se define generalmente como un conjunto de creencias, expectativas y prejuicios sobre los roles y posiciones sociales, actitudes, tendencias, gustos de quienes pertenecen a un grupo por el solo hecho de pertenecer a tal grupo. (p.287)

De esta cita se puede deducir en términos globalizantes, el género ha sido considerado uno de los identificadores de ciudadanía, ocasionando situaciones problemáticas de profundo orden sociocultural, tales como la violencia contra las mujeres, y en menor grado por el temor a la divulgación, también la violencia contra el hombre, vista desde varias perspectivas una epidemia que recorre el mundo, asumido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU-2012), quien deja entrever la construcción en el mundo un concepto de ciudadanía con base a la exclusión de las mujeres, iniciando desde allí la visión de violencia contra ellas, donde el tratamiento institucional desnuda la concepción de su ciudadanía, evidenciando el desacuerdo constante entre norma y realidad, entre la ley y la justicia concreta, visualizada en lo común y cotidiano.

Desde esa perspectiva, violencia de género, fenómeno social, es un tema complejo y multifacético que requiere una exploración profunda desde varios ángulos de la ontología, donde se debe visualizar el ser como un ser con representación física, biológica, psicológica y social. Así, es preciso recordar, históricamente a la violencia de género emergiendo en los años ochenta, específicamente el 25 de noviembre de 1981, fecha establecida para conmemorar el Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, celebrado en algunos países desde esa época y reconocido por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1999, después de 18 años y ante la petición de los representantes de República Dominicana, en cuyo país sucedió la terrible tragedia, allí, un grupo de mujeres luchadoras exigían respuesta y construían posibles soluciones a los problemas sociales, fueron asesinadas por militares del régimen del dictador Trujillo.

En la actualidad, la figura de la mujer ha tenido una importante participación en los escenarios educativos, sociales, laborales, políticos, y económicos, visibilizando en ella un desarrollo personal y profesional influyente y reafirmante de su ser y esencia humana, impulsando su esfuerzo hacia la búsqueda de la reivindicación y respeto de sus derechos, inspirada

siempre en los principios de igualdad y justicia social ante los hombres, definidor de género. Por ese y otros motivos, en muchos países, incluyendo Venezuela, los derechos humanos de las mujeres en materia de violencia basada en género fueron afectados significativamente en un inicio por las concepciones jurídicas tradicionales con paradigmas positivistas y sexistas, estableciendo sus causas en un derivado estructural de la sociedad actual.

En ese sentido, acota Soto (2013) “el Estado como garante de los derechos humanos inició el desarrollo de previsiones constitucionales para evitar mantener y reproducir el poder patriarcal sobre mujeres, para descalificarlas, y ante ese poder negarse el goce, disfrute y el ejercicio de sus derechos” (p.18)

En ese orden de ideas, la situación venezolana en cuanto a la violencia de género es muy particular, y en un momento determinado se visualizó preocupación en algunos entes gubernamentales, propiciando el nacimiento de estudios y proyectos hacia un proceso de sensibilización y conocimiento desde la educación y la ley, otorgando la violencia de género en Venezuela, una problemática arraigada evolucionando a lo largo del tiempo, influenciada por factores sociales, culturales, económicos y políticos, donde la educación tiene mayor peso de responsabilidad.

Históricamente, la palabra género conduce a una gama compleja de creencias, mitos y realidades encuadradas en estructuras que podrían denominarse estructuras patriarcales profundamente arraigadas en la sociedad venezolana, las cuales han legitimado también históricamente la violencia contra las mujeres, otorgándoles un papel subordinado, justificando el control masculino sobre ellas, diferenciando claramente el vocablo género, prevaleciendo uno sobre el otro. En relación con la denominación patriarcado, refiere Trejo (2021) en un artículo publicado: “Patriarcado es entendido como un espacio social de poder instaurado en cada momento

histórico por un trabado de situaciones políticas, económicas, sociales y culturales que pueden corresponder con lesiones y sufrimiento en la vida de las niñas y mujeres”.(p.193)

Interpretando a la autora citada, existe y ha existido un escenario social donde prevalece el poder establecido y fomentado por fuerzas políticas, económicas y sociales, incluyendo las culturales y educativas fortaleciendo la dominación contra ese género femenino por debajo del género masculino.

Del mismo modo, refiere la autora citada:

Asumo junto a la Fundación “Juan Vives Suriá” (2010), al patriarcado como la existencia de un orden social institucionalizado basado en la dominación y supremacía del hombre sobre la mujer, que asegura la inferiorización de lo femenino y de la mujer. Es por esto, que el objetivo de este ensayo se constituye en atender situaciones que instauran al patriarcado, en dos momentos históricos de la sociedad venezolana: los años 60 y 70 del siglo pasado y en la actualidad. (p.193)

En ese orden de ideas, establece la autora citada, el patriarcado corresponde a un orden social representando la dominación del hombre sobre la mujer, visualizándola como un ser inferior permitiendo esa dominación. No obstante, también existe una gran influencia religiosa, con interpretaciones conservadoras de ciertas doctrinas religiosas, quienes han contribuido a reforzar roles de género tradicionales y a justificar la violencia doméstica como un indicativo de dominación.

Desde esa perspectiva, la situación venezolana en cuanto a la violencia de género es específica, lo cual ha generado preocupación en algunos entes gubernamentales, creando organismos de protección, parafraseando a Ruiz (2000), en el año 2000 se crea el Instituto Nacional de la Mujer (INAMUJER), según Gaceta N°. 5398 de fecha 26-10-99, decreto 428, fundado como

organismo dirigido al logro pleno de la igualdad de derecho y de hecho entre sus ciudadanos, erigiéndose órgano permanente de definición, ejecución, dirección, coordinación, supervisión y evaluación de las políticas y asuntos relacionados con la condición y situación de la mujer.

De acuerdo al mismo autor citado, la misión es lograr que se considere y se materialicen dichos asuntos dentro del poder ejecutivo, de acuerdo a los lineamientos de las políticas públicas, cuyo fin es a favor de las mujeres, y se establezcan a nivel nacional. Siguiendo el orden de la situación, visualizando un poco el recorrido histórico, en Venezuela entró en vigencia el año 2007, aunque ya fue derogada, la Ley Orgánica sobre el Derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, una arista a la violencia de género, constituyéndose inmediatamente en una normativa legal, la cual permitió en su momento sancionar el delito de maltrato a la mujer, en concordancia con la Constitución nacional vigente, de esa manera se pudo dar respuesta a la sociedad en la búsqueda de soluciones a la discriminación de género, y se pudiera proteger al sexo femenino, quien sigue siendo objeto de abuso y víctima de violencia, aunque en el año 2014 y 2018 se generarán y aprobarán nuevas leyes de protección a la mujer y sus derechos a vivir una vida libre de violencia.

Por ese motivo, estas leyes surgen por la necesidad de mantener el respeto a la dignidad e integridad física, psicológica y sexual de la mujer, también la igualdad de sus derechos ante el hombre, además de proporcionar, a través de sus mecanismos legales la protección a la familia y a cada uno de sus miembros, independientemente de su género.

Violencia de Género

En relación a la Violencia de Género, en el año 2005, la Organización Mundial de Salud, en su informe mundial de Prevención de la Violencia la define como “el uso deliberado de la fuerza física o poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra sí, otra persona, grupo o comunidad,

que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”(s/p)

En ese sentido, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en el artículo 1º de la "Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer" define la Violencia de Género de la siguiente manera:

Artículo 1: A los efectos de la presente Declaración, por "violencia contra la mujer"

Se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.

A ese respecto, al hablar de daño o sufrimiento sexual y psicológico de la mujer, se genera una relación intrínseca con la violencia doméstica, presentando un panorama mundial de tal magnitud que ha llevado a una mayor conciencia de la gravedad del problema.

Esta violencia ejercida específicamente sobre la mujer, se define violencia de género; de allí, Fernández (2007), la conducta violenta sobre la mujer se produce como patrones aprendidos, los cuales erróneamente son transmitidos de padres a hijos; transmisión originada en los ámbitos de relación y por medio de los agentes de socialización primarios, tales son la familia, la escuela y el grupo de iguales de interrelaciones.

Considerando lo planteado por Grosman (1992) se puede parafrasear, la violencia de género es aquella acción ejercida por una o varias personas, sometiendo de manera intencional a actividades consideradas maltrato, presión, sufrimiento, manipulación u otra acción, con las cuales atentan contra la integridad física, psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas, del sexo sea cual fuere. El enunciado permite afirmar, la violencia es el control síquico

o abuso de la fuerza ejercida contra una persona con el propósito de obtener fines realizados en contra de la voluntad de la víctima, sometiéndola sin considerar su rechazo, negación o aceptación.

Muchos países están afectados en menor o mayor grado por esta forma de violencia en contra de la mujer, indistintamente a las clases sociales, preparación académica o características culturales, allí, la conducta violenta de la pareja requiere la intervención externa del Estado y de los miembros que lo representan, convirtiéndose en un problema público afectando a muchas personas de diverso género.

En ese sentido, cuando la violencia de género, deja de ser un hecho privado, es un atentado contra los derechos humanos de las personas y, por consiguiente, es una cuestión pública, por lo tanto afecta a todos desde el momento mismo de socavar los cimientos de la sociedad.

Considerando lo expuesto anteriormente, se concibe violencia de género a todos aquellos actos violentos donde el sujeto pasivo es de sexo femenino, aunque generalmente se debe utilizar englobando también a aquellos actos donde el sujeto pasivo o activo es el hombre, y más concretamente si es su pareja sentimental o únicamente abarcando aquellos actos violentos contra la mujer realizados por motivos discriminatorios sexistas, cuyo objeto de sufrimiento físico y psicológico, entre otros, es la mujer.

Violencia de género y Ámbito escolar

La violencia de género en el ámbito escolar se refiere a cualquier acto de violencia física, sexual o psicológica producido en un entorno educativo, ya sea dentro de la escuela, en sus alrededores o incluso en el espacio virtual relacionado con la institución educativa; generalmente, dicha violencia se origina motivada por las desigualdades de género y los roles estereotipados asignados a hombres y mujeres. A hablar de desigualdades de género se refiere a la violencia dirigida hacia una persona por su género, es decir, por ser mujer, hombre o no ajustarse a los roles

de género establecidos social y culturalmente en una determinada sociedad. De igual manera se refiere a la desigualdad de poder, basada en una relación donde el agresor busca dominar y controlar a la víctima.

Dicha violencia afecta profundamente el bienestar emocional, psicológico y físico de las víctimas, impactando en su desarrollo personal, académico y social. Este problema se agudiza cada vez más en cuanto incrementa el dominio de uno sobre otro, además, la violencia de género en las escuelas se normaliza y minimiza aparentemente, ello dificulta su detección y denuncia.

La violencia de género, fenómeno humano, abre brechas en profundas desigualdades sociales y culturales, las cuales se manifiestan de manera alarmante en el ámbito escolar. En un estudio realizado por Vilariño (2021), refiere, la violencia de género se produce en el ámbito educativo y fuera de él, desde burlas y comentarios sexistas hasta agresiones físicas y acoso presencial o por las vías electrónicas tales como teléfonos digitales, WhatsApp y otras referidas a la tecnología virtual, enfrentándose de esa manera las niñas y adolescentes a un sinnúmero de situaciones vulnerando sus derechos y socavan su autoestima.

De acuerdo a lo expresado, el autor citado refiere, el fenómeno, lejos de ser un hecho aislado es una problemática sistémica requiriendo una respuesta integral y coordinada, pues las consecuencias de la violencia de género en las escuelas son múltiples y devastadoras, afectando no solo a las víctimas directas, sino también a toda la comunidad educativa.

Por ese motivo, es fundamental visibilizar esta problemática, romper el silencio y trabajar juntos en construir escuelas seguras y equitativas donde todas las niñas, niños y adolescentes puedan desarrollar su máximo potencial, y cumplir con sus deberes y derechos humanos esenciales.

A manera de Concusiones

La violencia de género en Venezuela presenta un panorama complejo y alarmante, caracterizado por altos índices de feminicidios visualizados en las noticias publicadas diariamente en las redes sociales y en algunos canales informativos extranjeros. Así mismo, ello permite conocer un notable número de mujeres asesinadas por razones de género, generando aumento de cifras en los últimos años, convirtiendo a Venezuela en uno de los países con las tasas más altas de feminicidio en América Latina.

De igual manera existe un registro muy elemental de los actos sucedidos, permitiendo estimar que una gran parte de los casos de violencia de género no son denunciados debido al miedo, la vergüenza o la falta de confianza en las instituciones.

Del mismo modo, de acuerdo a las revisiones de documentos legales relacionados con la violencia de género, concluyen, existe una diversidad, permitiendo su manifestación de múltiples formas, incluyendo la violencia física, psicológica, sexual y económica. Igualmente, se puede conocer la violencia de género en el ámbito escolar, alegando, es un problema social grave de afectación a millones de estudiantes en todo el mundo, y esta problemática se manifiesta de diversas formas, desde el acoso verbal y psicológico hasta la agresión física y sexual, lo cual tiene un impacto profundo en el bienestar emocional y académico de las víctimas.

En ese mismo orden de ideas, a manera de reflexión, las escuelas, espacios que deberían fomentar el aprendizaje, la inclusión y el respeto, actualmente, de acuerdo a diversos estudios publicados, se han convertido en escenarios donde se reproduce la violencia de género, manifestándose como un fenómeno arraigado en desigualdades de poder y estereotipos de género, irrespetando de esa forma los derechos de niñas, niños y adolescentes, limitando sus oportunidades y perpetuando ciclos de violencia, con consecuencias marcadoras de la vida futura de las personas afectadas.

Por ello es innegable la afirmación sobre la violencia de género en las escuelas, no solo afecta la salud emocional de las víctimas, sino también tiene un impacto negativo en su rendimiento académico y desempeño personal, psicológico y social, pues, el miedo, la ansiedad y la falta de concentración provocados por esta problemática dificultan el aprendizaje y la participación activa en el aula, y muchas veces repercute en la actuación y desenvolvimiento en el seno familiar.

Finalizando, se hace un llamado a la acción, es urgente abordar la violencia de género en las escuelas y crear entornos educativos seguros y libres de violencia. Para ello, es necesario implementar medidas preventivas, promover la educación en igualdad de género y garantizar a las víctimas la posibilidad de un acceso a los servicios de apoyo requerido y necesitado.

En cuanto a la violencia de género en entornos educativos, se concluye, se pueden presentar ejemplos de violencia de género en el ámbito escolar vistos como acoso sexual representado en comentarios o gestos de connotación sexual no deseados, tocamientos inapropiados, solicitudes de favores sexuales y amenazas por no obedecer.

También se habla del ciber acoso, es decir, la difusión de rumores o imágenes con contenido sexual, y amenazas a través de las redes sociales, creación de perfiles falsos y la intención de dañar la imagen de esa persona considerada víctima. Además, se presentan como una objetiva violencia agresiones físicas, es decir, golpes, empujones, daño a la propiedad, insultos, comentarios denigrantes sobre el género, sobre la apariencia física o la orientación sexual., hechos generadores de exclusión voluntaria, vista en el aislamiento intencional, y alejamiento de grupos excluyentes de personas por su género.

De todos los estudios revisados se concluye, algunas de las causas más comunes de violencia de género en el ámbito escolar es producto de los estereotipos o ideas preconcebidas

sobre los roles de hombres y mujeres, las cuales fomentan actitudes machistas y violentas entre los diversos géneros. Este efecto también repercute sobre la desigualdad o diferencia de poder entre hombres y mujeres en la sociedad, las cuales se reflejan en las relaciones escolares.

Y por último, esa desigualdad se produce por la ausencia de programas educativos que promuevan la igualdad de género y el respeto mutuo, evitando la creación y fortalecimiento de un ambiente escolar hostil, predominando el irrespeto y la intolerancia, facilitando la aparición de la violencia, con mucha fuerza debido a la falta de consecuencias de los agresores, fomentando la repetición de conductas violentas.

Finalmente, se pueden observar diversas consecuencias de la violencia de género en el ámbito escolar, impactos psicológicos causando ansiedad, depresión, baja autoestima, miedo, aislamiento, dificultades de relacionarse, pérdida de confianza en sí mismos y temor.

De igual manera tiene impacto académico demostrado por la aparición de dificultades en la concentración, resultando en bajo rendimiento y muchas veces en abandono escolar. En ese mismo escenario, muchas veces el maltrato y la violencia de género pueden provocar una tacita aceptación de las víctimas, muchas veces normalizando psíquicamente la violencia, pudiendo reproducir patrones de relación abusivos en el futuro, convirtiendo entonces a la víctima en futuro victimario.

Referencias

- Chacón, G. y Contreras, D. (2012). *Análisis del procedimiento administrativo en materia de violencia intrafamiliar, contra la mujer*. Cumaná, Venezuela. Universidad de Oriente.
- Núcleo de Sucre. Escuela de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.
- Fernández, P. (2007) *Violencia Familiar: la visión de la mujer en casa de acogida*. Valencia, España: Ministerio de la Cultura.

- Grosman, C. (1992). *Violencia en la Familia*. Argentina: Buenos Aires, Argentina. Editorial Universidad.
- Poggi, F. (2019) *Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho*. Università degli Studi di Milano.
- República Bolivariana de Venezuela (2014). *Exposición de motivos ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia*. Caracas, Venezuela. Gaceta oficial no. 40.548 de fecha 25 de noviembre
- Ruiz, M. (2000) *Plan nacional de acción contra la violencia hacia la mujer y la familia*. Trabajo Especial de Grado en Gerencia de Programas Sociales. Caracas, Venezuela Universidad Católica Andrés Bello
- Soto, G. (2013) *El Estado como garante de los derechos fundamentales de las mujeres en Venezuela bajo el marco de la nueva Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Madrid, España. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Político.
- Trejo, Z. (2021) *El patriarcado como espacio de poder en Venezuela de los años 60' y 70' del siglo pasado y hoy*. San Diego, Carabobo, Venezuela. Revista Estudios Culturales. Universidad Arturo Michelena.
- Vilariño, C. (2021) *Violencia de género como fenómeno social visto desde el Derecho Penal Venezolano*. Trabajo de grado de Maestría. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Escuela de Derecho. Valencia, Venezuela. Universidad de Carabobo,
- OMS. Violencia contra la mujer. Disponible en: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/Octubre 2013.Consultado 10/10/2023 [[Links](#)]

José Enrique Álvarez Solano:

*Licenciado en Educación. Mención Educación Especial, Universidad de Carabobo.
(1995). Magíster en Educación. Mención Lectura y Escritura, Universidad de los Andes (2001).
Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (1999).*

Dolly Andrea Olaizola Garcés:

*Licenciado en Educación. Mención Educación Especial, Universidad de Carabobo.
(1995). Magíster en Educación. Mención Lectura y Escritura, Universidad de los Andes (2001).
Profesor Titular Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (1999).*

**Patrimonio cultural: una remembranza valorativa
sobre la identidad cultural de los pueblos**

Cultural heritage: a value-based remembrance of the cultural identity of peoples

María Coromoto Pérez de Baldallo

<https://orcid.org/0009-0009-6538-1258>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

coribaldallo@gmail.com

Resumen

Hacer referencia al patrimonio cultural, conlleva un proceso de remembranzas valorativas sobre la identidad histórica de los pueblos, sus sitios de interés, costumbres, sentir y creencias, las cuales, dadas circunstancias que se han presentado por hechos, como por ejemplo la II Guerra Mundial y sus consecuencias desastrosas, se hizo imperiosa la necesidad de trabajar en función de la protección y resguardo del Patrimonio Cultural, bajo un ordenamiento jurídico. En lo que respecta al tema, diversas organizaciones, entre las ellas se destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés); ha desarrollado varios instrumentos jurídicos que son fundamentales para la protección y promoción del patrimonio cultural a nivel mundial y nacional. Estos instrumentos buscan salvaguardar la diversidad cultural y fomentar la cooperación internacional en este ámbito, estos son: La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), Recomendación sobre la Protección y Promoción de los Museos y Colecciones, su Diversidad y su Papel en la Sociedad (2015).

Descriptores: Patrimonio Cultural, identidad cultural, pueblos.

Abstract

Referring to cultural heritage involves a process of value recollections about the historical identity of peoples, their places of interest, customs, feelings and beliefs, which, given the circumstances that have arisen due to events such as World War II and its devastating consequences, made it imperative to work towards the protection and safeguarding of Cultural Heritage under a legal framework. With regard to this subject, various organizations, including the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), have developed various legal instruments that are essential for the protection and promotion of cultural heritage at a global and national level. These instruments seek to safeguard cultural diversity and promote international cooperation in this area, these are: The Convention on the Protection of the World Cultural and Natural Heritage (1972), Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2003), Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005), Recommendation on the Protection and Promotion of Museums and Collections, their Diversity and their Role in Society (2015).

Keywords: Cultural heritage, cultural identity, peoples.

Recibido: 15/11/2023

Enviado a árbitros: 15/11/2023

Aprobado: 28/12/2023

Preámbulo

El patrimonio cultural se refiere a un conjunto de bienes, tanto tangibles, los cuales incluyen monumentos, edificios, obras de arte y objetos que tienen un valor cultural significativo. Estos elementos son físicamente identificables y pueden ser preservados y protegidos. Por otro lado, están los intangibles, éstos comprenden tradiciones, expresiones orales, rituales, y prácticas culturales que forman parte de la identidad de una comunidad. Estos aspectos son igualmente importantes, pues representan la forma en que las comunidades se relacionan con su historia y cultura. Ambos son parte de la herencia cultural de una comunidad, estos bienes son valorados por su significado histórico, artístico, social o científico y son transmitidos de generación en generación. Este concepto ha evolucionado, reconociendo la importancia de la diversidad cultural y el papel que juega en la identidad de los pueblos

Ordenamiento jurídico del patrimonio cultural

Al hacer un análisis más específico del término de Patrimonio Cultural, éste engloba dos acepciones que por separado poseen un significado importante y amplio, y al utilizar las dos palabras en conjunto, se genera un nuevo significado aún más amplio que visiona al patrimonio y sus diversas categorías; por lo tanto, no es únicamente lo material, también lo inmaterial, actualmente la conceptualización de patrimonio cultural, ha ido enriqueciéndose en la construcción de una memoria colectiva, e cual atesora diversas representaciones. La Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha sido la piedra angular, cuyo fin es crear la normativa legal que genera las directrices con respecto a este tema.

Al hacer una revisión histórica, se encuentra la Carta de Atenas, realizada en el año de 1931, la misma es considerada como el primer logro de cooperación internacional para la

conservación del patrimonio, el Congreso de Atenas, esta fue conocida como la Carta de Atenas, tuvo su génesis europeísta, teniendo como preámbulo al Congreso de Historia del Arte en París (1921), así como también el Encuentro sobre Estudios de Restauración de Bienes Muebles, celebrado en Roma en el año de 1930, éstos eventos de índole internacional, sentaron las bases para que el Consejo Internacional de Museos (ICOMOS), subordinado a la Sociedad de Naciones, realizara el Congreso de Atenas; el cual surgió con la idea de ser un curso especializado que cumpliera con la requerimientos metodológicos y profesionales, permitiendo un bajo en las diferentes perspectivas de las naciones participantes, creando un documento que rigiese como normativa jurídica para la protección y conservación de los monumentos.

La Carta de Atenas, permitió destacar la importancia de plasmar avances en la internacionalización del problema de la conservación, predominando el interés público, el bienestar de todos pensando en todos, otro aspecto relevante consistió en la afluencia de diversas naciones al Congreso de Atenas, esta diversidad de especialistas, trabajó bajo un enfoque cooperativo, a fin de elaborar una normativa que tuviese aplicabilidad en distintos países.

De esta manera, luego de elaboradas las conclusiones de dicho congreso, surge la Carta de Atenas, Chapapría (2005), expresa lo siguiente:

Se abordaron las cuestiones sustanciales de la conservación: la doctrina de la intervención, la administración y la legislación de los monumentos; su deterioro y su puesta en valor; las técnicas de conservación y los materiales de restauración; la tarea de la educación y la necesidad de cooperación técnica y moral. El esfuerzo de síntesis y de encontrar lugares comunes y nexos entre realidades tan diversas fue grande. (p.9)

Por otra parte, ICOMOS (2009), señala, “en el Congreso de Atenas se adoptaron las siguientes siete resoluciones llamadas «Carta del restauro», nombrándolas en la siguiente manera:

1. Se establecerán organizaciones internacionales para la restauración, tanto a nivel operativo como consultivo.
2. Los proyectos de restauración que se propongan serán sometidos a la crítica, de modo de prevenir errores que causen pérdida de carácter o de valores históricos en las estructuras.
3. Los problemas de la preservación de los sitios históricos serán resueltos a través de la legislación a nivel nacional para todos los países.
4. Los sitios excavados que no puedan ser objeto de inmediata restauración deber ser cubiertos nuevamente para su protección.
5. Las técnicas y materiales modernos pueden ser usados en los trabajos de restauración.
6. Los sitios históricos contarán con estricta protección de custodia.
7. Se deberá prestar atención a la protección de áreas alrededor de los sitios históricos (p.12).

Dentro de esta perspectiva, la Carta de Atenas representó acuerdos esenciales referentes a los principios fundamentales para la conservación y los procesos de restauración de monumentos artísticos e históricos, conformando así la normativa, la cual se implementaría internacionalmente. Otro documento importante que pertenece a la genealogía jurídica del patrimonio cultural es la Carta de Venecia, realizada en el año de 1964, la misma estableció los parámetros, donde normarían la restauración arquitectónica (teoría y práctica), le precedían algunos congresos internacionales como el de la Unión Internacional de Arquitectos (Moscú, 1958) y el Convenio de la Federación Internacional de la Casa y del Urbanismo que se efectuó en Santiago de Compostela

en el año de 1961, puede observar la brecha del tiempo entre la Carta de Atenas y la de Venecia, esto motivado a la devastación ocurrida durante la II Guerra Mundial y el proceso de resurgimiento de la sociedad posterior al conflicto bélico, fueron años de esfuerzos, diseñando estrategias para lograr la recuperación, por ello es planteada la necesidad de afrontar la problemática de la de la restauración científica.

En este contexto, se elaboró la Carta de Venecia o Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios de 1964, la cual refleja en la redacción de las conclusiones emanadas del Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, efectuado en Venecia en el mes de mayo del año 1964, una serie de puntos fundamentales fueron objeto de debate entre los especialistas, en el artículo publicado por López (2015), destaca cuatro puntos fundamentales a modo de resumen de las 36 comunicaciones emanadas como preámbulo, destinadas a dicho congreso y son los siguientes:

1. Para poder abordar la temática, era imprescindible contar con una definición precisa de lo que se concebía como “monumento” con valor jurídico, trabajando con objetividad tomando en consideración las características históricas, evolución de su valor en el entorno y simbólico, entre otras. De allí, la Carta de Venecia en su artículo número, conceptualice al monumento de la siguiente manera:

“...la creación arquitectónica aislada, así como el conjunto urbano o rural que da testimonio de una civilización particular, de una evolución significativa, o de un acontecimiento histórico. Se refiere no sólo a las grandes creaciones sino también a las obras modestas que han adquirido con el tiempo una significación cultural”. (p.1)

2. Dicha carta en el articulado número 5, destaca la necesidad de desarrollar la cultura en todos los niveles de la sociedad, con atribuciones turísticas que destaquen la función social

del monumento, con utilidad valorativa, teniendo presente, para su conservación no deben ser alterados la ordenación, ni su decoración.

3. Se destaca la necesidad de salvaguardar el valor activo de los monumentos, con atenciones especiales, saneamiento y realce.
4. Se presentaron informes novedosos para el tratamiento de la conservación y surge la propuesta sobre la creación de un ente que tenga validez internacional sobre las técnicas de restauración de los monumentos. Posteriormente, al año siguiente se conforma Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) en Cracovia. Es relevante hacer notar, la Carta de Venecia, aunque no fue concebida con la finalidad de tener una validez y carácter inmutable, han transcurrido 60 años y actualmente sigue siendo utilizada como mentora para los especialistas, el concepto de monumento ha ido evolucionando desde entonces, diversas reflexiones estipuladas en esta también, pero es indiscutible su valor ético e intelectual.

Otro aspecto de importancia en el ámbito del ordenamiento jurídico del patrimonio cultural, fue la Conferencia Internacional sobre Conservación «Cracovia 2000» y en su Sesión Plenaria «Patrimonio Cultural como fundamento del Desarrollo de la Civilización», se presentaron diversos elementos para ser estudiados con la finalidad de salvaguardar los bienes, preservar la memoria colectiva con la huellas del pasado que poseen un gran valor, tal como se estipuló en la Carta de Venecia, por ello en Cracovia enfocados bajo la misma premisa, se tomaron como directrices los siguientes principios:

Objetivos y métodos: se destaca la premisa de la conservación del patrimonio arquitectónico, urbano y paisajístico; para ello, es necesario tener en cuenta el control medioambiental, con total responsabilidad sobre el proceso de restauración, rehabilitación y

renovación, el mantenimiento y la reparación deben ser producto de una labor investigativa con control y seguimiento de los pasos a ejecutar.

En este sentido, es necesario el abordaje de la conservación del patrimonio cultural edificado; pues este, pertinente seguir una serie de pasos que conllevan al estudio de las técnicas a emplearse, conocimiento a profundidad de la edificación y su emplazamiento, conocimiento pleno de la arquitectura, de igual forma se hace el pronunciamiento sobre evitar la reconstrucción en el estilo del edificio, en caso de ser necesario el cambio se reflejaría de acuerdo a la arquitectura actual.

Diferentes clases de patrimonio edificado: En cuanto a excavaciones arqueológicas, deben ser documentadas desde su inicio, reducir los efectos de la excavación en todo cuanto sea posible para evitar deterioros, realizado por especialistas en el área y tecnologías modernas. Cuando se refiere a la conservación de edificios históricos y monumentos tanto en zonificaciones urbanas, como rurales, se debe tener en consideración la conservación apegada a la presentación original arquitectónica, mobiliario y decorativa.

A lo largo de los planteamientos realizados, se hace referencia a la decoración arquitectónica, esculturas y elementos artísticos que deben ser conservados por un restaurador con formación profesional en las técnicas, con conocimientos artísticos y culturales, para poder tener una visión cercana de la obra. De igual forma, se plantea la restauración de pueblos o ciudades históricas. Además, se hace la valoración del paisaje como patrimonio y la relación del ser humano, el cual vive en interacción con el medio ambiente y su naturaleza. Todo este compendio de los objetivos y métodos, destaca de manera categórica, que todo debe ser ejecutado bajo rigurosas investigaciones científicas pluridisciplinarias.

Planificación y gestión: Se debe tener el control sobre los procesos de restauración y conservación, tomar las previsiones para posibles riesgos, medidas de prevención, todo direccionado bajo la perspectiva de profesionales, costos, diseñar la planificación correspondiente, con la finalidad de presentar el tratamiento adecuado del proyecto.

La formación y la educación: A nivel de todas las sociedades, es necesario que sus pobladores conozcan sobre el patrimonio cultural, necesita de profesionales formados con las competencias necesarias para participar el proyecto de restauración y conservación patrimonial, con conocimientos sobre las metodologías y técnicas empleables dependiendo el caso.

Medidas legales: Es necesaria la normativa legal y administrativa, la cual permita la protección y conservación del patrimonio edificado, éstas permiten regular la participación de profesionales altamente calificados y con experiencia, se hace la salvedad del seguimiento a los nuevos profesionales en este campo. Todos los estudiosos unieron sus aristas sobre el vértice del reconocimiento de la conservación como el valor final de la restauración.

La Carta de Cracovia, incluye una sección dedicada a los conceptos terminológicos de: patrimonio, monumento, autenticidad, identidad, conservación, restauración y proyecto de restauración. De esta manera, se establecen de forma clara y concisa dichos conceptos, evitando así interpretaciones ambiguas.

Cabe entonces mencionar, la Declaración de México del 6 de agosto de 1982; en la misma, la comunidad internacional mediante la educación y la cultura, busca un acercamiento y entendimiento entre los pueblos, con la participación de 144 países. En ella se concluyó, la cultura es vital para el desarrollo del ser humano y por ende de los pueblos, se ratifica la política cultural democrática a través de la cual se hace posible que las comunidades tengan el gozo artístico sin

discriminaciones por razones políticas, ideológicas, económicas y sociales, gracias a esta Declaración se les dio la importancia a las políticas culturales; es por ello, se establecen 54 principios para la humanidad que deben regir en las políticas culturales. Dichos principios estipulan tópicos como:

La identidad cultural, la dimensión cultural del desarrollo, cultura y democracia, patrimonio cultural, creación artística e intelectual y educación artística, relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación, planificación, administración y financiación de las actividades culturales, cooperación cultural internacional. En este sentido, al hacer referencia a Patrimonio Cultural, se presenta lo expresado en la Declaración de México (1982), según los enunciados del 23 al 26:

23. El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas.

24. Todo pueblo tiene el derecho y el deber de defender y preservar su patrimonio cultural, ya que las sociedades se reconocen a sí mismas a través de los valores en que encuentran fuente de inspiración creadora.

25. El patrimonio cultural ha sido frecuentemente dañado o destruido por negligencia y por los procesos de urbanización, industrialización y penetración tecnológica. Pero más inaceptables aún son los atentados al patrimonio cultural perpetrados por el colonialismo, los conflictos armados, las ocupaciones extranjeras y la imposición de valores exógenos.

Todas esas acciones contribuyen a romper el vínculo y la memoria de los pueblos con su pasado. La preservación y el aprecio del patrimonio cultural permite entonces a los pueblos defender su soberanía e independencia y, por consiguiente, afirmar y promover su identidad cultural.

26. Principio fundamental de las relaciones culturales entre los pueblos es la restitución a sus países de origen de las obras que les fueron sustraídas ilícitamente. Los instrumentos, acuerdos y resoluciones internacionales existentes podrían reforzarse para acrecentar su eficacia al respecto. (p.15)

Dentro de esta perspectiva, al hacer revisión de las célebres cartas publicadas en 1796, entre Antoine Chrysostome Quatremere de Quincy (1775-1849) y Francisco de Miranda y Rodríguez Espinoza (1750-1816), las ideas que se destacan en esas cartas está lo expresado por Quatremere, donde se hace referencia a la restitución para su ciudad de origen de obras, las cuales han sido sustraídas, a la conservación de las obras y el peligro que representaban los conflictos bélicos para el patrimonio artístico.

El ordenamiento jurídico del patrimonio cultural ha tenido larga data, en los documentos analizados presentando una breve panorámica, se evidencia el esfuerzo de las naciones por generar directrices ajustadas a las necesidades de protección del patrimonio cultural, la UNESCO ha sido un ente protagónico en este sentido, en el país la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) estipula en su artículo 99:

Los valores de la cultura constituyen un patrimonio irrenunciable del pueblo venezolano y un derecho fundamental que el Estado fomentará y garantizará, procurando las condiciones, instrumentos legales, medios y presupuestos necesarios. Se reconoce la

autonomía de la administración cultural pública en los términos que establezca la ley. El Estado garantizará la protección, preservación, enriquecimiento, conservación y restauración del patrimonio cultural, tangible e intangible, y la memoria histórica de la Nación. Los bienes que constituyen el patrimonio cultural de la Nación son inalienables, imprescriptibles e inembargables. La ley establecerá las penas y sanciones para los daños causados a estos bienes. (p.77)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el pueblo venezolano posee sus valores que son irrenunciables como patrimonio, donde el Estado debe velar por la preservación de dicha memoria histórica y garantizar el fomento de los vínculos de la población con su pasado patrimonial. En efecto, en la Carta Magna, artículo 130, se establece “los venezolanos y venezolanas tiene el deber de honrar y defender a la patria, sus símbolos y, valores culturales, resguardar y proteger la soberanía, la nacionalidad, la integridad territorial, la autodeterminación y los intereses de la Nación” (p.95).

De igual manera en el artículo 178, numeral número 1 de acuerdo a la administración de sus intereses, en concordancia con la vida local, ordenación económica y social, se menciona en cuanto al Patrimonio Cultural “1. Ordenación territorial y urbanística; patrimonio histórico, viviendas de interés social; turismo local; parques y jardines, plazas, balnearios y otros sitios de recreación; arquitectura civil nomenclatura y ornato público”. (p. 130).

En este mismo orden de ideas, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, presenta diversos artículos, los cuales hace referencia a la administración cultural pública, dándole el atributo de ser “autónoma”; además, se destaca la importancia de la identidad y la importancia de los bienes que pertenecen al Patrimonio Cultural en Venezuela como inalienables,

imprescriptibles e inembargables, al Barrios (2012) acota al mencionar la Ley de Protección y Defensa del patrimonio Cultural (1993):

...es necesario enfatizar que la Ley Especial que desarrolla el régimen legal específico de protección y defensa del Patrimonio Cultural en cada una de sus manifestaciones y formas es la Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural, publicada en la Gaceta Oficial Extraordinaria Número 4.623, de fecha 03 de septiembre de 1993...está acorde con los principios de derecho internacional emanados de los instrumentos de la UNESCO, porque "la mejor garantía para la preservación del patrimonio cultural se basa en el respeto y el apego que sentía por el propio pueblo"(p.153)

Tal como se ha visto, apegada a los lineamientos de los acuerdos internacionales emanados por el ente rector UNESCO, la Ley de Protección y Defensa del patrimonio Cultural le proporciona al país en cada una de sus manifestaciones la protección y defensa de su patrimonio, así como lo establece en el artículo 1:

Esta Ley tiene por objeto establecer los principios que han de regir la defensa del Patrimonio Cultural de la República, comprendiendo ésta: su investigación, rescate, preservación, conservación, restauración, revitalización, revalorización, mantenimiento, incremento, exhibición, custodia, vigilancia, identificación y todo cuanto requiera su protección cultural, material y espiritual (p.1).

La ley antes mencionada, tiene en su haber 52 artículos, los cuales enfatizan en su ordenamiento la protección y defensa por parte del Estado del patrimonio cultural, ya que esta conforma por la identidad histórica del pueblo, heredable a sus generaciones. En Venezuela en el

año 2014, se dictamina el Decreto con Rango Valor y Fuerza de la Ley Orgánica de la Cultura; por consiguiente, el país pasa a tener por primera vez una Ley Orgánica en el ámbito cultural.

En el Capítulo I, se establece la naturaleza de la mencionada Ley, las definiciones claras y precisas, además de las categorías (un total de 20) para ser estudiadas y analizadas; en este apartado, se determinan los principios rectores de las políticas culturales. El Capítulo II, tiene su enfoque sobre la identidad y la diversidad cultural venezolana, comprende 5 unidades normativas para la protección de la identidad, diversidad y el patrimonio cultural. Seguidamente, el Capítulo III, se enfoca en las políticas públicas culturales, la gestión, promoción de la cultura, entre otros, como también los recursos destinados para el desarrollo de la cultura, la identidad, los medios de comunicación, bibliotecas, cinematografía, sistema de Museos Nacionales, artes visuales, escénicas y la música. Culminando con el Capítulo IV, éste trata sobre la cultura venezolana en el exterior, de igual forma del aval de la economía y la infraestructura cultural, espacios culturales socio productivos, la protección de sus trabajadores, la promoción de la cultura venezolana en el exterior.

La Ley Orgánica en el ámbito cultural., le permite a los cultores el empoderamiento hacia si arraigo, su historia, y el enriquecimiento bajo una figura jurídica que ampara el quehacer histórico, cultural y patrimonial en defensa, protección y promoción del sentido legado de pertenencia hacia la memoria colectiva de los pueblos. En relación a esto, cabe mencionar la Ley Orgánica del Ambiente; la misma, fue promulgada en el año de 1976 en Venezuela, con el propósito de proteger el ambiente. Luego fue reformada en el año 2006, quedando plasmada en la Gaceta Oficial 5.833, tiene como principio las disposiciones generales y el articulado rector para la protección del ambiente, con un enfoque hacia el desarrollo sostenible, con la finalidad del sostenimiento de la humanidad y por ende del planeta. Ésta vislumbra el bienestar de la población

para convivir en un ambiente seguro, sano y ecológicamente equilibrado, en su apartado sobre la educación ambiental regula en su artículo 35:

Incorporar una asignatura en material ambiental, con carácter obligatorio, como constitutivo del p nsum en todos los niveles y modalidades del sistema educativo bolivariano, dentro del continuo proceso de desarrollo humano, con el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas ambientalmente responsables, garantes del patrimonio natural y sociocultural en el marco del desarrollo sustentable. (p.16)

La Ley antes citada, enmarca una toma de conciencia en materia ambiental, dada su complejidad e importancia, se hace necesaria la educación de la ciudadanía al respecto, todos aportan en contribución para contar con un planeta sano, conservando el patrimonio natural.

Reflexiones finales

El presente ensayo mostró una breve panorámica sobre el ordenamiento jurídico del patrimonio cultural. Desde nuestros antepasados tal como lo demuestran las mencionadas Cartas a Miranda, en la cual ha existido la inquietud por el patrimonio cultural, donde la UNESCO lleva el papel protagónico como ente rector; en el mismo, convergen todos los acuerdos internacionales propuestos por los diferentes países del mundo. Es por ello, existe una necesidad relevante de conservar el legado de las generaciones, es ineludible conocer sus raíces; todo esto con el fin de que los pueblos tengan su identidad, y así convivir en el presente con la riqueza patrimonial cultural y construir un futuro con sentido de pertenencia histórica-cultural.

Cabe destacar, a nivel mundial los conflictos bélicos han hecho estragos, en cierta forma “pulverizando” el legado, en otras instancias, la misma sociedad producto del desconocimiento ha

incurrido en el deterioro del patrimonio cultural, también el uso inadecuado de las técnicas de conservación y restauración tienen su cuota de responsabilidad cuando en alguna circunstancia se han aplicado indebidamente. En virtud de lo antes expuesto, algunos otros factores se han ido conformando en distintas regulaciones jurídicas, como las anteriormente presentadas, con la finalidad de normar y garantizar la conservación, protección, restauración y difusión del patrimonio cultural.

El patrimonio cultural en Venezuela se concibe como un elemento fundamental para la identidad de sus pueblos. Este patrimonio no solo abarca monumentos y sitios históricos, sino que también incluye tradiciones, costumbres y expresiones artísticas que han sido transmitidas a lo largo de generaciones. La riqueza cultural de Venezuela se manifiesta en su diversidad étnica y en la mezcla de influencias indígenas, africanas y europeas, lo que enriquece su identidad nacional. En este sentido, este patrimonio, es considerado el sustento de nuestra identidad. Este concepto se refiere a la conexión con sus orígenes, antepasados y la historia colectiva de la nación. La preservación de este patrimonio es crucial, ya que permite a las comunidades reconocer y valorar su herencia cultural, lo que, a su vez, fomenta un sentido de pertenencia y cohesión social.

Además, el patrimonio cultural tiene un papel significativo en el desarrollo sostenible. La integración del patrimonio con el turismo sostenible puede propiciar el desarrollo de territorios, equilibrando la economía local con la conservación cultural. Esto no solo ayuda a la revalorización de los aspectos culturales de cada región, sino que también contribuye a la reconstrucción de las identidades locales, todo esto con el reconocimiento institucional.

En este sentido, es necesario considerar en Venezuela el reconocimiento institucional del patrimonio cultural indígena, como un aspecto importante; pues las comunidades locales juegan

un papel activo en la conservación de sus tradiciones y valores, lo que refuerza la identidad cultural y promueve la diversidad.

En el contexto antes descrito, el marco jurídico venezolano ha evolucionado para apoyar la conservación del patrimonio cultural, reconociendo su importancia en la vida comunitaria y en la construcción de una identidad nacional. Es por ello, se puede concluir, el patrimonio cultural en Venezuela es una manifestación viva de la identidad cultural de sus pueblos. Su conservación y valoración son esenciales no solo para mantener la historia y las tradiciones, sino para fomentar un sentido de comunidad y pertenencia entre las generaciones actuales y futuras. La integración de este patrimonio en el desarrollo social y económico del país es clave para asegurar que la riqueza cultural siga siendo un pilar fundamental de su identidad.

Referencias

- Barrios, P. (2012). *Marco jurídico del Patrimonio cultural en el estado Vargas*. Caracas Venezuela: Universidad Politécnica de las Fuerzas Armadas.
- Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios*. (1964). Carta de Venecia. En: https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf.
- Chaparría, J. (2005). “La Carta de Atenas (1931). El primer logro de cooperación internacional en la conservación del patrimonio”. En: Seminario: La doctrina de la restauración a través de las Cartas Internacionales [en línea]. Valencia: Master Copa. Valencia, pp. 1-35. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/28161/02.pdf?sequence=4>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Publicada en Gaceta Oficial n° 35.860 de 30 de diciembre de 1999, reimpressa en Gaceta Oficial n° 5.453 Extraordinaria de 24 de marzo de 2000.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios. ICOMOS. *Carta de Atenas para la Restauración de Monumentos Históricos*. Adoptada en la Primera Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, Atenas, 1931.
<http://www.icomoscr.org/doc/teoria/VARIOS.1931.carta.atenas.restauracion.monumentos.historicos.pdf>.

Declaración, D. M. S. L. P. (1982). Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. *México DF*, 26.

Ley de Protección y Defensa del patrimonio Cultural. (1993). Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela. Caracas, Número 4.623 Extraordinario

Ley Orgánica de Cultura, Decreto n° 1.391 mediante el cual se dicta el Decreto con Rango, Valor y Fuerza de, publicada en la Gaceta Oficial n° 6.154 Extraordinario de 19 de noviembre de 2014.

Ley Orgánica del Ambiente. (2006). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela n° 5.833.

López, F. (2015). *Editorial Restauero, Compás y Canto*. Obtenido de La Carta de Venecia en el siglo XXI: <https://editorialrestauero.com.mx/la-carta-de-venecia-en-el-siglo-xxi/>

UNESCO. (2000). Carta de Cracovia. Principios para la Conservación y Restauración del Patrimonio
construido. https://ar.unesco.org/sites/default/files/guatemala_carta_cracovia_2000_spa_orof.pdf

UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México DF, 26 julio - 6 agosto 1982. Documento en línea: <http://portal.unesco.org/culture/es/ev>.

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Versión en las lenguas oficiales de la UNESCO (inglés, francés, español, árabe, chino y ruso)

Documento en línea: <http://portal.unesco.org/es/ev>.

María Coromoto Pérez de Baldallo:

Docente Ordinario a Dedicación Exclusiva del Departamento de Artes y Tecnología Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Licenciada en Educación, Mención Artes Plástica (2000), Universidad de Carabobo. Especialista en Educación Técnica, Universidad Pedagógica Libertador (2003), Magister en Educación Técnica (2005), Universidad Pedagógica Libertador (2016). Doctorado en Ciencias de la Educación, (2016), Universidad Latinoamericana y del Caribe. Actualmente Doctoranda en Patrimonio Cultural de la Universidad Latinoamericana y del Caribe, Caracas, Venezuela. Tutora de Trabajos de grado a nivel de pregrado y postgrado.

Referentes legales y abordaje de procesos geométricos en el aula de clase

*References legal and approach to geometric processes in the classroom***Liliana Leyton Cortés**<https://orcid.org/0009-0004-8548-2439>

Universidad Del Valle, Cali, Colombia.

lileycor@yahoo.es**Resumen**

El propósito del artículo es visualizar la relevancia de los referentes legales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en el abordaje de los métodos geométricos en el aula de clases, de acuerdo a los esquemas educativos desarrollados en Colombia. Desde esa perspectiva, es innegable la importancia del pensamiento geométrico y espacial en los niños y jóvenes en su formación, pues a través de ellos adquirirán destrezas para desenvolverse mejor en diversos aspectos de sus vidas, es a partir de estos que pueden potenciar habilidades de ubicación y orientación espacial, y generar competencias matemáticas que permitan interpretar y manipular el entorno. De igual manera, apunta dicho estudio a visualizar en las instituciones educativas de Colombia el desarrollo de un sistema de enseñanza y aprendizaje que contribuya a la conformación de ciudadanos capaces de enfrentar oportunamente diferentes situaciones cotidianas a partir de su pensamiento geométrico y espacial.

Palabras clave: Aula de clases, Procesos geométricos, Referentes legales.

Abstract

The purpose of the article is to visualize the relevance of the Law's references in the teaching and learning processes of mathematics in addressing geometric methods in the classroom, according to the educational processes developed in Colombia. From this perspective, the importance of geometric and spatial thinking in children and young people in their training is undeniable, because through them they will acquire skills to function better in various aspects of their lives, it is from these that they can enhance location skills and spatial orientation, and generate mathematical skills that allow interpreting and manipulating the environment. Likewise, with this study aiming to visualize in Colombia's educational institutions the development of a teaching and learning systems that contributes to the formation of citizens capable of timely facing different daily situations based on their geometric and spatial thinking.

Keywords: Approaches, Classroom, Geometric processes, Legal references

Recibido: 01/08/2023**Enviado a árbitros:** 01/08/2023**Aprobado:** 24/10/2023

Introducción

Los Referentes de Ley se establecen en Colombia durante bajo los parámetros de la Ley General de Educación (1998), la cual aún está en vigencia; entre ellos se pueden visualizar los Lineamientos Curriculares, en los cuales se dan orientaciones para la formulación del currículo en el área de matemáticas y se introducen tres ideas clave: los procesos generales, los cinco tipos de pensamiento y las situaciones problemáticas.

En ese mismo orden, posteriormente aparecen los Estándares Básicos de Competencias (2006), documento basado en los Lineamientos Curriculares para formular estándares para ciclos de dos grados. En matemáticas, estos estándares se organizan además por tipos de pensamientos y pretenden contribuir a la competencia matemática de los escolares. Es decir, el ser competente en matemáticas se define en términos de los procesos generales propuestos en el documento de lineamientos. (Gómez et al., 2010)

Todo lo planteado anteriormente se ha desarrollado con el objeto de transformar la imagen ostentada por un amplio sector de la sociedad colombiana, acerca de la dificultad de las matemáticas y de su aparente poca utilidad.

Es a través de estos procesos que se desarrollaron propuestas en torno a las organizaciones curriculares con el objeto de permitir que las matemáticas fueran vistas y experimentadas como una herramienta útil, accesible y necesaria para todos los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2014). En Colombia, a pesar de las reformas curriculares implementadas no se han tenido los mejores resultados, al menos no los esperados en cuanto al desempeño de los estudiantes, observada esta situación desde los productos obtenidos por ellos tanto en las pruebas externas como de las pruebas internas aplicadas en dicho país. En el caso de los resultados obtenidos por los estudiantes en matemáticas, la situación es igualmente negativa, como lo plantea

Mosquera (2018) cuando concluye: “tanto las pruebas nacionales como las internacionales permiten ver el bajo nivel de competencias que tienen los estudiantes colombianos en matemáticas” (p.7).

Al revisar los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos en el año 2018, se encuentra que los estudiantes colombianos presentan un rendimiento menor a la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019), además de observarse cerca de 50% de los estudiantes alcanzaron el Nivel 2 de competencia en lectura y ciencias, mientras que solo 35% alcanzó este nivel en matemáticas.

No hay mayor diferencia entre lo expuesto por la OCDE (2019) y la expuesta por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018), donde se muestran los resultados de las pruebas internas entre los años 2014 y 2017. De ese documento, puede inferirse que, no obstante, en el 2016 la tendencia de los resultados se consideraba positiva en matemáticas y en lenguaje para los tres grados presentantes de las pruebas, esto en relación a los resultados de los años anteriores, en ese sentido, se plantea en el análisis que esta tendencia creciente se detuvo en el área de matemáticas en el año 2017 donde se dio un cambio negativo en los tres grados evaluados en la prueba, encontrándose el factor de entre mayor es el grado, la cantidad de estudiantes ubicados en los dos niveles de desempeño más bajos incrementa.

Además, la mayor cantidad de estudiantes con desempeño insuficiente están en el grado quinto, último grado de la educación básica primaria, de acuerdo a resultados expresados por los representantes de dichos organismos.

Otro aspecto a resaltar, al revisar los resultados de las pruebas internas es que los estudiantes son evaluados en las competencias de razonamiento, comunicación y resolución de problemas, ligadas a procesos numéricos, geométricos y estadísticos, lo cual como es de esperarse

está alineado con los tres aspectos propuestos en los Lineamientos de Matemáticas para organizar el currículo en un todo armonioso como son: (a) Procesos Generales (razonamiento; resolución y planteamiento de problemas; comunicación; modelación y elaboración; comparación y ejercitación), (b) Conocimientos básicos en pensamientos (numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional) y los sistemas numéricos, geométricos, de medida y de datos (algebraicos y analíticos) y (c) el Contexto.

Con base en lo establecido hasta el momento, es relevante preguntarse por el abordaje de los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la escuela, dadas las dificultades de los estudiantes en esta área del saber, pensando en la importancia de todos los aspectos que la conforman, incluyendo los referentes legales normativos, en este caso se centrará la atención en los procesos geométricos, dada su importancia en el desarrollo de sistemas matemáticos y en su relación con otras áreas del conocimiento y con el entorno.

Abordaje de Procesos Geométricos en el Aula de Clases

En Colombia, el Ministerio de Educación nacional (MEN) ha brindado a las instituciones educativas del país cierta autonomía para la formulación de su planificación curricular institucional, proponiendo así una serie de acciones encaminadas a estandarizar el aprendizaje, específicamente en el área de Matemáticas, mismas agrupadas en el documento titulado Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Estos estándares, al igual que los lineamientos curriculares, conforman lo que a juicio de la investigadora se valoran como los referentes de Ley de la Educación (1994) en Colombia, en este caso se visibiliza el abordaje de los procesos geométricos durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, acota Leyton (2024) la Geometría como estudio de las propiedades y de las magnitudes de las figuras en el plano o en el espacio es un doxa, está definida como una de las

ramas más antiguas de las matemáticas dedicada al estudio de la forma de los objetos individuales, la relación espacial entre ellos y las propiedades del espacio que los rodea.

A este respecto, Báez e Iglesias (citados por Gamboa y Ballesteros, 2009) expresan que “la geometría ha sido considerada como uno de los pilares de formación académica y cultural del hombre, dada su aplicación en diversos contextos y su capacidad formadora del razonamiento lógico (p.27).

Desde este planteamiento, puede verse como una de las características de la geometría es su capacidad para la formación del razonamiento lógico y otra es su conexión con los procesos que se dan en otros contextos diferentes al matemático, lo cual habla de sus posibilidades de aplicación y las ventajas de su manejo en el ámbito escolar. Pero, como se plantea en los lineamientos curriculares, el estudio de la geometría en los currículos se había abandonado por el énfasis dado a la matemática moderna, situación que ha pretendido revertirse en Colombia a través de las reformas curriculares.

En tal sentido, en el contexto general de las matemáticas, a juicio de la investigadora, se encuentra que una de las mayores dificultades con enfrentadas por algunos docentes en el desarrollo de sus clases, es el manejo de conceptos y procesos por parte de los estudiantes, éstos presentan problemas en la comprensión de definiciones, al establecer relaciones y, por ende, en lograr hacer abstracciones, si se habla del contexto particular de la geometría, puede observarse, según lo referido por Leyton (Ob.cit), que estas dificultades no son ajenas a los procesos de la misma. Son muchos los casos, pueden citarse, por ejemplo, las dificultades en el reconocimiento de magnitudes y sus unidades de medida, la identificación, manejo y cálculo de áreas y de volúmenes, la comprensión de las propiedades de figuras planas y/o cuerpos geométricos, además de problemas específicos.

Los Estándares de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas

El desarrollo de las competencias básicas expresadas en los estándares, y de manera específica las vinculadas al área de las matemáticas incluyen inherentemente el concepto de aprendizaje significativo y comprensivo, considerado la base para el desarrollo de las competencias.

Sin embargo, como indica Muntaner et al. (2020), el término aprendizaje significativo reviste de complejidad al proceso de enseñanza, y al hacer referencia a la expresión aprendizaje por competencias debe valorarse un sentido aún más complejo del proceso educativo desarrollado en el aula de clases. Las competencias expresadas en los estándares, son expectativas esperadas como resultado del proceso de aprendizaje, pero su formulación no implica la determinación de las acciones necesarias para el alcance de las mismas.

Por lo tanto, los estándares básicos de competencias en matemáticas no abordan en profundidad la determinación de los mecanismos para el alcance de estas competencias, limitándose a la definición de lo que se considera ser matemáticamente competente.

Ante tal escenario, las Unidades Educativas en Colombia con base en la autonomía escolar otorgada por ley, determinan bajo su propio criterio la identificación de acciones que permitan el alcance de las competencias, expresado en los planes de clase y desarrollo de las actividades académicas en el aula. Por lo anterior, de acuerdo a lo referido por Leyton, (2024), “operatividad del sistema educativo colombiano, en lo referente al alcance de las competencias básicas en matemáticas, presenta disparidades en cuanto a cómo alcanzar las competencias según el conjunto de grados” (p.27).

En ese mismo sentido, la noción de matemáticamente competente se encuentra establecida en base a procesos generales contenidos en el documento de lineamientos curriculares emitidos

por el Ministerio de Educación (1998). Gómez (2019) valora que en el documento donde se definen los estándares básicos de competencia de matemáticas, no ha quedado claro cómo se vinculan los procesos generales antes referidos con los estándares; además agrega, la presentación de estos pensamientos no tiene un sentido uniforme, ya que en algunos momentos se profundiza en los aspectos de contenido y en otros en el área cognitiva.

De igual manera, para Leyton (ob. cit.), los distintos tipos de pensamientos y los estándares encuentran puntos de convergencia en lo relacionado a la resolución de problemas, actividad que se constituye en el marco donde los pensamientos reflejan su relación. Es decir, los estándares presentan una noción de contexto de aprendizaje referida al ámbito donde el aprendizaje puede llegar a manifestarse y en el cual puedan expresarse las actividades visualizadas para el alcance de las competencias.

En relación a la estructura de los estándares, debe tenerse en cuenta que estos se presentan como niveles de avance en el desarrollo de las competencias, de manera que cada estándar enfatiza en un proceso general. En ese orden de ideas, García (2003) plantea que la formulación de los estándares de matemáticas parecen estar dirigidos a profesores especialistas en la materia y espera de estos la puesta en práctica de la creatividad que combinada con su experiencia permita hacer realidad el alcance de los estándares predefinidos, lo que es última instancia significa recurrir a la experiencia docente en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que deben de ser suficientes para lograr que sus estudiantes cumplan las expectativas esperadas, que no es que el cumplimiento de los estándares. El documento que contiene el desarrollo de los estándares aborda tres dimensiones del currículo: conceptual, cognitiva y social (indirectamente), subrayando en el respeto a la autonomía curricular desde el momento en que aborda el qué, y no el cómo.

Esta interpretación de la autonomía escolar se distancia de la dimensión formativa del currículo, la que se expresa en el documento con un carácter genérico. El marco conceptual que fundamenta los estándares básicos de competencia es un texto de compleja valoración por parte de un docente no especialista en el área de las matemáticas, abordando una diversidad de temas principalmente desde una vista teórica.

En ese sentido, en dicho documento prenombrado, las dimensiones del currículo se abordan con diferentes niveles de profundidad, así, por ejemplo, la dimensión conceptual y la cognitiva se presentan con una descripción a detalle y las formativas y sociales presentan un sentido más general en cuanto a su abordaje. En ese escenario, el conocimiento del documento que contiene los estándares básicos de competencia en matemáticas se presenta desde una perspectiva de las estructuras matemáticas, y en dicho contenido de los estándares, la exposición del conocimiento no se presenta como un conjunto de herramientas que pueden permitir al estudiante abordar tareas en diversos contextos, siendo la resolución de problemas la única temática prevista para tal fin.

El desarrollo de la Geometría y su vínculo con los Lineamientos Curriculares

El conocimiento sobre las matemáticas no se restringe al aprendizaje de definiciones y teoremas para posteriormente reconocer su uso y aplicación, más bien, se trata de cambiar un esquema en el que el profesor y el texto de matemáticas se presentan como la fuente del conocimiento matemático.

En ese sentido, los lineamientos curriculares pretenden que los profesores sean capaces de crear situaciones que permitan al alumno no solo a explorar problemas (situaciones problema), sino que también se pretende que el estudiante sea capaz de construir estructuras conceptuales al tiempo que combina la formalización y la abstracción (González et al., 2019). Sin embargo, no se toma en cuenta que para ello se hace necesario que el docente haya tenido una aproximación

similar en su proceso de aprendizaje de las matemáticas, es decir, no se toma en cuenta la experiencia de aprendizaje del docente, es esta la que se convierte en un referente para el desempeño profesional. La presentación de un axioma específico orientado por un texto formalmente autorizado con el propósito de que los estudiantes aprendan definiciones y teoremas a la vez que intentan elaborar sus propias demostraciones siguiendo los esquemas referidos por el profesor a manera de ejemplo (los que a la vez son tomados de un libro oficialmente aprobado para la asignatura), es una acción divorciada de los lineamientos curriculares.

Por lo tanto, expresa Leyton (2024), es válido asegurar que el apego a la orientación formal puede presentarse como una limitante de acercamiento entre las actividades agógicas desarrolladas en el aula de clase y los lineamientos curriculares, y por ende con los estándares básicos de competencia en matemáticas.

Además, agrega la misma autora citada, que lo anterior puede verse agravado cuando no existe una especialización docente en el área de las Matemáticas, aunque es importante subrayar que el tema no es sobre un cuestionamiento acerca de la especialización o desarrollo en diferentes áreas presentes en el sistema educativo colombiano.

En relación al pensamiento espacial en los sistemas geométricos, los lineamientos curriculares promueven un trabajo predominantemente abocado al sentido espacial y el desarrollo del razonamiento geométrico, en ese orden de ideas, se espera el desarrollo de procesos cognitivos que aportan a la construcción y manipulación de representaciones mentales sobre los objetos ubicados en un espacio, así como a la comprensión de las relaciones entre ellos.

Con respecto al razonamiento geométrico se alerta a los profesores con respecto valorar la orientación de la geometría a euclidiana, ya que de acuerdo a los lineamientos curriculares esta no apunta a la consecución de logros importantes tales como el desarrollo de la imaginación

tridimensional y el fomento de la geometría activa (Camargo et al., 2008). La introducción de los pensamientos matemáticos, a partir de los lineamientos curriculares, evidencia la importancia de poner en práctica un currículo que se ubique alrededor de los procesos de conceptualización de los alumnos; valorando que estos deriven de la construcción de un pensamiento con sentido significativo para sus actividades diarias, por lo que la contextualización de los procesos en el aula de clases por medio de situaciones problema persigue la creación de ambientes inteligibles para los estudiantes, siendo esta la manera apropiada para la configuración de conceptualizaciones significativas relativas al aprendizaje de la geometría.

El planteamiento de la enseñanza matemática basada en situaciones problemas apunta un acercamiento entre las actividades desarrolladas en el aula y los lineamientos curriculares, así como también con los estándares de competencias básicas en matemáticas. Sin embargo, en el desarrollo del proceso de enseñanza puede presentarse una indebida interpretación sobre lo que ha de considerarse como una situación problema, provocando así un distanciamiento con los elementos antes referidos.

A juicio de Amaya et al. (2008), una situación problema no implica necesariamente la recreación ficticia en el aula de clases de una acción presente en el contexto inmediato del estudiante, tampoco se trata del aprendizaje de las matemáticas para posteriormente explorar su aplicación en la solución de problemas aislados; sino que debe considerarse el aprendizaje de la geometría por medio de la actividad matemática del aprendiz presente en la interacción con un conjunto de situaciones problemas.

Por lo tanto, el diseño de situaciones problemas como elementos de acercamiento entre las actividades de enseñanza y los lineamientos curriculares así como con los estándares básicos de competencia básicas en matemáticas y los referentes legales, implica entremezclar una serie de

elementos de carácter teóricos y metodológicos a través de los cuales se construye una estructura orientada a la construcción conceptual de lo que se busca enseñar, y alrededor de esta estructura se diseña una planeación curricular que necesariamente debe de concebir diferentes puntos de contacto con otras redes conceptuales en matemáticas (Castillo, 2019).

Las situaciones problemas dado su conectividad con redes conceptuales son una herramienta de gran importancia para la implementación de los estándares básicos de competencias en matemáticas, lo que es igual afirmar que su utilidad versa precisamente en la posibilidad de acercamiento de las actividades desarrolladas en el aula de clase con los referidos estándares y los referentes de ley.

Sin embargo, es importante considerar que el grupo de estándares vinculados a un pensamiento matemático específico no puede estudiarse de manera aislada de los demás grupos de estándares relacionados al resto de pensamiento matemático. Por tanto, la estructura curricular debe ser concebida bajo un sentido integrador de los pensamientos, lo cual no puede lograrse si la planificación se limita por temas como tiempos y espacios determinados a lo largo del año escolar (Camargo et al., 2008)

Desde la óptica de los lineamientos curriculares el pensamiento espacial y sistema geométricos se plantea por medio del desarrollo de una geometría activa, y a través de esta se pretende dar prioridad al cuerpo o sólido sobre la superficie, de esta sobre la línea y de la línea sobre el punto (Camargo et al., 2008). El desarrollo de este pensamiento se visualiza en los lineamientos desde un sentido constructivista en el que el niño construye las nociones geométricas desde su entorno próximo, y es que logra su ubicación en un contexto diferente. En ese escenario, el espacio euclidiano en el que se involucra los sujetos y objetos necesita procesos mentales

superiores, ya que en este la métrica se presenta como un elemento fundamental, y a la vez sirve como medio para estructurar un espacio en base a coordenadas tridimensionales.

Así, Ochoa & Ruiz (2009) destacan que en los lineamientos curriculares y en los estándares básicos de competencias en matemáticas se rescatan las relaciones topológicas como propiedades de los cuerpos, y de otro lado se atiende a la ubicación del niño en el espacio que lo rodea, por lo que la métrica no es un elemento trascendental, como sí lo es la valoración de las relaciones entre los objetos presentes en un espacio determinado, la ubicación de estos y el vínculo del individuo con respecto a los objetos y al espacio, aunque la complejidad posterior de los sistemas de representación espacial hará necesaria la concentración en la métrica.

Por lo anterior expuesto, en tanto la métrica no tenga relevancia, el trabajo desarrollado en el marco del pensamiento espacial y sistema geométrico puede concebirse de manera integrada a otras áreas del conocimiento no cuantitativas, y en los que se visualice el estudio de las formas de cómo puede ocurrir en la elaboración de mapas y los estudios vinculados al área de las ciencias en los que las formas de la naturaleza sean objeto de estudio (González et al., 2019)

Visto la anterior, algunos puntos en común entre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en matemáticas es la necesidad de exponer un proceso de enseñanza basado en situaciones problemas, lo que se muestra como una alternativa metodológica para acercarse principalmente a los estándares básicos, por lo que la primera situación a considerar es el diseño de situaciones problema que se presenten de manera integrada a diversas redes conceptuales, permitiendo así un mejor acercamiento a dichos estándares bajo una óptica integrada, aunque tal acercamiento en efecto reviste de complejidad.

De acuerdo con Hernández et al. (2020), para lograr la articulación entre los estándares de competencias básicas en matemáticas y los lineamientos curriculares dentro de los referentes de

ley, es necesario considerar los estándares de acuerdo a los pensamientos matemáticos, y valorar una coherencia vertical externa entre los diferentes conjuntos de grados, además, revisar la coherencia vertical interna entre los estándares pertenecientes a un conjunto de grados, para continuar realizando un análisis de coherencia horizontal.

De igual manera, en una tercera etapa se valora la existencia de un estándar que funcione como articulador de la estructura curricular, la cual incluye los estándares, competencias y contenidos, y así, finalmente se pueden definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como también los recursos y actividades didácticas que derivan en el diseño del proceso evaluativo. Pero, lo anterior reviste de complejidad en la práctica, en gran medida porque se ha pasado por alto el valor de la experiencia previa que en el proceso de aprendizaje sobre las matemáticas ha tenido el docente.

Conclusiones

El tema relacionado a potenciar el pensamiento matemático ha sido objeto de reflexión y debate desde aproximadamente tres décadas en la comunidad de educadores matemáticos de Colombia. El debate principalmente se ha centrado en cómo las matemáticas enseñadas a los niños, niñas y jóvenes pueden contribuir de forma eficaz a alcanzar las metas y propósitos educativos que permitan al estudiante atender desde el ámbito profesional las demandas nacionales y globales que se le presenten como resultado de la interculturalidad, la diversidad y el deber ciudadano.

Este planteamiento de cierre muestra que la contribución de las matemáticas tiene una amplia valoración en la sociedad, bien sea desde el ámbito cultural, el comercio, la construcción y el desarrollo del pensamiento lógico como en definitiva demuestra que las matemáticas se valoran más allá de un limitado aporte al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias Matemáticas, en Colombia desde la conformación de la república hasta los años 70 la formación matemática se justificaba por

razones personales y científico – técnicos, también por su relación con el desarrollo del razonamiento lógico, lo que se ha considerado como elemento fundamental para la expansión de la ciencia y la tecnología en el país. Lo anterior, presentaba un escenario en el que la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas se regía bajo una percepción de verdades absolutas, como resultado el proceso de enseñanza se basaba principalmente en los requerimientos de estudio, ejercitación, y recordatorio de un listado de contenidos matemáticos, propiedades, teoremas y axiomas que se consideraban indispensables para formar a los estudiantes.

Con el tiempo, estos argumentos limitados sufrieron cuestionamientos, en gran medida porque la idea sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología se valoró como una tarea en la que deben de converger todas las áreas de la educación básica y media, por lo tanto, ya no se trataba de una tarea exclusiva para el área de las matemáticas.

El sentido social de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación básica se expone, de acuerdo a autores ya revisados y citados anteriormente, como un factor de integración y alcance de la equidad lo que significa que la formación en matemáticas desde la educación básica con calidad se presenta como un factor que busca acortar la brecha del conocimiento.

El rol social de las matemáticas en la educación básica implica que se debe de atender a toda la población joven de este nivel educativo, independientemente de su preparación previa en el área de las matemáticas, y es por esto que adquiere importancia el conocimiento matemático informal, el que se encuentra en las prácticas sociales que cotidianamente llevan a cabo los estudiantes en su entorno inmediato, lo que además indica que el aprendizaje de las matemáticas ya no se está valorando como una cuestión estrictamente vinculada a la dimensión cognitiva, sino

que ahora se valora la presencia de factores afectivos y sociales relacionados al contexto de aprendizaje individual en el que se materializan las relaciones sociales de los estudiantes.

Referencias

- Amaya, T., López, A., Rambauth, G. & Soto, R. (2008). Articulando estándares de competencias y lineamientos curriculares de matemáticas. Encuentro colombiano de matemática activa. <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1244804/29Taller.pdf>
- Camargo, L. Perry, & Samper, C. (2008). Geometría y lineamientos curriculares: una experiencia en la formación inicial de profesores. Asociación Colombiana de matemática educativa. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7ccf9795-2ba8-4c68-a638-9922b9c51b45/content>
- Castillo, C. (2019). Jugando desarrollo mi competencia matemática. Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales Fundación Universitaria los Libertadores
- Gamboa, R, & Ballesteros, E. (2009). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la geometría. Cuadernos de investigación y formación en educación matemática. Colombia. <https://revistas.ucr.ac.cr › article › download 6915/6601>
- García, G. (2003). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Ministerio de Educación de Colombia
- Gómez, P, Cañadas, M, González, M, Flores, P, Lupiáñez, J. Romero, I. (2010). Máster en educación matemática en Colombia. Bogotá, Colombia. Granada, España. Revista de la Universidad de Granada. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams>.

- Gómez, F. (2019). El desarrollo de competencias matemáticas en la institución educativa pedro Vicente Abadía de Guacarí, Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 162-171.
<http://scielo.sld.cu> > [scielo](http://scielo.sld.cu)
- González, N. R., Chavarro, M., Mojica, C, Peña, C. (2019). La geometría, eje integrador del pensamiento matemático en educación básica. *Revista Epísteme*.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10267>
- Hernández, C. Prada, R. Gamboa, A. (2020). Concepciones epistemológicas de los docentes de matemáticas en educación básica. *Revista Epísteme*. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10267>
- Leyton, L. (2024). Los referentes de ley y sus efectos en el abordaje de los procesos geométricos en el aula de clases. Tesis Doctoral no publicada. Nayarit, México. Universidad de Baja California.
- Muntaner, J. Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Revista de curriculum y formación del profesorado* Granada, España. Universidad de Granada. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1)43-56.
- OECD. (2019). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Colombia
- Ochoa, J. y Ruiz, H. (2009). Modelación en educación matemática: una mirada desde los lineamientos y estándares curriculares colombianos. *Revista virtual Universidad católica del norte*, núm. 27, mayo-agosto, 2009, pp. 1-21 Medellín, Colombia. Fundación Universitaria Católica del Norte. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432007.pdf>

Liliana Leyton Cortés:

Doctorando en Educación, Universidad de Baja California (México). Maestra egresada de la Normal Departamental de Varones, hoy Normal Superior Santiago de Cali, Licenciada en Matemáticas, egresada de la Universidad del Valle de la ciudad de Cali, Especialista en Administración de la Informática Educativa, egresada de la Universidad de Santander, Bucaramanga, Especialista en Docencia en Matemáticas, Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, Colombia; Magister en Gestión de la Informática Educativa, Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia.

Currículo y pilares de la educación*Curriculum and pillars of education****Xiomara Figueredo Avellaneda***<https://orcid.org/0009-0002-9960-7154>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

xfavellaneda@gmail.com**Resumen**

Las circunstancias en las cuáles se desenvuelve la acción educativa requiere, hacer el mundo más vivible y teniendo condiciones de formación profesional con calidad, pudiendo actuar con categoría en un variado ambiente laboral y con conocimientos, siendo posible expresar dominio de los saberes requeridos, implica una elaboración, estando en condiciones de igualdad garantizando la cooperación en el desarrollo de las cosas con deber de cumplirse. El mundo viene de un recorrido de formación individual, sin darle importancia al resto, ni sus condiciones ni su suerte, interesa formarse y ubicarse por encima de todos procurando tener dominio sobre el resto de los humanos. Ese proceso educativo estimula diferencias entre las personas, entre instituciones y entre países, sin posibilidad de cooperación, llevando a la destrucción de los procesos de unificación de esfuerzo hasta alcanzar superar los problemas mundiales. Es tiempo de cambiar la orientación de la humanidad y hacer los esfuerzos convirtiéndonos en más humanos. Se tienen un proyecto de competencias, siendo un gran aporte en función de ese objetivo, pudiendo agregar los avances tecnológicos existentes.

Palabras clave: Currículo, Pilares, Educación**Abstract**

The circumstances in which educational activities take place require, in order to make the world more livable and provide conditions for quality professional training, such that individuals can act with dignity in any work environment and with knowledge, where they can demonstrate mastery of the required skills, preparation that ensures equal conditions to guarantee cooperation in the development of the tasks that must be accomplished. The world has come from a path of individual training, where the rest, their conditions, or their luck do not matter; what matters is training and placing oneself above everyone else to have mastery over the rest of humanity. This educational process stimulates differences between people, between institutions, and between countries, without the possibility of cooperation, which leads to the destruction of the processes of unifying efforts to overcome global problems. It is time to change the direction of humanity and make efforts to become more human. There is a skills project, which is a great contribution to this goal, to which existing technological advances can be added.

Keywords: Curriculum, Pillars, Education**Recibido:** 16/11/2023**Enviado a árbitros:** 16/11/2023**Aprobado:** 05/12/2023

Currículo y pilares de la educación

La organización de un escrito sobre currículo basado en competencias, requiere de apoyo en los pilares aprendizaje siendo necesario en el logro de información coherente y comprensible sobre el tema siendo requisito obligante asumir posiciones, primero por separado, y luego juntar todos los criterios en una exposición relacionada, apreciando vínculo sobre un contenido útil en las actividades educativas, cuyo propósito sea lograr unos actos de enseñanza en función de las acciones de aprendizaje, teniendo las y los estudiantes las orientaciones de las y los docentes en el cierre de sus trabajos con un aprendizaje, observando conocimientos acompañados de sus correspondientes reflexiones sobre cada saber adquirido, útiles al individuo, sus pares y la colectividad.

Es consideración pensar en el orden de presente artículo debiendo iniciar por explicar lo considerado como currículo exponiendo luego sobre el currículo basado en competencias con sus respectivos detalles y cerrar, por meditar la gran importancia en el contenido del actual trabajo.

Características del currículo

El currículo es término polisémico, pues se acepta como una relación de títulos, reconocimientos, honores, trabajos, cargos, activados por una persona. Por otro lado se asume como el conjunto de acciones organizadas como elementos de una planificación explícita de un determinado proyecto educativo, posibilitando concretar contenidos, objetivos, conocimientos, competencias, criterios de evaluación, , metodología, destrezas por adquirir, se agrega el reforzar los valores, permitiendo los recursos necesarios activando un proceso de actos de enseñanza en función de las acciones de aprendizaje desarrollables mediante un plan de estudios, integrando, en función del propósito esperado, los objetivos por alcanzarse con la implementación de las actividades.

Se entiende el currículo no es, ni debe ser una camisa de fuerza en la administración de programas, debiendo asumirse tanto por docentes como por los estudiantes, como una guía, una orientación, manteniendo ordenadas las actividades, agregando con el proceso las explicaciones, en la medida del avance en qué se debe enseñar, cómo se va a enseñar y cómo se medirá el progreso, tanto particular de los individuos, así como institucional, incluyendo no solo los contenidos académicos, sino también la formación integral y las habilidades buscando desarrollarlas en las y los estudiantes. Lo anterior permite adjudicar al currículo ser el instrumento principal de todos los sistemas educativos permitiendo convertir en contenidos, competencias y habilidades específicas, las necesidades de la sociedad, implementada a través de acciones de Estado en función de convertirlo en términos de capital humano.

El currículo tiene como propósito facilitar la integración y la coherencia en cada decisión adoptada en función de lograr el cumplimiento de las actividades educativas, se agrega es constitución y designando el marco general de planificación, actuación y evaluación en el entorno educativo en los actos de enseñanza en función de las acciones de aprendizaje, incorporando la formación de los docentes en general. Lo expresado permite afirmar de las funciones del currículo, siendo: a.- generar información a las y los docentes sobre los propósitos institucionales y nacionales, suministrando pautas de acción y orientando cómo es posible lograrlo y b.- constituirse en un referente de la rendición de cuentas en el seno del sistema educativo en función de hacer evaluaciones de calidad de todo el sistema educativo.

En la relación de las actividades educativas se puede afirmar de las mismas su orientación por un currículo general, en el funcionamiento general de las actividades educativas, incluido el acto escolar, es posible la ubicación de otros currículos presentes en las instituciones y en la ciudadanía, entre estos es posible mencionar: a.- currículo escrito, siendo formal y estructurado;

b.- currículo oculto, prácticamente normal en los docentes, aquí se incluye las lecciones aprendidas de forma no intencionada a través de la cultura escolar; c.- currículo social implementado a través de las influencias sociales; d.- centrado en la asignatura, se puede considerar como el contenido de la asignatura; e.- centrado en el estudiante, atendiendo el aprendizaje del conocimiento, pero cuidando las características de quien aprende.

Currículo basado en competencias

La generación de criterios permitiendo unas ideas sobre el currículo basado en competencias, siendo desarrollado con apoyo en los pilares de aprendizaje descritos por Jacques Delors quien, en momentos de muchos cambios impulsados por la complejidad, en los años sucesivos a 1990, frente a la UNESCO propuso cuatro pilares sobre ellos se podría asentar la educación alentando el aprendizaje de los conocimientos. Estos pilares son Saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares del aprendizaje se entienden como cuatro pilares de la educación.

Es interesante dar detalles de cada uno de los pilares, asumidos como base de aprendizaje y como se implementan. Antes de explicar lo anterior, resulta de interés y es importante, aun siendo diferentes, expresar una visión considerando el primer pilar de la educación, expresando, según la UNESCO (2015) en la reunión de Incheon (Corea del Sur) en la Conferencia: Foro Mundial Sobre la Educación, considerando a cada persona aprendiendo a comprender el mundo del entorno inmediato viviendo con dignidad y desarrollando todas sus capacidades; es decir, mediante ese pilar, niños y niñas empiezan a adquirir los elementos iniciando el conocimiento. Estos pilares buscan un desarrollo integral del individuo, más allá del conocimiento teórico, fomentando habilidades sociales, autonomía y capacidad de adaptación a un mundo cambiante.

Lo anterior parte del criterio de la reunión de Incheon, considerando el aprendizaje como un tesoro encerrado en la educación a lo largo de toda la vida, siendo logable implementando un conjunto de elementos suficientemente amplios. Se arranca pensando en cada persona como única cada quien tiene un cuerpo, una mente, una sensibilidad individual y una espiritualidad en correspondencia con lo considerado como la complejidad; por tanto, la educación implementada debe contribuir al desarrollo integral de cada persona. Todo lo expresado está en correspondencia con el aprender a ser considerado como el pilar conjugando a todos los otros pilares.

Se considera en base a los principios fundamentales establecidos por la UNESCO como los cuatro pilares de la educación propuestos por ellos y liderados por Jacques Delors en función de lograr una educación integral, aprendiendo el sujeto a conocer, aprende a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, se asumen como pilares del aprendizaje, buscando el logro de un perfeccionamiento holístico trascendiendo, llegando más allá de la memorización, promoviendo el pensamiento crítico, la concentración de conocimientos, el desarrollo personal y la convivencia tranquila.

Según se entiende de Tobon (2010) es posible diferenciar las competencias, abordando desde un proyecto ético de vida, permitiendo se afiance la identidad unificada del ser humano, pues no debe haber fragmentación.

El Estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación promueve en el sistema educativo unos elementos formativos con gran parecido a los pilares de aprendizaje de la educación y definido por sus creadores “Los cuatro pilares del Sistema Educativo Bolivariano son aprender a crea, convivir y participar, valorar y reflexionar” (artículo 3, literal d, p10). El propósito de los precitados pilares es la buscar la formación de los ciudadanos conscientes,

creativos y comprometidos con su sociedad, basándose en la integralidad, el humanismo y el trabajo liberador.

Se puede precisar: un modelo curricular basado en competencias es una estructura conceptual respondiendo a un modelo educativo centrado en el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación de conocimientos originados en situaciones reales, pudiendo hacer uso de la memoria de trabajo, pero estimulando la memoria reflexiva en la fijación de los contenidos. La dirección integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores favoreciendo a las y los estudiantes pudiendo desempeñarse de manera efectiva en contextos laborales y sociales específicos, y orienta a quienes aprehenden y aprenden en favor de la vida profesional mediante el desarrollo de habilidades y capacidades aplicables.

Un modelo curricular basado en competencias es una estructura conceptual, integradora de acciones, objetivos, operaciones, contenidos, recursos, metodologías y procedimientos, estando articulados al contexto de un proyecto educativo en el país vinculado al desarrollo humano del mismo. La precitada estructura es construida sobre la base de la realidad cultural, económica, normativa, ideológica, rigiendo y orientando, determinando la creación de un programa teórico, metodológico, filosófico y pedagógico, debiendo ser coherentes en el desarrollo del diseño curricular.

Se infiere de Argudin (2012) que se entiende como competencia: un conjunto de comportamientos sociales afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras permitiendo llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

El modelo curricular educativo puede ser asumido como representación de una realidad educativa, se debe establecer el qué, el cuándo y cómo; también se debe incorporar aprender,

enseñar y evaluar; también, debe desarrollar las estrategias llevadas a la práctica en lo correspondiente a las teorías planteadas en esa estructura o diseño. Se presenta como contraste a la sociedad de la información, la acción de la máquina pudiendo realizar procesos repetitivos y reduciendo de manera vertiginosa el tiempo de realización de una determinada actividad, pero el papel del ser humano se reivindica con el enfoque, por la diferencia con las máquinas, el ser humano está en capacidad de resolver problemas de la realidad e incidir en ella, sobrellevando a pensar en el desarrollo de las competencias como la acción humana, guiada por los conocimientos individuales, comprendiendo y transformando la realidad.

En esa dirección, se precisa lo anterior como el motivo del enfoque poniendo especial énfasis en la acción. Dicho enfoque consiste en el diseño, desarrollo y evaluación curricular y el mismo está orientado a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos (saber conocer, saber hacer y saber ser), en función de resolver una situación constitutiva de un problema. El actual modelo de educación, por tanto, articula la educación con el mundo laboral, pues permite a las y los estudiantes usar los conocimientos adquiridos en lograr sean desarrollados y aplicados adecuadamente en el ámbito laboral, aunque en los últimos años se ha modificado la concepción de competencia siendo posible entenderla como un saber hacer de manera idónea.

Se tiene lo visto como la manera de surgir respondiendo el hecho de ver a los estudiantes graduados poseyendo muchos conocimientos obsoletos, por lo tanto, éstos, muchas veces no responden a las necesidades de actuación en el contexto, necesitando ampliar la mirada, teniendo la capacidad de abarcar la realidad humana en todas sus direcciones, multipolar, integrado, se agrega es resistente a la incertidumbre generada por la complejidad. Se infiere de Tobón (2010), y Morín (2000), quienes expresan de los procesos complejos, el establecimiento de una relación interna de cada humano, estando constituidas por elementos se observables como desvinculados

por los efectos educativos, dado la enseñanza usada, separando los sentidos y no en permanente relación.

Las competencias en el currículo

El término competencias es incorporado en el medio educativo en el año 1974 como parte de un proceso de evaluación objetiva de los aprendizajes. Se entiende el término competencia si se va más allá del conocimiento y habilidades, tal planteamiento implica la comprensión del problema y el accionar racional y ético en función de resolver. Lo anterior indica, según Zabala (2014), una competencia es un conocimiento especializado integrado y aplicado a las situaciones y contextos sociales diferentes, significando de una competencia su especificidad, por tanto, debe ser coherente en su interacción con el entorno y el contexto, apoyado en una reflexión crítica, con integración compleja creativa de conocimientos, observando como el estudiante interactúa con sus contextos.

En la misma dirección se expresa: una competencia amerita la integración todos los factores inmiscuidos en la formación del sujeto, con participación de los elementos psicológicos, políticos, económicos, familiares, culturales, pedagógicos, racionales, ideológicos, morales y éticos, llevados a cabo en la incertidumbre social. Duran y Naveda explican “el desarrollo de la competencia implica la elección pertinente, efectiva y adecuada de todos los saberes,..., los cuales han de integrarse e interactuar desde su concepción” (2013, p. 42).

La acción educativa es una acción comunicativa con una intención, teniendo sentido si es entendida desde el contexto socio histórico cultural y ético moral, teniendo lugar y guiando las interacciones e intersubjetividades pudiendo apreciar la realidad social. Las competencias o conocimientos aplicados son de manera precisa acciones de sentido, de evaluación

correspondiendo la investigación, y lo que se busca evaluar es el acto con el propósito que el estudiante ha construido con su realidad social, teniendo como base sus conocimientos conceptuales, procedimentales y operativos.

El conocimiento de las competencias hoy se convierte en una necesidad, pues se intenta lograr un desarrollo más humano de las personas, haciendo posible la convivencia fraterna, de manera cooperativa, logrando un avance en el nivel de los conocimientos en quienes aprenden esperando ejecutar en el seno de la sociedad y su consolidación es posible luego de su evaluación precisando si se cumple con lo propuesto, independientemente de la forma de presentación de la competencia, siendo esta de acción presencial o de instrucción digital o por las redes o la radio, lo importante es la efectividad comunicativa, no su forma de presentación.

Resultan innegables, con la implementación de las competencias, los avances adquiridos y las nuevas ideas. La ejecución de los procesos educativos apoyados con el desarrollo de las competencias debe permitir un profesional bien formado, útil en todo lugar con requerimiento de esos conocimientos, sin menoscabo de la comprensión de los procesos en cambios de ambiente. Ese avance en función del progreso de los conocimientos ha dado impulso fuerte al desarrollo de las competencias implementando la tecnología, lográndose incluso aportes en el campo de la didáctica dando mayor fortaleza y fluidez a los conocimientos por transmitir.

Es importante precisar la conectividad siendo ésta la disponibilidad de un dispositivo aéser conectado a otro o a una red, vale decir la capacidad de establecer un vínculo, una comunicación. Especificando, en informática la conectividad de una computadora, está dada por su capacidad de conectarse a una red o a otros equipos periféricos. La conectividad se diferencia de conexión en la finitud de su uso; por ejemplo, el teléfono tiene siempre la misma conectividad y puede

establecer muchas conexiones en el día. Lo anterior referido a los fines educativos expone la oportunidad de llevar una información útil a muchos usuarios, quienes pueden estar ubicados en distancias muy grandes.

Es necesario marcar la diferencia entre conectividad y conectivismo, pues, estando vinculados, tienen diferencias. La conectividad, como se explicó, está referida a la relación entre los medios de comunicación, mientras el conectivismo, trata de los enfoques trabajables a través de la conectividad.

Los movimientos ocurridos en el seno de la sociedad son reconocidos por el conectivismo, asumiendo el aprendizaje como actividad individual, interna, se entiende el aprendizaje como acción de aprehender el conocimiento, sustentado en el criterio central, siendo el discernimiento la base de intercambiar mediante un tejido de conexiones, dada la consideración, sobre la construcción del conocimiento, y el mismo debe atravesar las redes, por lo tanto el aprendizaje debe ser humano, relevante, práctico, significativo, es algo por hacer, no algo posible de hacer a las personas.

Un docente en la pretensión de agregar en su práctica docente la incorporación de las actividades de conectivismo, debe añadir vías promoviendo la comunicación con las y los estudiantes las acciones de aprendizaje, asumiendo el papel de orientador de cada trabajo, siendo parte de las clases. Se entiende al docente debiendo formarse teniendo dominio de los elementos pedagógicos, los recursos tecnológicos y debe tener dominio de las competencias, pues eso le da oportunidad de saber si existe comportamiento adecuado al propósito de la actividad, ese conocimiento y el dominio de las competencias, le permite evaluar los progresos de sus estudiantes, tanto en sus conocimientos como en la comprensión de las competencias.

Es posible asumir como conclusión a los docentes decididos en el avance con la formación en competencias, deben tener dominio de su área de saber, también saber de los avances tecnológicos, conocer la relación y dominio de grupo, manejar elementos de evaluación de los conocimientos, así como de los comportamientos en la convivencia con sus pares, debiéndose mostrar disposición de cooperar en los estudios y en actividades laborales. El cambio requerido por la humanidad será posible si todas las personas entran en sintonía con las nuevas necesidades de existencia.

Significado del currículo

El currículo es término polisémico, pues se acepta como una relación de títulos, reconocimientos, honores, trabajos, cargos, activados por una persona. Por otro lado se asume como el conjunto de acciones organizadas como elementos de una planificación explícita de ser un determinado proyecto educativo, siendo posible concretar contenidos, conocimientos, objetivos, competencias, criterios de evaluación, , metodología, destrezas por adquirir, reforzando los valores, permitiendo, también los recursos necesarios, activando un proceso de actos de enseñanza en función de las acciones de aprendizaje desarrollables mediante un plan de estudios, integrándose con el propósito esperado, y los objetivos deben alcanzarse con la implementación de las actividades.

El término currículo tiene su origen en la palabra latina *currere*, haciendo referencia a carrera, a un recorrido a ser realizado. El término es la guía del proceso a transitar en función de lograr los objetivos y propósitos, por ello el currículo es una secuencia reguladora de la práctica de la enseñanza en el logro de determinados objetivos y propósitos, una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje.

Se entiende el currículo no es, ni debe ser una camisa de fuerza en el proceso de la administración de programa, debiendo asumirse tanto por docentes como por los estudiantes, como una guía, una orientación, manteniendo ordenadas las actividades, y agregando con el proceso las explicaciones, en la medida de avanzar lo qué se debe enseñar, cómo se va a enseñar y cómo se medirá el progreso, tanto particular de los individuos, así como institucional, incluyendo no solo los contenidos académicos, sino también la formación integral y las habilidades buscando desarrollarlas en las y los estudiantes. Lo anterior permite adjudicarle al currículo ser el instrumento principal de todos los sistemas educativos permitiendo convertir en contenidos, competencias y habilidades específicas, las necesidades de la sociedad, implementadas a través de acciones de Estado en función de convertirlo en términos de capital humano.

El currículo tiene como propósito facilitar la integración y la coherencia en cada decisión adoptada en función de lograr el cumplimiento de las actividades educativas, también se constituye y designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el entorno educativo en función de los actos de enseñanza en ocupación de las acciones de aprendizaje, incorporando la formación de los docentes en general. Lo expresado permite afirmar las funciones del currículo, siendo: a.- generar información a las y los docentes sobre los propósitos institucionales y nacionales, suministrando pautas de acción y orientando cómo es posible lograrlo y b.- constituirse en un referente de la rendición de cuentas en el seno del sistema educativo en función de hacer evaluaciones de calidad de todo el sistema educativo.

En la relación de las actividades educativas se puede afirmar a las mismas estando orientadas por un currículo general, pero en el funcionamiento general de las actividades educativas, incluido el acto escolar, es posible la ubicación de otros currículos presentes en las instituciones y en la ciudadanía, entre estos es posible mencionar: a.- currículo escrito, siendo

formal y estructurado; b.- currículo oculto, prácticamente normal en los docentes, aquí se incluye las lecciones aprendidas de forma no intencionada a través de la cultura escolar; c.- currículo social implementado a través de las influencias sociales; d.- centrado en la asignatura, se puede considerar como el contenido de la asignatura; e.- centrado en el estudiante, atendiendo el aprendizaje del conocimiento, pero cuidando las características de quien aprende.

Educación basada en competencias

Siguiendo el recorrido del artículo es necesario involucrar tendencias pedagógicas y corrientes educativas, contribuyendo a iluminar el camino conociendo de manera firme sobre el estudio de educación basado en competencias, aun cuando no sea el centro de esta indagación, pero necesaria teniendo certeza de los caminos presentes en el campo educativo en relación a las tendencias pedagógicas y las corrientes educativas, evitando correr un riesgo de desvío en el camino. Corresponde establecer una relación descriptiva de las tendencias pedagógicas: pragmáticas, tecnológicas y funcionalista estando vinculadas con las corrientes educativas naturalista y social, mencionando representantes clásicos, función social, rol del docente, rol del estudiante, didáctica involucrada y críticas estableciendo semejanzas o diferencias.

En el estudio de la corriente educativa naturalista está en correspondencia con las tendencias pedagógicas pragmáticas y tecnológicas. Esta corriente educativa considera al hombre bueno por “Naturaleza y tiende a organizarse en función del aprendizaje y la enseñanza de acuerdo a su condición natural, dado que el sujeto de alguna manera repite los actos de la especie humana”. Aun cuando Juan Jacobo Rousseau presentó en función de la sociedad en el siglo XIX, actualmente Jhon Dewey es el representante de la tendencia pragmática y Herbert Marshal y McLuhan es el representante en la tendencia tecnológica.

Relativo a la función social el pragmatismo tiende a construir la reciprocidad de los individuos sobre la sociabilidad natural, mientras en la tendencia tecnológica toda la información es convertida en datos. En esta corriente educativa en la tendencia pragmática el rol del docente es asistir y orientar la experiencia de quien estudia en función del desarrollo de los valores, mientras en la tendencia tecnológica el trabajo es organizar las tareas a realizar y el uso de los instrumentos de investigación. En la precitada corriente educativa, el rol de la o el estudiante es dedicarse al hacer, y menos a pensar, aunque critica, indaga y construye. En la tendencia tecnológica el estudiante es un comunicador de esquemas de contenidos y mecanismos.

En la tendencia tecnológica no importa los intereses del estudiante en lo tratante a la didáctica involucrada en esta corriente educativa en relación con la tendencia pragmática es la acción lo determinante, mayor a la propia reflexión. En la tendencia tecnológica la didáctica se reduce a la pura experiencia y la educación se convierte en técnica. En el punto de comparación referido a la crítica se observa en la tendencia pragmática, el tener una formación altamente especializada y como desventaja se capta la pérdida de humanidad de las personas y de los valores relativo a la tendencia tecnológica es observable en el estudiante la tecnificación con buen nivel, pero con la desventaja del aislamiento y la deshumanización de las personas.

En la corriente Educativa social es posible expresar el centro del estudio en las personas, pues las tendencias funcionalistas aspiran a un funcionamiento perfecto de la sociedad, pues el centro de acción del funcionalismo es el ser humano. Se asume como representante clásico a Jhon Dewey quien con su postura filosófica defiende la vida y la educación, Democracia y educación, Escuela y sociedad experiencia y educación. En esta corriente educativa social en la tendencia funcionalista el rol correspondiente al docente es ser crítico de la obediencia y la sumisión

desarrollada en la escuela. En esta comparación de la corriente educativa social con la tendencia pedagógica funcionalista el aprendizaje es a través de la actividad personal del estudiante.

En la misma dirección se tiene en la precitada didáctica involucrada en el caso mencionado se desarrolla apoyada con los principios: la iniciativa, cooperación y originalidad, pretendiendo liberar las potencialidades del individuo frente al orden social y perfeccionarlo. En relación a las críticas se observa la adquisición de buena formación y como desventaja el riesgo de confundirse con el pragmatismo.

En el estudio de semejanzas o diferencias de las tendencias pedagógicas estudiadas se observa una gran diferencia entre la tendencia tecnológica trabajada con un sujeto mecanizado, deshumanizado y un proceso educativo de espaldas a la sociedad, si se le confronta con las tendencias pragmáticas y funcionales, centrando esfuerzo con la o el estudiante. Por su parte las tendencias pragmática y funcionalista se diferencian en la tendencia funcionalista por la correspondencia con la corriente educativa social mostrando mayor preocupación del hombre frente a la sociedad dentro de un orden social.

En el desarrollo del estudio se hicieron preguntas debiendo ser conocidas para mayor entendimiento de lo planteado, ténganse por caso: ¿Cuál de estas tendencias pedagógicas se relaciona directamente con el enfoque basado en competencias y por qué? La respuesta fue: La tendencia pedagógica tecnológica tiene mayor acercamiento con el estudio bajo el enfoque en competencias. Por qué el esfuerzo se centra en la formación en función del ejercicio profesional. ¿Cuál tendencia-pedagogía-didáctica es la usada en la práctica docente de tu institución y por qué? Es importante recalcar la observación del currículo oficial con diferencias del currículo institucional. La respuesta dada: La tendencia pedagógica, casi de uso colectivo es tendencia positivista y didáctica conductista, transmitiendo conocimiento matemático.

El estudio de las corrientes educativas y sus tendencias pedagógicas permite concluir la existencia de diferencias en unas y semejanzas entre otras tendencias permitiendo abrir paso en discernir sobre cada una de esas tendencias y corrientes, al momento de seleccionar la considerada pertinente en el desarrollo de un estudio, bien tratándose de un enfoque por competencia o de una formación basada en competencia.

En un estudio ligero, de pocos detalles es prudente la relación de la corriente educativa naturalista con la tendencia tecnológica en el estudio de enfoque por competencias dirigido a la formación de profesionales en campos prácticos como la ingeniería, la electricidad, entre otros. También se considera pertinente la relación de la corriente educativa social y las tendencias funcionalista o la pragmática en la formación basada en competencias.

Componentes básicos del currículo basado en competencias

Se tiene como objetivo principal o estratégico la introducción de sucesiones didácticas en proyectos innovadores promoviendo el desarrollo y aplicación constante de competencias clave, partiendo de la revisión y modificación del currículo existente. Los objetivos específicos deben estar orientados en la construcción de un currículo mixto con construcción de conocimiento y se desarrollen competencias. El modelo curricular basado en competencias espera enfocar los problemas estudiados por los profesionales como guía en el diseño. Se caracteriza por: utilizar recursos simuladores de la vida real ofertando gran variedad de recursos analizando y resolviendo problemas por parte de las y los estudiantes, enfatizando el trabajo cooperativo y colaborativo con apoyo y orientación de un tutor.

Relativo a las competencias, desde una perspectiva compleja se ubican en la categoría general de la formación integral. Uno de los sentidos de competencia se entiende como la

capacidad de movilizar varios recursos cognitivos promoviendo hacer frente a un tipo de situación. Cada situación es única, aunque se pueda hacer analogía con otras ya conocidas. La competencia pasa por operaciones mentales complejas, apoyada en esquemas de pensamiento permitiendo seleccionar conocimientos dentro del currículo escolar. Se precisa al agregar una competencia esta no reviste sólo la modalidad de un atributo, sino también es una atribución hecha por los expertos a partir de la observación de la actuación de un profesional.

El currículo de educación basado en competencias debe cubrir diversos aspectos tanto en la educación de las y los estudiantes como en los docentes quienes se encargarán de proporcionar los conocimientos y la implementación de los procesos de los actos de enseñanza en función de las acciones de aprendizaje. La educación debe cambiar los ejemplos existentes con el objetivo de proporcionar a la o el estudiante las competencias relevantes en su presente y futuro apoyado en recursos didácticos prácticos e interactivos dando el salto de lo pasivo a lo activo.

Referencias bibliográficas

- Argudín, Y. 2012. Educación basada en competencias. Nociones antecedentes. Editoriales trillas. México.
- Duran M. y Naveda O. 2013. Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo. Universidad de Carabobo. Fundación Centro de Estudios de las Américas y del Caribe (FundaCelac).
- Morín, Edgar. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Publicado en Coedición, Unidad de Publicaciones y el Centro de Investigaciones Post Doctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV y el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe. IESALC/UNESCO. CARACAS

Tobón T., Sergio. 2010. Formación integral y competencias. Eco Ediciones. Bogotá.

UNESCO. 2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina.

Proyecto final. Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007. España.

Xiomara Figueredo Avellaneda:

Licenciada en Educación mención matemática. Universidad de Carabobo. Magister en Educación mención enseñanza de la matemática. UPEL Maracay. Magister en Investigación Educativa Universidad de Carabobo. Especialidad en Supervisión y Dirección Universidad Nacional Experimental del Magisterio. Docente Adscrita al Departamento de Matemática y Física Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Jefe de Catedra en Didáctica de la Matemática y Epistemología.

Reflexiones del saber estadístico, hacia una perspectiva compleja

Reflections of statistics, from vision complex

Ivana Johanet Silva Pernalet

<https://orcid.org/0009-0004-8204-074X>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

ivana.estadistica@gmail.com

Nahir José Sequera Torres

<https://orcid.org/0000-0002-3754-0241>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

nahirjose@gmail.com

Resumen

El mundo del conocimiento estadístico, es el resultado de la cosmogonía marcada por el pensamiento de la modernidad. El propósito del ensayo es replantear una nueva cosmovisión de la estadística a partir de la episteme de la complejidad-complementariedad introduciendo otros referentes en la interpretación del dato numérico. Metodológicamente se utilizó la hermenéusis y/o el método del círculo hermenéutico. Se hizo necesario criticar las metodías robustecidas desde siglos pasados, en un proceso deconstructivo, teniendo entre los principios rectores, la técnica como expresión de la razón instrumental. No obstante, esta forma de mirar la razón a partir de la objetividad y la condición de neutralidad del sujeto, la demostración, la comprobación, la verificación y observación, constituyeron algunos de los orígenes de las ciencias exactas, una opción mecanicista y determinista abriéndole las puertas al método científico y al paradigma cuantitativo, en el manejo de la estadística y sus métodos tradicionales hasta la llegada de la complejidad basada en el número pensado más allá de una forma o símbolo.

Palabras clave: saber estadístico, estadística, complejidad.

Abstract

The world of statistical knowledge is the result of the cosmogony marked by the thought of modernity. The purpose of the essay is to rethink a new worldview of Statistics from the episteme of complexity-complementarity by introducing other references in the interpretation of numerical data. Methodologically, hermeneutics and/or the method of the hermeneutic circle were used. It was necessary to criticize the methodologies strengthened from past centuries, in a deconstructive process, having among the guiding principles, the technique as an expression of instrumental reason. However, this way of looking at reason from the objectivity and the condition of neutrality of the subject, the demonstration, the verification, the verification and observation, constituted some of the origins of the exact sciences, a mechanistic and deterministic option opening the doors to the scientific method and the quantitative paradigm, in the management of statistics and its traditional methods until the arrival of complexity based on the number thought beyond a form or symbol.

Keywords: statistical knowledge, statistics, complexity.

Recibido: 11/08/2023

Enviado a árbitros: 11/08/2023

Aprobado: 24/10/2023

Introducción

A través de las reflexiones del saber estadístico, hacia una perspectiva compleja, se vislumbran otros caminos de la cognición humana y se activa una estructura de razonamiento inagotable en la comprensión de lo simple y disciplinar, extendida hacia nuevos imaginarios o nuevas concepciones de la racionalidad científica, desde lo complementario y transdisciplinar, superando la interpretación ingenua de las realidades, respecto al proceso investigativo pensado desde una perspectiva mecanicista, incapaz de dar respuesta a los desafíos del nuevo milenio.

Esto implica recuperar, los criterios de intencionalidad originaria (ya cuestionados en el marco de la racionalidad positivista-pragmática), acusándolos de subjetivos y poco representativos, porque en esencia resuelven desde otras lógicas, lo que desde el cientificismo no se logra develar, ni permite dar respuestas a las diversidades o dimensiones de un mismo problema.

En este ensayo, las partes abordadas van desde las cosmovisiones del saber estadístico pasando por las visiones epistémicas enmarcadas en pensamientos racionalistas, atravesando la crisis de la modernidad, hasta llegar a la complejidad y la resignificación del número, finalizando con unas conclusiones aproximadas sobre el dato visto como un simple número y/o el dato para su interpretación estadística con rasgos cualitativos en las nuevas realidades investigadas.

Algunas cosmovisiones del saber estadístico

La matriz epistemológica sostenida por la modernidad, está sustentada en un conjunto de verdades convertidas en principios casi inmutables, a partir de la instrumentalización del pensamiento con referentes basados en la medición y la cuantificación en un único medio de comprobación y verificación (Meza, 2008), por demás necesarios al establecer un nuevo modo de conocer a través de un modelo de sociedad, un proceso educativo y una manera de hacer investigación desde lo tangible.

Se devela en esta visión de pensamiento, una cosmovisión con pretensiones de control en la humanidad tomando herramientas de la matemática y los modelos estocásticos para la dominación de los modos de conocer, construir ciencia y hacer investigación, un proceso definido por Maldonado (2020) en aquella acción de "explorar, conjeturar, arriesgar, proponer, buscar, indagar y demás" (p. 8) buscando el contacto entre el sujeto y el objeto desde una perspectiva no problematizada fundamentada en el dogma; presentando un sujeto mero observador del objeto (Hessen, 2000), sin interpretación, sino un modo de pensar y construir partiendo de lo verificable y lo numérico en la construcción de una sociedad sustentable en el *Statu Quo*.

Se legitiman los planteamientos de cada corriente de la modernidad desde el mundo del conocimiento y la ciencia, entre ellos el pensamiento racionalista, postulando todo conocimiento verdadero originario de una lógica con validez universal y rigurosa al ser abordada desde la comprobación (Hessen, 2000), fundamentado en el saber matemático conceptual y deductivo, derivado de un axioma supremo. Todo conocimiento racional se inicia en conceptos matemáticos y numéricos acabados, independientes de la experiencia, por eso el racionalismo es puramente lógico, basado en abstracciones, deducciones e inducciones y ecuaciones matemáticas, desde ellas se respira una visión dogmática del acto de conocer e investigar.

Desde esta perspectiva, se justifica la práctica de la investigación educativa (paradigma cuantitativo) en la matemática y la estadística a partir de la lógica de lo demostrativo, cuya verdad es sometida a comprobación rigurosa y universal (Chirinos, 2009). No obstante, el aporte del racionalismo al conocimiento, a la ciencia y a la investigación educativa, está dado en la significación de la matemática y de los sistemas de comprobación estableciendo una ruptura con la lógica de lo intangible (Fourez, 2000). En relación al pensamiento empirista, otra corriente de la cosmogonía de la modernidad avalando la construcción de verdades instrumentales y estáticas;

se puede señalar la consolidación de la lógica del dogma instituido en el racionalismo, al concebir la asociación del conocimiento matemático con las ciencias naturales y el papel del sujeto cognoscente o tabula rasa aprendiendo por acciones mecánicas sucesivas, a través de la senso-perceptividad (Hessen, 2000).

Tal asociación, establece una concepción de un ser mecanicista, construyendo conocimiento a partir de la lógica ajena a su mundo de vida y apegado solo a lo innato y a la experiencia externa de representaciones naturales ya existentes a priori, por ello el empirismo tiene un valor rescatando la experiencia sensitiva (Zeitlin y Míguez, 1970), no por esto resuelve el problema de la modernidad, ello implica la necesidad de reconocer la esencia de un fenómeno al ser interpretado, fundamentándose en el criterio de validez y confiabilidad al admitir verdades a priori, consolidados posteriormente con el positivismo.

Por su parte, el positivismo introduce, de acuerdo con Chirinos (2009), "un concepto laboratorista de la sociedad y del conocimiento, apoyándose en las ciencias naturales" (p. 58), el empirismo ya hacía mención de esta premisa y desde allí, establece los principios de la ciencia, el método y la investigación, hoy en cuestionamiento, por sus preceptos basados en verdades absolutas pretendiendo ser irrefutables ante los desafíos de nuevas lógicas yuxtapuestas en un mundo de múltiples saberes (Zeitlin y Míguez, 1970) históricamente invisibilizados.

Además, desde esta episteme, se entiende al sujeto investigador quien percibe la realidad, libre de valores, un simple observador objetivo, fomentando conocimiento a partir del concepto de lo disciplinar o fragmentado, lo hipotético, lo descontextualizado, lo medible y siempre tomando de referente los criterios de validación y confiabilidad de un conocimiento.

Algunos epistemólogos como Berrios (2020) expresan desde el positivismo, "el mundo rígido, impone reglas incambiables" (p. 34), de aquí el carácter de exactitud de la matemática y la

estadística en sus modelos estocásticos, concebidos en la investigación con formas o metódicas ajustadas a las respuestas operativas o medibles a los problemas de la realidad.

No obstante, sin desestimar el valor de estos en la resolución de los problemas de la realidad, no están dadas todas las respuestas requeridas presentes en las complejidades sociales, pues las prácticas en la investigación positivista requieren ser replanteadas, al pretender matematizarlo todo, obvian los contextos y las situaciones a ser investigadas, aquí la estadística como ciencia va exigiendo distintas miradas en su interpretación, dando pie al surgimiento desde el pensamiento complejo de una oportunidad de resignificar el uso de la estadística en la investigación. En la complejidad, González (2021) sostiene "el aprendizaje no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende" (p. 66).

No se intenta deslegitimar los procesos estadísticos clásicos existentes, sino abrir nuevas miradas y posibilidades de abordajes, parafraseando a Balza (2010), los instrumentos de medición y recolección de datos, desde lo cuantitativo puro cierran alternativas en la recolección de información y su procesamiento. Por ende, anular los aportes descriptivos e inferenciales (distribución libre) no es parte del planteamiento transdisciplinar del saber, pero sí de repensar en una reconstrucción teórica, sin universalismos de leyes, ni relaciones causa-efecto.

Se busca replantear una visión reduccionista y simplificadora de la realidad, más allá de flexibilizar el pensamiento agotador y aprisionado. Se requiere entonces, la creación de nuevos axiomas o teorías, entendiendo detrás del dato hay una subjetividad y detrás de esta hay un orden numérico, de allí el sentido de la complementariedad (Martínez, 2007).

En el propósito de trazarse una renovada concepción de lo cuantitativo, se deberá apelar según lo expresado por Martínez (2007) al principio de la "complementariedad-transdisciplinariedad que subraya la capacidad humana de agotar la realidad con una sola

perspectiva, enfoque, óptica o abordaje" (p. 16), es decir, en un solo intento de captarla. Es preciso asumir los aportes de diversidad de escuelas, métodos y disciplinas, conducentes a una nueva racionalidad científica con pertinencia social ayudando a resolver las antinomias de los ejes de las discusiones teóricas permanentes.

La complementariedad metodológica, de acuerdo con Alfonzo y Villegas (2017) "trata de reducir las limitaciones que presentan las aproximaciones cuantitativas y cualitativas por separado" (p. 125). Se trata de unir los saberes desunidos y compartimentados, cuestionados de la razón instrumental, mediante lo dicho por Morin (2001) "la relación del contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo" (p. 662).

Definitivamente, la complementariedad implicará que el investigador con espíritu creador, vaya aprendiendo en el tiempo y sobre todo entendiendo los hallazgos estadísticos no a manera de un saber generalizable, homogeneizador y universal, en supremacía a otros saberes, sino más bien según lo argumentado por Balza (2004) "afrontar, comprender y transformar la realidad que le circunda, a través del reconocimiento de la unidad y la diversidad; la simplicidad y complejidad del ser humano" (p. 3).

La complejidad, una vía en la resignificación del saber estadístico

Frente a la crisis del uso indiscriminado de la estadística sin perspectiva de interpretación multidisciplinar, Naranjo (2012), asocia la episteme de la complejidad con el debate de la modernidad inconclusa, una opción de pensamiento donde se recupera la posibilidad de pensar la ciencia y el conocimiento a partir de lo expuesto por Morin (2001) del encuentro de múltiples saberes, implicando un redimensionamiento de lo numérico en un bucle vinculante en la perspectiva de diferentes áreas del conocimiento. En la actualidad, se ha profundizado mucho en la matemática de la complejidad, planteando la intervención e interacción de centenares de

variables durante los procesos con la cuarta dimensión (tiempo), fortalecidos en los ordenadores tecnológicos pudiendo resolver problemas no lineales, complejos y pocos comunes, y graficando diagramas y curvas descubriendo los patrones atributivos sin ecuaciones ni fórmulas, sino con modelos atractores (tendencias) de alta complejidad de acuerdo a lo enfatizado por Ruiz (2010) "entrelazando a la nueva lógica de teorías basadas en el caos" (p. 42).

Se trata de una matemática más intangible y menos numérica, adaptada al fenómeno. Históricamente, la orientación científicista demanda la cuantificación del objeto de investigación, haciéndolo mensurable, en contraposición a lo expuesto por Martínez (2007), "es la matemática la que ha tenido que honestar y adecuarse a la indiscutible naturaleza del objeto" (p. 26), absorbiéndola en su genuina y compleja naturaleza.

Desde la génesis del siglo XX, surgió del neopositivismo o positivismo lógico los aportes más importantes de la inducción probabilística a través de la contrastación de las hipótesis, permitiéndole al investigador generalizar conclusiones a las poblaciones. Trayendo a la vez, contraposiciones filosóficas visibilizadas en los postulados de la falsación de la hipótesis, de Karl Popper, según Ruiz (2010), "una nueva concepción de las probabilidades en la teoría cuántica" (p. 18), otorgándole un elemento de incertidumbre a la ciencia, despojándole el carácter determinista de los resultados.

Por ello la ciencia, busca explicaciones cada vez mejores. De aquí, Martínez (2007) plantea "detrás del número siempre existe un orden (esencia) y detrás del orden está una concepción numérica" (p. 35), principio sustentador del pensamiento complejo desde la complementariedad y estatuto fundante de la transdisciplinariedad.

El mismo Martínez (2007), define la complementariedad "aquella en la que no se puede agotar la realidad con una sola perspectiva, punto de vista, enfoque, óptica o abordaje" (p. 136).

Entonces, ella aparece rescatando el abanico de lo complejo, es una opción en la cual el investigador se encuentra con nuevos caminos plurales y multidiversos.

Esto explica su aparición en la investigación fundamentada en los modelos estadísticos, una nueva concepción, otorgando reconocimiento al uso de estrategias adjetivas en la interpretación del dato numérico a partir de una visión más amplia, flexible y menos dogmática (Soto, 2012), citando a Rodríguez (2020) "van dejando de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocrítico y sin excluirlos va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción del conocimiento" (p. 59).

De no lograr la madurez de un modelo integrador del saber estadístico, existe el riesgo de mantener y acelerar retrocesos epistemo-metodológicos obstaculizando el alcance en los cambios curriculares exigidos a corto y mediano plazo en las instituciones educativas, que demandan cada vez más un proceso educativo basado en competencias.

A manera de conclusión

Finalmente, se requiere, de nuevos métodos de las ciencias vinculadas a la estadística desde una perspectiva transdisciplinaria y complementaria trascendiendo la realidad educativa a través de un diálogo de saberes (Morin, 2021), colocando al descubierto la existencia de un pensamiento transcomplejo desafiante ante el desarrollo de metodologías rigurosas. Esto, evidentemente, establece una ruptura de la vanidad de poseer la sabiduría y tener siempre la razón única frente a otras cosmovisiones del hombre con respecto a la realidad y al mundo de vida.

Así, desde esta perspectiva, el manejo del dato numérico estadístico cobra supremacía desde una nueva conceptualización redimensionada, trascendiendo la explicación descriptiva hacia una interpretación hermenéutica de las ciencias exactas. Se inquiere entonces con la estadística resignificarla desde nuevos imaginarios, hacia otras formas de razonamientos agotándose la

comprensión simplista de la realidad desde un modelo integrador, traducido en interpretaciones trascendentales, porcentuadas y generalizadas, mientras el pensamiento complejo y la transcomplejidad abogan por medio de los principios de la complementariedad, hologramaticidad, la dialéctica y dialogicidad aplicar la estadística partiendo de lo humano y lo social prevaleciendo el sustento en lo numérico, enfatizando lo expuesto por Balza (2021) "he aquí la necesidad de educar a una sociedad global de manera diferente, bajo una visión holística e integradora de la multidimensionalidad del ser" (p. 8).

Referencias

- Alfonzo, N. & Villegas, C. (2017). Cultura investigativa en los estudios de postgrado desde el enfoque integrador transcomplejo. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 124-139. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222017000200124&script=sci_arttext
- Balza, A. (2004). Pensar la Investigación Educativa y el Aprendizaje desde la Perspectiva de la Transdisciplinariedad del Conocimiento. 3er Simposio. *Programa Postdoctoral de la Universidad Bicentennial de Aragua*. <http://www.uba.edu.ve>
- Balza, A. (2010). *Educación, Investigación y Aprendizaje. Una Hermenéusis desde el Pensamiento Complejo y Transdisciplinario*. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".
- Balza, A. (2021). *Transmodernidad Cultural y Transhumanismo Tecnológico. Una Reflexión Transcompleja acerca de los Signos de una Nueva Era Civilizacional*. Red de Investigadores de la Complejidad REDIT.
- Berrios, F. (2020). *Supuestos para un diálogo-precisando fronteras*. Mensaje, 69(695), 59-60.

- Chirinos, J. (2009). *Modelo Teórico de la Actitudes hacia las Matemáticas y la Resolución de Problemas en el Marco del Pensamiento Complejo* [Tesis Doctoral, Universidad Santa María].
- Fourez, G. (2000). *La Construcción del Conocimiento Científico*. Narcea, S.A.
- González, J. (2021). La Educación Transcompleja una nueva forma de pensar la incertidumbre. *Revista Con-Ciencia*, 9(2), 67-83. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2310-02652021000200067&script=sci_abstract
- Hessen, J. (2000). *Teoría del Conocimiento*. Colección Austral. Espas-Calpe, S.A.
- Maldonado, C. (2020). *Camino a la complejidad: Revoluciones científicas e industriales Investigación en complejidad*. <https://www.researchgate.net/publication/343971808>
- Martínez, M. (2007). *Transdisciplinariedad, un enfoque para la complejidad del mundo actual*. http://www.academia.edu/15044086/transdisciplinariedad_un_enfoque_para_la
- Meza, D. (2008). *Manual para el Fortalecimiento de la Actividad Académica del Personal Docente de la Escuela de Bioanálisis* [Trabajo de Ascenso, Universidad de Carabobo].
- Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Naranjo, M. (2012). Repensando otros Modos de Producción de Conocimiento. *Revista Educere*, 16(54):79-86. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626160019.pdf>
- Rodríguez, M. E. (2020). Miradas transcomplejas de la diáda: Educación Matemática Crítica–antropoética. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 58-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378871>

- Ruiz, O. (2010). *Investigación Transcompleja: Teoría Cuántica, Una Aproximación al Universo Complejo*. Consejo de Investigación de Posgrado de la Universidad Bicentenario de Aragua. <https://reditve.com/libros/2.%20disimplicidad.pdf>
- Soto, M. (2012). Crítica al Método. *Revista de Epistemología. Cinta Moebio*, 42:243-260. <http://www.moebio.uchile.cl/42/corvalan.html>
- Zeitlin, I. M., & Míguez, N. (1970). *Ideología y teoría sociológica*. Amorrortu.

Ivana Johanet Silva Pernalet:

Licenciada en Educación, Universidad de Carabobo (2004). Magíster en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo (2008). Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Bicentenario de Aragua (2018). Profesora Titular, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo (2018).

Nahir José Sequera Torres:

Ingeniera de Sistemas, Universidad Bicentenario de Aragua (1999). Magíster en Ciencias Políticas. Mención Planificación y Desarrollo Regional, Universidad Bicentenario de Aragua. (2006). Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Bicentenario de Aragua. (2018). Profesora Agregada Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo (2008).

Conceptualización matemática desde una visión constructivista

Mathematical conceptualization from a constructivist perspective

Yarelis Jackeline Rodríguez de Álvarez

<https://orcid.org/0000-0001-6216-4105>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

yararodriguezm@gmail.com

Resumen

Durante la enseñanza y aprendizaje de la matemática se lleva a cabo la construcción de diversos conceptos, donde resulta necesario que el sujeto realice de forma individual el proceso de conceptualización, la cual es una perspectiva abstracta del conocimiento del mundo, pues es el aprendiz quien efectúa en su mente una representación expresada en términos de relaciones verbales con otros conceptos; por lo que, conceptualizar, puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas, a partir de la experiencia. En este ensayo se pretende hacer una disertación relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática con una visión constructivista desde el proceso de conceptualización. En resumen, se podría decir, el proceso de conceptualización matemática en los estudiantes se nutre de situaciones didácticas que fomentan la interacción activa con los conceptos, apoyadas por principios de aprendizaje constructivo y la resolución de problemas. Este enfoque no sólo ayudaría a los estudiantes a entender mejor la matemática, sino que también les permitirá aplicar sus conocimientos en contextos reales; para lograr la conceptualización matemática se deben realizar actividades prácticas o mentales, las cuales se originan de la experiencia, a través de la exploración y la comprensión de los conceptos matemáticos desde una visión constructivista, donde el aprendizaje debe ir de lo particular a lo general, permitiendo a los estudiantes inducir conceptos a partir de ejemplos de su propio contexto.

Abstract

During the teaching and learning of mathematics, the construction of various concepts is carried out, where it is necessary for the subject to individually carry out the conceptualization process, which is an abstract perspective of the knowledge of the world, since it is the learner who makes in his mind a representation expressed in terms of verbal relationships with other concepts; therefore, conceptualizing can be considered as the development or construction of abstract ideas, based on experience. In this essay, it is intended to make a dissertation related to the teaching and learning process of mathematics with a constructivist vision from the conceptualization process. In summary, it could be said that the mathematical conceptualization process in students is nourished by didactic situations that encourage active interaction with concepts, supported by constructive learning principles and problem solving. This approach would not only help students better understand mathematics, but also allow them to apply their knowledge in real contexts; To achieve mathematical conceptualization, practical or mental activities must be carried out, which originate from experience, through the exploration and understanding of mathematical concepts from a constructivist vision, where learning must go from the particular to the general, allowing students to induce concepts from examples from their own context.

Descriptores: Aprendizaje, conceptualización, constructivismo, enseñanza, matemática.

Keywords: Learning, conceptualization, constructivism, teaching, mathematics

Recibido: 12/09/2023

Enviado a árbitros: 12/09/2023

Aprobado: 21/11/2023

Proemio

Existen numerosas acepciones de la educación, la misma está enfocada además en el proceso de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de la naturaleza humana, pues el ser se forma a partir del contacto directo con su entorno; por lo tanto, es allí donde entra en juego la educación, por medio de la cual se le brinda al estudiante métodos, análisis, técnicas de interpretación, alternativas de solución a una situación problema, considerando su carácter continuo total e integral, correspondiendo a sus niveles y modalidades, a los momentos del desarrollo propio del individuo de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en periodos sucesivos; pues cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el sistema educativo.

La educación no es tarea fácil

Vale destacar, la educación como un derecho fundamental establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 numeral 1; asimismo está consagrada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria (...) es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal... (p.79)

Lo que conlleva a centrar la misma en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje; en otras palabras, no es solo un acto de conocimientos; es una actividad integral, donde se lleva a provocar el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas conducentes a la transformación del individuo.

De hecho, Pierre (2017) señala:

La educación ya no se presenta como una aventura soñada por irresponsables, ni como una ilusión utópica, sino como una utopía que se concreta por un trabajo realizado en común desde los educadores que aceptan estar siempre disponibles para las nuevas tareas que el tiempo presente y la sociedad actual les proponga. (p.54)

De hecho, para la sociedad la educación está enmarcada en unas características, por ejemplo, la necesidad de formar ciudadanos críticos, reflexivos, capaces de desenvolverse efectivamente ante diversas situaciones.

Así lo establece la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 15 numeral 8, en torno a los fines de la misma: “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”. (p.18)

Ahora bien, cabe preguntarse: *¿cómo debería ser el proceso de enseñanza en educación media general?*, se podría inferir en que se requiere enseñar desde una visión multidimensional en la cual se considera la experiencia o intercambio de saberes en el entorno y la relación entre pares, promoviendo en las personas las herramientas para buscar el razonamiento objetivo a partir de la razón y la percepción, bajo la triada (aprendiz-contenidos-mediador).

Escenarios problemáticos en el mundo de la matemática

Hoy en día se manifiestan escenarios problemáticos donde se evidencia “una fragmentación del conocimiento y descontextualización. Las instituciones educativas han estado aisladas del mundo, de la vida y del trabajo” (Tobón, 2010, p.15). Aunado a ello, es importante destacar, la educación tradicional ha buscado la transmisión de información, descuidando la comprensión; la misma es un medio, un fin de la comunicación en la sociedad; por lo cual se requiere de una estrecha vinculación entre aquello que se quiere aprender con el conocimiento previo adquirido por el ser.

La enseñanza de la matemática resulta una actividad compleja, en la que intervienen incontables factores durante su proceso, entre los cuales se tienen las diferentes metodologías, así como el dominio adecuado de los referentes a desarrollar, por lo que resulta fundamental un docente con espíritu creativo e innovador; capaz de fijar conocimientos, los cuales hagan del estudiante un «Ser» con habilidades suficientes para reconocer con facilidad, las diferentes alternativas de solución y sus aplicaciones a situaciones de su entorno.

Con el fin de facilitar el aprendizaje matemático, se diseñan diferentes estrategias de enseñanza basadas en situaciones diarias, de manera que le sean significativas al momento de realizar ciertas analogías con los nuevos conceptos matemáticos que va adquiriendo a través de su aprendizaje; pues este “no se realiza desde el empirismo, sino desde el racionalismo y con la más profunda convicción de la utilidad de estudiar el cambio a lo largo del tiempo” (Carretero, 2017: 256).

De modo que, desde el entendimiento de la autora de este estudio, cada estudiante debe aprender conceptos matemáticos como un proceso que se desarrolla a lo largo de varias etapas de

su vida y a través de diferentes métodos, donde el docente debe ejecutar un proceso dinámico que combine la manipulación de objetos, el juego, la motivación y el uso de materiales adecuados, todo ello en un marco de un aprendizaje que permite el ensayo y el error, logrando así desarrollar una comprensión más sólida y a aplicar lo que han aprendido en diferentes contextos. Por lo cual, surge la intencionalidad doctoral de generar una aproximación teórica del aprendizaje escolar con una visión constructivista desde el proceso de conceptualización matemática.

El aprendizaje como proceso constructivo interno

En las últimas décadas el docente en ejercicio de su profesional ha tratado de realizar cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, suponiendo un proceso en convergencia; así lo indica Carretero (2017), donde señala “no basta con la presentación de la información a un alumno para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante una representación interna” (p.250); en relación a lo antes descrito, dicho proceso debe cumplir una misión fundamental, en considerar las ideas previas que posee cada estudiante con respeto a un concepto aprendido, por lo cual, es necesario reflexionar en cuáles son sus expectativas, habilidades, intereses y otros aspectos cognitivos presentes en cada estudiante al momento de conceptualizar los términos matemáticos desde una visión constructivista.

Aunque parezca paradójico a primera vista, a la hora de aplicar las posiciones constructivistas en la educación, se deben hacer algunas precisiones, las cuales correspondan a la manera en que se aplica o puede aplicarse el conocimiento; una de ellas es el conocimiento previo que posee cada estudiante al momento de iniciar un nuevo contenido matemático; otra son los cambios conceptuales y la necesidad de sustituir ese conocimiento previo por el académico.

De modo que, desde el entendimiento de la autora como profesional de la docencia en el área de la matemática, se ha podido percibir, al momento de aplicar las posiciones constructivistas, los docentes no hacen hincapié suficientemente en que realidad cognitiva manejan los conocimientos previos en sus estudiantes, donde muchas veces suelen ser obstáculos epistemológicos, pues estos deben ser sustituidos por los nuevos conocimientos.

Según lo antes plantado, se puede mencionar a Bachelard (1978), quien introdujo conceptos clave como el obstáculo epistemológico y el quiebre epistemológico; además argumentó que “el progreso científico no es simplemente una acumulación lineal de conocimientos, sino que implica interacciones complejas entre la razón y la evidencia empírica”. (En línea). En este sentido, se supone que se produce un proceso de resistencia al nuevo conocimiento, donde el estudiante hace resistencia, la cual debe ser vencida por la enseñanza.

La concepción antes descrita, se ha forjado sobre todo en la enseñanza de las asignaturas científicas, como lo es la matemática; esta es “considerada una ciencia formal que se ocupa del estudio de las relaciones, propiedades y estructuras de entidades abstractas, como números, símbolos y figuras geométricas” (Barrow, 1997: 15); dado que su enfoque se basa en el razonamiento lógico y la deducción. No obstante, la matemática se ha convertido en una herramienta fundamental para el análisis y la comprensión de ciertos fenómenos en diversas disciplinas como lo son la física, química, biología, entre otras.

De modo que desde el entendimiento de la autora de esta producción, la enseñanza de la matemática no es tarea fácil, para ello el docente debe aplicar diversas estrategias con la finalidad de alcanzar el objetivo principal, que es aprender los términos matemáticos que le permitan entender y comprender dicho lenguaje. En este sentido, la enseñanza de la

matemática es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, pues se considera fundamental para el desarrollo cognitivo y la formación integral de los estudiantes: pues no solo es una materia académica, sino que también juega un papel crucial en la vida cotidiana y en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el último informe acerca del "Panorama de la Educación 2022", proporcionó un análisis exhaustivo de los indicadores educativos a nivel internacional, centrándose en aspectos como el entorno de los centros educativos, las condiciones laborales de los docentes, y el acceso a la profesión docente. En este informe se ha destacado “la modelación matemática como una de las pautas evaluables en pruebas internacionales” (párr. 3), como en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (2022), lo que subraya su importancia en la educación moderna.

Es evidente entonces, en el último informe PISA, publicado el 5 de diciembre de 2022, donde se evaluó el rendimiento académico, específicamente a estudiantes de 15 años de edad, en áreas clave como matemática, lectura y ciencias; cuya participaron aproximadamente fue de 690.000 estudiantes, de 81 países de diversos continentes. Los resultados del informe revelaron, en España se obtuvo los peores resultados históricos en estas áreas, mostrando una caída significativa en comparación con evaluaciones anteriores, comparándose con la evaluación de 2015, que fue la última completamente comparable a nivel nacional.

En el contexto de la evaluación PISA, Venezuela no ha participado en las últimas ediciones de este estudio internacional, por lo cual no hay datos recientes sobre el rendimiento educativo de los estudiantes venezolanos en comparación con otros países del mundo. Esto limita la capacidad de evaluar el estado actual de la educación en el país a través de este marco. Sin

embargo, se ha reportado que el sistema educativo en Venezuela enfrenta graves desafíos, incluyendo la escasez de recursos, la fuga de docentes y la crisis económica que afecta a las instituciones educativas. Estos factores han contribuido a un deterioro en la calidad de la educación y en el acceso a oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. En este sentido, en Venezuela, la situación educativa es preocupante y requiere atención urgente para mejorar el rendimiento y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, desde la didáctica en cada aula de clase.

Actualmente, la didáctica de la matemática ha evolucionado para centrarse en la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, se sugiere que los docentes deben involucrar a los estudiantes en la elaboración de definiciones y conceptos matemáticos, lo que requiere tiempo y paciencia. Además, es esencial que los métodos de enseñanza sean adecuados para que comprendan las reglas del sistema de numeración y las operaciones matemáticas al momento de resolver cualquier tipo de problema.

Según la experiencia de la autora con más de una década en el ejercicio de la docencia, uno de los principales desafíos en la enseñanza de la matemática es la falta de comunicación entre los docentes y los teóricos de la educación matemática, pues se convierten en dadores de contenido sin aplicar estrategias didácticas efectivas, donde muchas veces sus estudiantes enfrentan dificultades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la falta de metodologías adecuadas en el contexto educativo, lo que puede resultar en un aprendizaje poco significativo

De modo que, desde el entendimiento de la autora, la enseñanza de la matemática es un campo que requiere atención constante por parte del docente, además de una buena adaptación a

las necesidades de sus estudiantes, todo ello dependiendo del nivel académico en el cual se encuentren. No obstante, es fundamental que se implementen enfoques didácticos, los cuales fomenten la participación activa y la comprensión profunda de los conceptos matemáticos, asegurando así, que los estudiantes no solo aprendan a resolver problemas, sino que también desarrollen un aprecio por la matemática en su vida diaria.

Educación Matemática: base fundamental en la formación

Educar en matemática es un reto, asumido por el gremio docente del área; ya que la matemática es el punto de partida en la comprensión de situaciones de orden cotidiano; y en cambiar esa percepción de la matemática como algo inalcanzable, difícil de comprender, pero en realidad la puede utilizar en cualquier situación diaria de su vida. Pero en sí *¿cuál es la finalidad de la educación matemática?* Para dar respuesta a esta interrogante, es conveniente destacar lo siguiente, la educación matemática es la base lógica-deductiva de diferentes campos de investigación, iniciando con el análisis, descripción de conjeturas, proposición de problemas, técnicas de resolución, reflexión sobre el significado de los conceptos matemáticos, por medio de los símbolos, gráficas, tablas entre otras.

s por ello, la educación matemática, está centrada en el desarrollo del conocimiento matemático; es decir, en la comprensión de conceptos y métodos matemáticos, razonamiento lógico, relación de la matemática en la solución de problemas. Para Mora (2002):

La matemática es considerada como una de las asignaturas que nos facilita el entendimiento, el pensamiento lógico y abstracto y sus múltiples usos en cuanto a los métodos y modelos que nos proporciona para la resolución de diversos problemas propios

de la matemática como disciplina y muchos otros relacionados con el mundo y la realidad en sus diferentes manifestaciones. (p.13)

Actualmente se considera importante destacar en cuanto al aprendizaje de la matemática el hecho de evitar centrarse únicamente a una simple memorización de definiciones o repetición de algoritmos, durante el proceso de resolución de problemas. No obstante, se ha evidenciado durante el trabajo matemático ciertas dificultades en la identificación de las estructuras algebraicas (esto se puede percibir al momento que el aprendiz no está consciente en torno a la actividad matemática a ejecutar), reconocimiento de propiedades, justificación de procedimientos es decir indicar las propiedades utilizadas en la resolución de la situación problema, deducción analítica de los resultados (donde el estudiante debe realizar la correspondencia entre los conceptos y la estructura algebraica dada), articulación de los conceptos previos con el nuevo conocimiento, interpretación de resultados, extracción de datos, contextualización del área, conciencia de los procedimientos a seguir en la resolución.

Aunque parezca paradójico, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, se debe fundamentar a partir del desarrollo del pensamiento lógico-abstracto, además de promover la resolución de problemas de diversas áreas, proporcionando un medio de comunicación universal claro y preciso, a través de la simbología que permite expresar ideas complejas de manera concisa, lo antes descrito es crucial en el campo de la educación matemática; por lo cual Roa, Franco y Grazón (2006), señalan:

La Educación Matemática tiene como tarea encontrar los mecanismos regulares que presentan los individuos en la construcción de cada concepto matemático, en la forma como se estructura, puesto que el sujeto cuando actúa no presenta un rayo de ideas que

ilumina el problema, sino que en la solución de un problema lo que presenta es toda una estructura que se manifiesta desde la forma en que se entiende, la forma en que la usa y la explica y termina formalizándola. (p.15)

Lo anteriormente puntualizado, trae como consecuencia, la necesidad en el estudiante de poseer unas estructuras mentales previas concretas, estas le ayuden a abordar un problema matemático desde la óptica de la comprensión o conceptualización matemática; evitando las conceptualizaciones matemáticas erradas, la apatía hacia la disciplina y la fobia hacia la misma. Por lo que se hace necesario presentar situaciones o actividades con sentido, en las cuales se puedan aplicar los conocimientos anteriores para así abordar un problema, resolver en forma satisfactoria y convertirlo en aprendizaje; es decir, en la adquisición de una técnica; donde el aprendiz logre construir sus propios conceptos.

Es por ello, la matemática no sólo se debe a ser limitara ser una asignatura del pensum de estudio, sino que debe ser una herramienta vital para el desarrollo personal, social y profesional, así como un pilar fundamental en el avance del conocimiento humano

Significado de la matemática y su relación con situaciones de orden cotidiano

Todo ser humano construye en su mente, a partir de la observación, todos los hechos y símbolos los cuales tienen características comunes, en primer lugar es necesario tener claro la acepción de *Concepto*, definido por Cardona, Cardona y Reina (2011) como una “elaboración o representación de ideas generales abstractas que se obtienen a partir de la consideración de determinados aspectos de los objetos, hechos, símbolos fenómenos, entre otros, que poseen ciertas características comunes”. (p.87); mientras, Saavedra (2008) señala, para la psicogenética piagetiana éstos son “construcciones que consisten en operaciones intelectuales de relación, las

cuales parten básicamente de clasificaciones figurales y no figurales. Científicamente son características atribuibles a objetos o sucesos físicos, mensurables cuando corresponden a una estructura o sistema de relaciones objetuales”. (p. 37)

Desde el entendimiento de la autora de este ensayo, se puede deducir, la construcción de conceptos en el individuo radica en esa asignación de características atribuible asignadas a un objeto o cosa; en el caso de la matemática; vale decir, la correspondencia entre la atribución de dichas características y el objeto matemático respectivo. Ahora bien, para llegar a la construcción de los conceptos matemáticos, es necesario que el sujeto realice de forma individual el proceso de conceptualización, el cual es una perspectiva abstracta del conocimiento del mundo, realizada por el aprendiz; el mismo realiza en su mente una representación expresada en términos de relaciones verbales con otros conceptos y también con relaciones jerárquicas (la categorización, o asignación del objeto a una o más categorías). Por lo tanto, conceptualizar, puede ser considerado como el desarrollo o construcción de ideas abstractas a partir de la experiencia: nuestra comprensión consciente (no necesariamente verdadera) del mundo. De hecho, lo señala Vergnaud (1990, citado en D’Amore, 2005):

...es el pasaje de los conceptos-como-instrumento a los conceptos-como-objeto y una operación lingüística esencial en esta transformación es la nominalización, él entiende con “conceptualización” precisamente esta apropiación consciente, cuando propone la siguiente definición: un concepto C es la terna (S, I, S), donde S es el referente, I el significado y S el significante. (p. 22)

Se tiene entonces, la conceptualización ha de proporcionar en el estudiante una construcción de relaciones y significados; para ser aplicados en la resolución de ejercicios, donde

este presente la construcción de diversas estrategias de solución, conciencia en el procedimiento indicado, articulación de la teoría, los conceptos construidos por el estudiantes y los procedimientos a seguir en la solución, lo cual le brindará ahorro cognitivo. Ante esto, Mora (2002) sostiene, “es muy importante que los ejemplos y problemas discutidos no se vean aislados del conocimiento matemático y de su explicación lógica con la finalidad de introducir, reforzar, consolidar, ampliar, profundizar o relacionar conocimientos matemáticos con otros conocimientos matemáticos...” (p. 18). Partiendo de esto Moreno (1996) en su apartado Matemáticas y Educación indicó:

La construcción del conocimiento por parte del sujeto, da como resultado una versión personal del conocimiento y, por ello es necesario que haya una negociación de significado entre los diferentes sujetos, a fin de construir una especie de conocimiento “objetivo” compartible por una comunidad. (p.49)

La construcción del conocimiento matemático debe ser un proceso dinámico, el cual implique diversas estrategias y enfoques pedagógicos, por lo tanto, se debe implementar metodologías activas en el aula, las cuales promuevan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que permite construir su conocimiento a través de la exploración y la investigación. Sin embargo, es preciso destacar la necesidad de fomentar un enfoque en la resolución de problemas matemáticos en situaciones cotidianas o reales se formar constructivista.

En consonancia con lo anterior, se amerita dejar de concebir la matemática como un objeto ya constituido que es necesario dominar; y comenzar a considerarla a manera de una forma de pensamiento abierto, con margen para la creatividad, cuya ejercitación se debe

desarrollar, respetando la autonomía y el ritmo de cada estudiante, puesto que es una ciencia fundamentada en el estudio de las magnitudes numéricas, espaciales y la íntima relación existente entre ellas. En este sentido, en relación a los conceptos, Cardona, Cardona y Reina, (2011), indican son una “representación simbólica constituida por características comunes a un conjunto de objetos directamente observables” (Cardona, Cardona y Reina, 2011, p. 87)

En definitiva, para lograr lo anteriormente propuesto, se considera la necesidad de generar escenarios didácticos aproximados a la realidad del estudiante y de dar respuestas a las siguientes interrogantes: *¿cómo se genera el proceso de conceptualización matemático en el estudiante desde las situaciones didácticas?* Para poder dar respuesta a esta interrogante es necesario considerar varias etapas y principios que son fundamentales en el desarrollo de los conceptos matemáticos; entre ellas están, primero que nada, las situaciones didácticas, pues las mismas son contextos de aprendizaje diseñados para que los estudiantes interactúen con conceptos matemáticos de manera activa; pues el error o problema muchas veces se encuentra en los estudiantes o en la forma de transmisión de los conceptos por parte de los docentes: la gran mayoría de las veces, el factor que impide que los pequeños comprendan esta ciencia, es el método utilizado; vale decir, la didáctica utilizada al momento de facilitar las clases de esta asignatura.

Según teoría de situaciones didácticas, desarrollada por el matemático y pedagogo Guy Brousseau (1986), esta teoría propone que el aprendizaje no ocurre de manera espontánea, sino que “se construye a través de situaciones específicas que generan contradicciones, dificultades y desequilibrios en el alumno” (párr. 3) En este sentido, Brousseau define una situación didáctica como un contexto en el que se presenta un problema o desafío que el estudiante debe resolver.

Estas situaciones están diseñadas para provocar reflexión y análisis, lo que facilita la construcción del conocimiento matemático.

La teoría sostiene que los conocimientos matemáticos deben ser generados de manera artificial en un entorno controlado, donde los estudiantes puedan experimentar y reflexionar sobre sus aprendizajes. Esto implica, el docente debe crear condiciones que permitan a los estudiantes interactuar con los conceptos matemáticos de forma activa, donde la enseñanza y el aprendizaje son vistos como un proceso colaborativo, tanto el docente como los estudiantes participan en la construcción del conocimiento, fomentando un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. Asimismo, la teoría enfatiza la importancia de las contradicciones que surgen durante el proceso de aprendizaje, cuyas contradicciones son vistas como oportunidades para que los estudiantes reevalúen y ajusten su comprensión de los conceptos matemáticos.

Bajo el principio del teórico antes mencionado, se puede decir, para lograr la conceptualización matemática se deben realizar actividades prácticas o mentales, las cuales se originan de la experiencia, a través de la exploración y la comprensión de los conceptos matemáticos desde una visión constructivista, donde el aprendizaje debe ir de lo particular a lo general, permitiendo a los estudiantes inducir conceptos a partir de ejemplos de su propio contexto.

Es aquí donde el docente juega un papel crucial al promover actividades positivas hacia la matemática, al diseñar situaciones de enseñanza que generen aprendizajes significativos, con la selección de problemas que sean relevantes y desafiantes para los estudiantes, lo que estimularía su curiosidad y motivación.

¿Por qué investigar en torno al aprendizaje y el proceso de conceptualización matemática?

Es innegable la utilidad de la matemática en el quehacer humano, pero también es cierto que la utilidad de ésta, deriva en la variedad de sus aplicaciones, siendo auxiliar de una gran cantidad de ciencias. Ante esto es importante dar respuesta a la interrogante de Poincaré (1908), tal como lo señalan Santos y Sánchez (1996):

¿Cómo es que hay gente que no comprende las matemáticas? Si las matemáticas no invocan más que las leyes de la lógica aceptadas por todos los espíritus centrados; si su evidencia está fundada sobre los principios comunes a todos los hombres y que ninguno podría negar sin estar loco, ¿Cómo existen tantas personas refractarias a ellas? (p.80)

Considerando, el estudio de la matemática en general, es fundamental día tras día en la comunidad estudiantil, puesto que les permite lograr un pensamiento lógico, analítico y creativo, el cual les ayudará a interactuar de forma eficaz en su medio y ante cualquier situación. Ante esto, Rico (2000), expresa:

...tienen un alto valor formativo porque desarrolla las capacidades de razonamiento lógico, simbolización, abstracción, rigor y precisión que caracterizan al pensamiento formal. (...) son valiosas ya que permiten lograr mentes bien formadas, con una adecuada capacidad de razonamiento y organización. (p.25)

Es debido a esto, el presente ensayo adquiere relevancia, al ser considerado la matemática una herramienta esencial en el quehacer educativo, pues se tiene que el principio fundamental de la enseñanza de esta asignatura, se centra en la idea de que la educación matemática debe ser accesible y significativa para todos los estudiantes. Esto implica que se deben establecer altas

expectativas y un fuerte apoyo para cada estudiante, independientemente de sus características o antecedentes. Además, es crucial que la enseñanza de las matemáticas no se limite a cálculos vacíos de significado. En cambio, debe buscar un sentido profundo en el aprendizaje, donde los estudiantes puedan conectar conceptos matemáticos con situaciones de la vida real y desarrollar un entendimiento sólido. Por lo tanto, el enfoque debe ser inclusivo y orientado a la comprensión, promoviendo un ambiente donde todos los estudiantes se sientan valorados y motivados para aprender.

A través de esta disertación, se buscó dar respuesta a ciertas interrogantes, que cada docente especialista en el área, a tratado responder a lo largo de su carrera, pues existen ciertas necesidades sentidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que siempre se encuentra buscando diversas alternativas o estrategias, en las cuales el aprendiz logre alcanzar el proceso de conceptualización matemática desde una postura constructivista y significativa.

Referencias

- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000119&pid=S0123-4870201500020000500001&lng=en
- Barrow, J. D. (1997) *¿Por qué el mundo es matemático?*, Barcelona: Grijalbo ISBN 84-253-3123-4
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115. [https://biblioteca.umem.mx/books/Guy%20Brousseau/Fundamentos%20y%20metodos%20de%20la%20didactica%20de%20las%20matematicas%20\(1767\)/Fundamentos%20y%20metodos%20de%20la%20didactica%20de%20l%20-%20Guy%20Brousseau.pdf](https://biblioteca.umem.mx/books/Guy%20Brousseau/Fundamentos%20y%20metodos%20de%20la%20didactica%20de%20las%20matematicas%20(1767)/Fundamentos%20y%20metodos%20de%20la%20didactica%20de%20l%20-%20Guy%20Brousseau.pdf)

Carretero, M. (2017). Competencias Pedagógicas para el docente del siglo XXI. Conocimiento y Aprendizaje. México: Ediciones Laurouse, S.A. de C. V.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Promulgada en la Gaceta Oficial N° 5453 del 24 de marzo del 2000. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Promulgada en la Gaceta Oficial N° 5.929 extraordinario de 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2022). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>

Pierre, M. (2017). Teoría sobre valores. *Revista Educación en Valores*. (1) (27).

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. (2022). <https://www.rtve.es/noticias/20231205/informe-pisa-2022-espana-baja-matematicas-lectura-ciencias/2464630.shtml>

Roa, M. A. G., Franco, F. A., & Garzón, D. (2006). Didáctica de la geometría euclidiana: Conceptos básicos para el desarrollo del pensamiento espacial. Coop. Editorial Magisterio.

Yarelis Jackeline Rodríguez Molina:

Licenciado en Educación, Mención Matemática, Universidad de Carabobo. (2005). Magíster en Educación Matemática, Universidad de Carabobo. (2016). Doctoranda en Educación, Cohorte (2018), en la Universidad de Carabobo. Docente de las Escuelas Integradas del Centro de Refinación Paraguaná, PDVSA (2007-2021). Actualmente, Analista Mayor de Educación y Desarrollo de PDVSA, desde 2021.

Repensando la praxis docente en matemática y física: hacia una enseñanza transformadora***Rethinking teaching practice in mathematic and physic: toward transformative teaching*****Kelly Dayhana Bravo Ferreira**<https://orcid.org/0000-0003-2286-5454>

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
bravo.kelly753@gmail.com

Mariusby Josefina Ramírez Camero<https://orcid.org/0009-0009-7195-4286>

Facultad de Ciencia de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
mariusby@hotmail.com

María Adilia Ferreira de Bravo<https://orcid.org/0000-0002-3219-866X>

Facultad de Ciencia de la Educación
Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
profmariaferreira2020@gmail.com

Resumen

La enseñanza de la Matemática y la Física ha estado históricamente marcada por enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y la memorización de fórmulas. Sin embargo, los desafíos contemporáneos de la educación, demandan una praxis docente transformadora que promueva el pensamiento crítico, la creatividad y la aplicación contextualizada del conocimiento. Este ensayo analiza las limitaciones de los modelos tradicionales, revisa aportes teóricos de autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel, y propone metodologías activas, las cuales integren tecnologías digitales, evaluación auténtica y vinculación con la realidad social; al repensar la praxis docente en estas disciplinas no solo para mejorar el rendimiento académico, sino al contribuir en la formación integral de ciudadanos capaces de enfrentar problemas complejos en un mundo en constante cambio, donde a través de la praxis docente transformadora, se apoye en metodologías activas y evaluaciones auténticas, buscando superar el enfoque tradicional; al integrar la tecnología y promover la creatividad, convirtiendo el aprendizaje en un proceso crítico y significativo.

Palabras clave: Praxis docente, matemática, física, enseñanza transformadora.

Abstract

The teaching of Mathematics and Physics has historically been shaped by traditional approaches focused on content transmission and formula memorization. However, contemporary educational challenges demand a transformative teaching praxis that fosters critical thinking, creativity, and the contextualized application of knowledge. This essay analyzes the limitations of traditional models, reviews theoretical contributions from authors such as Piaget, Vygotsky, and Ausubel, and proposes active methodologies that integrate digital technologies, authentic assessment, and connection with social reality. By rethinking teaching praxis in these disciplines, the goal is not only to improve academic performance but also to contribute to the integral formation of citizens capable of addressing complex problems in a constantly changing world. Through transformative teaching praxis supported by active methodologies and authentic evaluations, the traditional approach can be overcome. By integrating technology and promoting creativity, learning becomes a critical and meaningful process, where knowledge ceases to be mere data accumulation and is transformed into a tool for social change.

Keywords: Teaching praxis, mathematics, physics, transformative teaching.

Recibido: 12/09/2023**Enviado a árbitros:** 12/09/2023**Aprobado:** 21/11/2023

Introducción

La Matemática y la Física constituyen pilares fundamentales en la formación científica y tecnológica de los estudiantes. No obstante, persiste una percepción de dificultad y desmotivación hacia estas asignaturas, asociada a prácticas docentes rígidas y poco contextualizadas. La praxis tradicional, basada en la repetición mecánica y la resolución de ejercicios desprovistos de sentido, ha generado brechas entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana.

Es por ello, Ferreira (2018) asevera,

Para generar mejoras sostenibles en el ámbito educativo en pleno siglo XXI, es ineludible considerar la necesidad de planificar y gestionar la escolarización según las prioridades y las expectativas que la sociedad de hoy requiere, al promover las interacciones, se pueden establecer en las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje propios de una disciplina específica (p. 3)

Este ensayo busca repensar la praxis docente en Matemática y Física, proponiendo una enseñanza transformadora que supere la mera transmisión de contenidos y se oriente hacia la construcción significativa del conocimiento. Se parte de una revisión teórica, se analiza el estado actual de la enseñanza y se plantean propuestas metodológicas innovadoras, las cuales integren recursos digitales, evaluación formativa y vinculación con problemas reales.

La Matemática y la Física han sido consideradas asignaturas “difíciles” y, en muchos casos, desmotivadoras. Esta percepción no surge únicamente de la complejidad intrínseca de los contenidos, sino de una praxis docente que ha privilegiado la transmisión mecánica sobre la construcción significativa. Desde una mirada crítica, cabe preguntarse: *¿qué sentido tiene enseñar*

fórmulas y algoritmos si los estudiantes no logran relacionarlos con su vida cotidiana o con los problemas de su entorno?

Es evidente entonces, se puede caracterizar la enseñanza como un proceso activo, el cual requiere no solamente del dominio de la disciplina, en este caso de los conocimientos matemáticos y físicos básicos a ser trabajados con los estudiantes y aquellos que fundamentan o explican conceptos más finos y rigurosos necesarios para la comprensión del mundo actual, sino del dominio adecuado de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para un buen desempeño de esta labor, como profesores de estas asignaturas desde otro tipo de enseñanza.

Después de lo anterior expuesto, la enseñanza transformadora exige cuestionar los supuestos que sostienen la práctica tradicional. No basta con introducir nuevas metodologías; es necesario repensar el rol del docente, el lugar del estudiante y la función social de estas disciplinas. Este ensayo se propone analizar esas tensiones y plantear alternativas que permitan superar la brecha entre conocimiento escolar y realidad. Es necesario mencionar, entender la tarea educativa en el sentido más amplio, a partir de la modernidad, no se restringe únicamente al aula de clase, pues actualmente influyen todos los entes que de alguna u otra manera educan a los hombres del futuro. Cabe agregar, según Ferreira (2018),

La educación no puede cesar, debe formar ciudadanos transformadores, creativos, con principios y valores de cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que se apropien del conocimiento; pues es aquí donde el docente juega un papel sumamente importante, al fomentar los valores sociales, intelectuales, morales propias del proceso de enseñanza y aprendizaje desde su didáctica en el aula de clase (pp.4-5).

En relación a la praxis docente, Paulo Freire define la praxis como la acción reflexiva y transformadora del ser humano sobre el mundo. En educación, el docente no solo transmite saberes, sino que los problematiza y contextualiza. De allí, advierte que la educación bancaria convierte al estudiante en un recipiente pasivo. En Matemática y Física, esto se traduce en clases donde se “depositan” fórmulas sin reflexión; es por ello, la praxis docente en estas asignaturas, requiere superar el paradigma bancario de la educación, en el cual el estudiante es un receptor pasivo. No obstante, críticamente, se debe reconocer, esta praxis responde a una lógica de control y estandarización, más que a una lógica de emancipación.

Ahora bien, la Didáctica de la Matemática y Física, tradicionalmente, estas disciplinas se han enseñado desde un enfoque deductivo, priorizando la teoría sobre la práctica. Sin embargo, la didáctica contemporánea enfatiza la resolución de problemas, la modelización y la experimentación como ejes centrales; pues la enseñanza tradicional privilegia la exactitud y la repetición, pero descuida la creatividad y la exploración. Sin embargo, una mirada crítica cuestiona la idea de que la única forma de aprender Matemática y Física es a través de ejercicios rutinarios. *¿Por qué no se promueve la modelización de fenómenos reales o la experimentación como eje central?*

Teorías del aprendizaje aplicables

Una de las teorías fundamentales aplicables en estas asignaturas es el constructivismo cognitivo fundamentado por el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), el cual propone la epistemología genética, tanto en su visión estructural del desarrollo como funcional de la inteligencia, al enfatizar la construcción cognitiva del pensamiento y la comprensión hecha por el niño. Además de Vygotsky (1978), donde el conocimiento se construye activamente, por ello

plantea: “el aprendizaje es un proceso social y que el desarrollo cognitivo se da mediante la interacción con otros” (p.15), pues el conocimiento se construye activamente, pero en la práctica muchas aulas siguen operando bajo esquemas transmisivos.

Por otra parte, el aprendizaje significativo, fundamentado por el psicólogo americano contemporáneo David Ausubel, el cual teorizó en relación al aprendizaje verbal significativo; al respecto Pozo (2010) afirma la propuesta de Ausubel “está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción” (p.209). Según Bravo (2017), “esta teoría busca la construcción del conocimiento a través de la instrucción de los conceptos verdaderos a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el sujeto en su entorno” (p.20), pues los nuevos conceptos deben relacionarse con estructuras previas; sin embargo, se observa una distancia entre el discurso pedagógico y la realidad del aula: se habla de aprendizaje significativo, pero se evalúa con pruebas memorísticas.

En relación a lo antes mencionado, se puede decir desde una educación transformadora, se buscan sujetos críticos, creativos y comprometidos con la sociedad. Es por ello, los docentes deben utilizar metodologías participativas, evaluaciones auténticas, con el uso de tecnologías al formar sujetos críticos. Sin embargo, en Matemática y Física se sigue privilegiando la “resolución correcta” sobre la reflexión crítica de ciertos problemas. Según el autor antes mencionado, “para alcanzar el aprendizaje de forma significativa, el propio individuo debe generar y construir su aprendizaje, transformando y estructurando los materiales de estudio y la información exterior, los cuales se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimientos previo” (Bravo, 2017:22)

El análisis de la praxis educativa actual, revela tensiones persistentes entre los objetivos formativos y las metodologías empleadas en el aula. Las clases magistrales, aunque eficaces para cubrir grandes volúmenes de contenido, tienden a invisibilizar la voz del estudiante y reproducir jerarquías de poder que limitan la participación activa. A ello se suman las evaluaciones centradas en la memorización, las cuales generan la ilusión de aprendizaje sin garantizar una comprensión profunda ni el desarrollo de competencias críticas. Estas prácticas, lejos de fomentar autonomía y reflexión, consolidan un modelo transmisivo que restringe la construcción activa del conocimiento.

La consecuencia inmediata es una marcada desmotivación estudiantil, esta no responde a una supuesta “falta de interés”, sino a metodologías desconectadas de la realidad cotidiana. La brecha entre teoría y práctica se evidencia en la enseñanza de la Física sin experiencias de laboratorio y de la Matemática sin aplicaciones concretas, lo cual convierte el conocimiento en abstracto y descontextualizado; este desfase limita la pertinencia de la formación científica y tecnológica, debilitando su impacto en la vida social y profesional de los estudiantes. En este sentido, el diagnóstico crítico invita a replantear las estrategias pedagógicas hacia modelos más inclusivos, contextualizados y significativos

Desde una perspectiva crítica, se debe reconocer que las limitaciones observadas en la práctica educativa no son producto del azar ni de decisiones aisladas de los docentes. Por el contrario, responden a estructuras institucionales que privilegian la eficiencia sobre la calidad, y la estandarización sobre la creatividad. La presión por cumplir programas rígidos y evaluaciones uniformes conduce a una enseñanza centrada en la cobertura de contenidos más que en la construcción significativa del conocimiento. Este modelo, sustentado en la lógica de la productividad, invisibiliza la diversidad de ritmos, intereses y contextos de los estudiantes, reduciendo la educación a un proceso mecánico y despersonalizado.

En consecuencia, se perpetúa un sistema que reproduce desigualdades y limita la innovación pedagógica. Por lo tanto, la estandarización, aunque busca garantizar equidad formal, termina homogeneizando experiencias y restringiendo la posibilidad de explorar metodologías más inclusivas y contextualizadas. La creatividad docente se ve condicionada por marcos normativos que valoran la uniformidad y el control, mientras que la calidad del aprendizaje se sacrifica en aras de indicadores cuantitativos.

Este diagnóstico invita a cuestionar las políticas educativas vigentes y a promover un cambio estructural que coloque la formación integral y crítica de los estudiantes por encima de la mera eficiencia administrativa

Propuesta de enseñanza transformadora

Las profesoras y profesores de matemática y de otras áreas del conocimiento científico se encuentran con frecuencia frente a exigencias didácticas cambiantes e innovadoras, lo cual requiere una mayor atención por parte de las personas que están dedicadas a la investigación en el campo de la didáctica de la matemática y, sobre todo, al desarrollo de unidades de aprendizaje para el tratamiento de la variedad de temas dentro y fuera de la misma; es por ello se presentan diversas estrategias para repensar la praxis docente en Matemática y Física desde una enseñanza transformadora, estas son:

Metodologías activas

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** plantear situaciones reales que requieran aplicar conceptos matemáticos y físicos el cual no debe reducirse a un ejercicio académico, sino convertirse en un espacio de problematización social.

- **Flipped classroom:** invertir la dinámica de clase para dedicar el tiempo presencial a la discusión y resolución de problemas donde se exige cuestionar la idea de que el docente es el único portador del saber.
- **Gamificación y simulaciones:** uso de juegos y entornos virtuales para motivar y contextualizar, esta debe evitar caer en la superficialidad: no se trata de “jugar” por jugar, sino de generar experiencias significativas.

Integración de TIC

- Simuladores de laboratorio virtual para experimentos de Física.
- Plataformas interactivas como GeoGebra o PhET para visualizar conceptos abstractos.
- Recursos multimedia que favorezcan la comprensión.

Evaluación formativa y auténtica

- Las rúbricas transparentes son un avance, pero requieren que el docente asuma un rol reflexivo y no meramente administrativo.
- Los portafolios permiten documentar procesos, pero deben ser acompañados de retroalimentación crítica.
- Proyectos interdisciplinarios que vinculen Matemática y Física con otras áreas.

Vinculación con la realidad

- Problemas de ingeniería, salud y medio ambiente como contexto de aprendizaje.
- Casos clínicos y aplicaciones tecnológicas.
- Investigación aplicada en el aula.

- La enseñanza transformadora debe partir de problemas sociales: energía, medio ambiente, salud.
- Críticamente, se debe evitar la instrumentalización: no se trata de usar problemas reales como “ejemplos”, sino de formar conciencia crítica.

Discusión crítica

La praxis tradicional ha demostrado limitaciones en la motivación y comprensión de los estudiantes. En contraste, la enseñanza transformadora promueve aprendizajes significativos y competencias transversales. Sin embargo, su implementación enfrenta retos, como: la necesidad de formación docente continua, resistencia institucional a cambios metodológicos, limitaciones de recursos tecnológicos en algunos contextos, formación docente insuficiente, falta de recursos tecnológicos y resistencias culturales que ven la innovación como amenaza.

A pesar de estos desafíos, la evidencia muestra que las metodologías activas y el uso de TIC mejoran la motivación y el rendimiento, además de preparar a los estudiantes para enfrentar problemas complejos. En este sentido, la discusión crítica del ensayo sobre la praxis docente en Matemática y Física permite poner en tensión las ideas expuestas y confrontarlas con los desafíos reales que enfrenta la educación contemporánea. El análisis revela, aunque la enseñanza tradicional ha sido el modelo dominante durante décadas, su permanencia responde más a la comodidad institucional y a la seguridad que brinda la repetición de esquemas conocidos.

Es por ello, la transmisión mecánica de contenidos y la evaluación memorística han generado una cultura escolar que privilegia la exactitud formal sobre la comprensión profunda, lo cual limita la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en situaciones complejas y reales.

Desde una mirada crítica, es necesario reconocer que la propuesta de una enseñanza transformadora no está exenta de dificultades. Si bien metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, la gamificación o el aula invertida ofrecen alternativas prometedoras, su implementación requiere una formación docente sólida y un cambio cultural dentro de las instituciones educativas. No basta con introducir recursos tecnológicos o nuevas dinámicas de clase si no se acompaña de una reflexión ética y política sobre el papel del docente y del estudiante en la construcción del conocimiento. En este sentido, la discusión se centra en la tensión entre innovación y resistencia: por un lado, la necesidad urgente de transformar la praxis; por otro, las barreras institucionales, económicas y culturales que frenan el cambio.

La enseñanza de Matemática y Física, además, no puede seguir concibiéndose como neutral o aislada de la realidad social. Estas disciplinas están profundamente vinculadas con debates contemporáneos sobre energía, sostenibilidad, economía y tecnología. Sin embargo, en muchos contextos se siguen enseñando como cuerpos abstractos de fórmulas y algoritmos, desconectados de los problemas, los cuales afectan a la sociedad. La discusión crítica apunta a que esta desconexión no es casual, sino producto de una visión reduccionista, la cual concibe el conocimiento como acumulación de datos y no una herramienta de transformación.

El ensayo plantea, repensar la praxis docente implica un compromiso ético y político, pero la discusión crítica advierte que este compromiso no puede quedarse en el discurso. Se requiere acción concreta: formación continua del profesorado, políticas educativas; las cuales respalden la innovación, y un cambio en la cultura institucional, la cual valore la creatividad y la reflexión tanto como la exactitud. La enseñanza transformadora no debe convertirse en una moda pedagógica, sino en una práctica sostenida que responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

En última instancia, la discusión crítica subraya, el verdadero reto no es diseñar nuevas metodologías, sino transformar las estructuras que sostienen la enseñanza tradicional. La praxis docente en Matemática y Física debe dejar de ser un espacio de reproducción mecánica y convertirse en un escenario de problematización, diálogo y construcción colectiva. Solo así estas disciplinas podrán cumplir su función social: formar ciudadanos capaces de comprender y transformar la realidad en la que viven.

Matriz comparativa crítica

Aspecto	Praxis tradicional	Praxis transformadora
Rol del docente	Transmisor de contenidos	Mediador crítico y facilitador
Rol del estudiante	Receptor pasivo	Constructor activo de conocimiento
Evaluación	Memorística, centrada en resultados	Formativa, centrada en procesos
Relación con la realidad	Desconexión	Vinculación con problemas sociales
Uso de TIC	Escaso o instrumental	Integrado con sentido pedagógico
Impacto	Desmotivación, bajo rendimiento	Motivación, pensamiento crítico

Reflexiones finales

Repensar la praxis docente en Matemática y Física es una necesidad urgente para responder a los retos educativos del siglo XXI, pues es necesario reconocer que la enseñanza no puede seguir siendo un acto mecánico, sino una práctica reflexiva, situada y transformadora. La enseñanza transformadora, basada en metodologías activas, integración tecnológica y evaluación auténtica, permite superar las limitaciones del enfoque tradicional. Este cambio no solo impacta en el

rendimiento académico, sino en la formación integral de ciudadanos críticos y creativos. Se recomienda profundizar en investigaciones aplicadas y políticas educativas que respalden la innovación pedagógica en estas disciplinas. Solo así estas disciplinas dejarán de ser percibidas como obstáculos y se convertirán en herramientas para comprender y transformar la realidad.

Las reflexiones desarrolladas a lo largo de este trabajo permiten afirmar que la praxis docente en Matemática y Física necesita ser repensada de manera profunda. La enseñanza tradicional, aunque ha cumplido un papel histórico en la transmisión de conocimientos básicos, se ha mostrado insuficiente frente a los retos actuales de la educación y de la sociedad. Persistir en metodologías centradas en la repetición y la memorización genera estudiantes desmotivados, con aprendizajes superficiales y escasa capacidad de aplicar lo aprendido en contextos reales. En cambio, una enseñanza transformadora abre la posibilidad de articular teoría y práctica, de fomentar la autonomía intelectual y de vincular el conocimiento con los problemas sociales, ambientales y tecnológicos que marcan nuestro tiempo.

Repensar la praxis docente implica reconocer que el cambio no es únicamente metodológico, sino también ético y político. El docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en mediador crítico, capaz de guiar procesos de reflexión y construcción colectiva. El estudiante, por su parte, deja de ser receptor pasivo y asume un rol activo en la generación de conocimiento, desarrollando competencias que trascienden lo académico y se proyectan hacia la vida cotidiana y profesional.

Esta transformación exige también que las instituciones educativas abandonen la rigidez de la estandarización y se abran a la innovación, la flexibilidad y la colaboración. La enseñanza de Matemática y Física no puede seguir concibiéndose como neutral o aislada de la realidad. Ambas

disciplinas están atravesadas por decisiones sociales y culturales: la Física se vincula con debates sobre energía, sostenibilidad y tecnología; la Matemática con la gestión de recursos, la economía y la toma de decisiones en políticas públicas. Por ello, formar ciudadanos críticos y creativos supone reconocer que enseñar estas materias es también un acto político, orientado a la construcción de una sociedad más justa y consciente.

Los retos para implementar una enseñanza transformadora son evidentes: falta de formación docente en metodologías activas, resistencia institucional a los cambios, limitaciones tecnológicas y económicas en ciertos contextos. Sin embargo, estas dificultades no deben ser vistas como obstáculos insalvables, sino más bien, a modo de oportunidades para la reflexión y la acción colectiva. Superarlas requiere voluntad política, compromiso pedagógico y trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes e instituciones.

El futuro de la enseñanza en Matemática y Física dependerá de nuestra capacidad para cuestionar lo establecido, asumir riesgos y construir nuevas formas de enseñar y aprender. No se trata únicamente de mejorar el rendimiento académico, sino de formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de un mundo complejo y cambiante. No obstante, la evaluación de dicha praxis debe ser integral, considerando no solo los resultados académicos, sino también el proceso, la interacción y el contexto. Solo así se podrá avanzar hacia una educación científica que forme ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno

La praxis docente transformadora, basada en metodologías activas, integración tecnológica y evaluación auténtica, constituye una vía para superar las limitaciones del enfoque tradicional y abrir espacios de creatividad, reflexión y acción crítica. Repensar la enseñanza de estas disciplinas

es, en última instancia, un compromiso con la educación y con la sociedad, una apuesta por convertir el conocimiento en herramienta de transformación y no en simple acumulación de datos.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (2002). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.

Bravo, K. (2017). *Aprendizaje de ondas y óptica desde la visión del conectivismo en el Subsistema de Educación Universitaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Carabobo].
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=WQQzeAAAAAJ&citation_for_view=WQQzeAAAAAJ:9yKSN-GCB0IC

Ferreira, M. (2018). *Constructo didáctico de la geometría. Una visión de cambio y transformación en la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico*. [Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo].
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5852/mferreira.pdf?sequence=2>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García, M. & López, R. (2021). Innovación pedagógica en la enseñanza de la Física. *Revista de Educación Científica*, 15(2), 45–60.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.

Pérez, J. (2020). Didáctica crítica de la Matemática: retos y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 28(3), 112–130.

Piaget, J. (1972). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.

Kelly Dayhana Bravo Ferreira:

Profesora de Física Avanzada, Ondas y Óptica, Electromagnetismo como Ordinario con categoría de Asociado en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo desde 2013. Profesora de Trabajo Especial de Grado, y Seminario en la Universidad Arturo Michelena en la carrera de Fisioterapia, desde 2020, además de ser profesora contratada del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia, desde 2013 en las asignaturas de Matemática, Física, Laboratorio de Física. Licenciada en Física, de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad de Carabobo (2011). Magister en Investigación Educativa (2017). Docente de Pregrado y Postgrado, investigadora PEIC (2014-2016) y ponente en diferentes Congresos a nivel Nacional e Internacional.

Mariusby Josefina Ramírez Camero:

Profesora de Práctica Profesional como Ordinario con categoría de Agregado a Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo desde 2014. Licenciada en Educación, mención Matemática (2001). Magister en Educación Matemática (2005). Además de ser docente en la asignatura Matemática y Coordinadora del Departamento de Evaluación de la Unidad Educativa Moral y Luces.

María Adilia Ferreira de Bravo:

Profesora de Práctica Profesional como Ordinario con categoría de Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo desde 2005. Profesora de Trabajo Especial de Grado, y Seminario en el postgrado de la Maestría Investigación Educativa y la Especialización en la Docencia para la Educación Superior de la Universidad de Carabobo, desde 2017. Profesora de Seminario y Trabajo de Grado de la Universidad Arturo Michelena desde 2025. Editora en jefe de la Revista Ciencias de la Educación desde 2017, hasta la actualidad. Licenciada en Educación, Mención Matemática (2004), Magister en Educación Matemática (2010) y Doctora en Educación (2018) Investigadora PEIC (2014 y 2016). Tutora de pregrado y postgrado en los diferentes programas (PEDES, Maestría y Doctorado) y ponente en diferentes Congresos a nivel Nacional e Internacional.

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.

Aguilar Cruz, Pedro Daniel y Carbajal Silva, Aurora Araceli. Educación y emprendimiento: un análisis bibliométrico de la última década. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 14-39.

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, yalitza; 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.

Arenas González, María Auxiliadora. La TIC en la digitalización de la enseñanza universitaria en Venezuela. Vol 33/ N° 61 / Enero-Junio 2023, pp.89-101.

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/N°43/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 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 486-505.

Barbera, Gerardo. Participación - Acción y Filosofía. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 217-242.

Barragán Suescún, Fredy. Simulaciones interactivas: Nuevas herramientas en el aprendizaje contextualizado de la Física universitaria. Vol. 30 / N° 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 / N° 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 / N° 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.

Beltrán de Mirque, Alida Isnelda. Clima organizacional un desafío en tiempos emergentes. Una mirada desde los actores. Vol 33/ Nº 61 / Enero-Junio 2023, pp.65-88.

Bencomo Lozada, Rafaela del Valle; García Hernández, Rolando Antonio; Hidalgo Pereira, Ireli del Valle y Palma Maracara, Julio Daniel. La ciudad de Maracay y su expresión artística. Vol. 32 / Nº 59 / Enero-Junio 2022, pp. 65-91.

Bethencourt, María Teresa y Villegas Graterol, María Margarita. Apalabrar la ignominia: acciones conducentes al hacer (se) progresivo. Vol. 28 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 Olvett. 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, HidramnelyMargarita. 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 Reism 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.

Figueredo Avellaneda, Xiomara. Currículo y pilares de la educación. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.216-233.

Figueroa, 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, Franzryuri 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, Carlas. 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.

Graterol Hernández, Carlos Arturo. Enseñanza del Arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos XIX y XX venezolano. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 493-517.

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, Elvanay 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.

Hornebo Avendaño, Lisette Adelina. Simulación como herramienta de enseñanza en Mecánica de Fluidos: explorando el conocimiento docente. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.484-504.

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.

Leivas, Marcela. ¿Trabajo docente desde una perspectiva feminista? La significación de sus protagonistas en el marco de la pandemia COVID19. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.11-26.

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. Holos 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.

Márquez Pereira, Onorio. Aportes epistemológicos desde la resignificación de las prácticas pedagógicas en educación rural. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 472-492

Medina de Davila, Nelly Angelica; Rodríguez Guevara, Marisol Coromoto; Monsalve, Asleni y Rodríguez de Mavares, yolanda Josefina. Programa de orientación centrado en estrategias motivacionales en el abordaje de la deserción docente. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.505-543.

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, Nelmarié 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.
- Moncayo López, Andrea Alejandra y Sánchez Ruíz, José Gabriel. Expectativas de estudiantes de bachillerato ante el curso de matemáticas. Estudio Longitudinal. Vol 33/ N° 62 /Julio- Diciembre 2023, pp.393-412.
- 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.

Moreno Sequera, Franklin Ángel. Pertinencia del uso de la distribución Weibull en

aplicaciones del Mantenimiento Industrial. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.457-483.

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.

Mungarrieta Virgüez, Cruz Rafael de la Coromoto; Cieza Paquiyauri, Franklin Pedro y Bustillos Borja, Rubén Hernán. Estrategias socioformativas humanistas en estudiante con TDAH estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.27-45.

Mungarrieta Virgüez, Cruz Rafael de la Coromoto; Villegas Quispe, Carmen Julia del Rosario y Sara Milagros Sánchez Acosta. Aprendizaje armónico autorregulado. Constructo epistémico en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNFV. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.429-456.

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/Nº42/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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 19 /2002, pp. 41-61.
- Páez, Haydee. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / Nº 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.
- Páez, Ivel; Leal, Douglas E y. González, Tibisay C. Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño. Vol. 28 / Nº 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 / Nº 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 468-482.
- Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico.
-

Vol. 23/Nº41/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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº39 / 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/Nº42/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 / Nº 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 264-279.

Peralta Díaz, Vanessa Seneth y Caldera Morillo, Edixson José. Calidad metodológica de artículos científicos como reportes de investigación en revistas estudiantiles venezolanas. Vol 33/ Nº 61 /Enero-Junio 2023, pp.13-38.

Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.

Pérez, Dora y Kuder, Layla. Gerencia estratégica una alternativa para favorecer el clima organizacional. Vol. 29 / Nº 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.

Pérez Velázquez, Jesús Manuel e Osuna Ramírez, Ignacio. Operaciones básicas con la ley de los signos en la práctica Matemática en estudiantes del Nivel Medio Superior. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 40-64.

Pineda, Tibisay 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 Manosalva, Argenis Raimundo; Alonzo Romero, Liliana Euzcady y Corral de Franco, yadira. Competencias genéricas y específicas del estudiante de docencia

mención Educación Física, Deporte y Recreación. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.544-562.

Rodríguez Montañez, Lucy Caridad. Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 448-471.

Rodríguez Guevara, Marisol Coromoto; Duque Rodríguez, Evelio Rafael y Parga García, Robert Alejandro Prácticas de laboratorio de Física. Un enfoque constructivista. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 92-125

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

- Romero Rincón, Yaritza Josefina. Integración teórica en la Conformación de un modelo didáctico desarrollado bajo el enfoque educativo B-Learning para aprendizaje del cálculo diferencial. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.46-66.
- 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.
- Salgado Aráuz, Georvany José. Estrategia para fortalecer e intensificar el uso de las TIC's por los docentes de la carrera de farmacia de UNICIT, 2023. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp. 413-428.
- 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, Marlena. 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.
- Valbuena, Carlos; Alvarado, Glennys Mora, Víctor. Estrategias creativas en la promoción de la lectura. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 518-540.
- 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.

Vidal Batalla, Carla Narcisa, Klinger Trejo, Ana Luisa y Batalla Benavides, Edder Erarles. La evaluación en la Educación General Básica en el Sistema Nacional Educativo ecuatoriano. Vol 33/ N° 61 / Enero-Junio 2023, pp.39-64.

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 Thairry. 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, Marilin. La inter y transdisciplinariedad 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. Dadivitaercne 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/N°43/Enero- Junio 2014, pp. 102-115.

Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.

Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /N°41/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 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 275-296

Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Acercamiento a la obra literaria desde la perspectiva Bajtiniana. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 980-997.

Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Evaluación basada en competencias en educación universitaria en tiempos de pandemia. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 242-255

Álvarez, Celsa y Fernández, Einys. Epistemología y praxis educativa de las matemáticas. Año 2016 / Vol. 27 / N° 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 Solano, José Enrique y Olaizola Garcés, Dolly Andrea. Violencia de género como fenómeno social en el ámbito escolar. Vol 34 / Nº 63 / Enero-Junio 2024, pp.165-180.
- 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 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.

Arenas Mirabal, Ana Karina; Rodríguez, Diamary Josefina y Tovar Ochoa, Rosa María. Formación pedagógica integral de docentes de los distintos niveles educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.121-141.

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.

Badwan Calderón, Khalil. Modelos didácticos, base de los procesos enseñanza y aprendizaje. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.80-92.

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.

Chille de Colmenares, María; Solano Torres, Enmanuel Alejandro y Vera Archila,

Soveida Alina. Ejercicio físico corporal dirigido a recuperar la masa muscular del adulto mayor. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.619-644

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.

Cifuentes Rojas, Marybel. Modelos didácticos como base de los procesos enseñanza y aprendizaje. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.67-79.

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 Yadira. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.

Corral de Franco, Yadira y Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Medios didácticos y materiales educativos como recursos de enseñanza y aprendizaje: una revisión teórica. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.142-164.

Corral, Yadira y Corral Itzama. Gestión de información-alfabetización: reflexiones sobre competencias informacionales y digitales necesarias en el ámbito educativo. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 286-303

Corral de Franco, Y. Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 562-586.

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. Calidad 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.

Dirinó Piña, Lesvia Antonia; Guada Rincón, Lucia Carolina y Cervera Rivas, Beatriz Alejandra. Prospectiva: reconstruir y repensar escenarios educativos en el mundo actual, desde la creatividad y tecnología de la comunicación e información. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.103-120.

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.

Fernández Zerpa, Erwin Gerardo. Innovación para la enseñanza en la educación superior a través del uso de entornos virtuales. Vol. 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.664-679

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 Lideres 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, yadira 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. Diagnósis 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 Compresión 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.

Herrera Ruiz, Mariela Lilibeth & Tito Alejandro Sánchez Jurado. Competencias específicas de los docentes de matemática: una reflexión desde la didáctica constructivista. Vol. 33/ N° 62 /Julio- Diciembre 2023, pp.680-706

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.

Leyton Cortés, Liliana. Referentes legales y abordaje de procesos geométricos en el aula de clase. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.199-215.

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.

Méndez Arias, Arístides Ezequiel; Rojas Carucí, Miryelis Jacqueline y Méndez Rojas, Eimy Gabriela. Pedagogía en la sociedad líquida. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.586-602

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.

Ocanto Sánchez, Arelis Isabel. Alta gerencia y supervisión educativa desde una mirada ética.

Vol. 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.645-663

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.

Osegueda Rodríguez, Gildardo Manuel; Robles De Anda, Martín Jesús y Álvarez Solano, José Enrique. Liderazgo y gestión como factores determinantes en la eficiencia de los procesos educativos. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 148-163

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/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 15-24.

Pacheco Perales, Josefina. Actividad en la praxis del docente universitario: ¿Competencia profesional o utopía? Vol. 30 / N° 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 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 155-174.
- Páez, Haydée; Arreaza, Evelyn y Vizcaya, Willdea. Curriculum: ¿un ciclo recurrente? Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 192-209.
- Palima González, Zulay Margarita. Educación universitaria y su praxis docente en un contexto de post-COVID-19. Vol 33/ N° 61 / Enero-Junio 2023, pp.102-116.
- Pardo, Taberneiro Rosa. La evaluación de los aprendizajes en ambientes virtuales. Vol. 19 / N° 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 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 31-42.
- Parra de Torrealba, Ana y Torrealba Padrón, José. Onto-episteme colonial: mecanismo andropedagógico de dominación sociopolítica y cultural en la era Posmoderna. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.155-178.
- Peña, Marisol y Ruiz, Marjorie. Experiencia de vinculación entre la formación académica– pedagógica y la praxis docente en planificación. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 297- 319.
- Pérez, María Coromoto. Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 139-151.
- Pérez de Baldallo, María Coromoto. Patrimonio cultural: una remembranza valorativa sobre la identidad cultural de los pueblos. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.181-198.
- 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 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 484-499.

Pino Brito, José Ramón. Creación, recreación y autenticidad en el quehacer investigativo. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 203-223.

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.

Piña Tovar, Yamiliz Josefina. Estado del arte de la gamificación en la enseñanza matemática de bachillerato. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.93-102.

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.

Quintero Mendoza, Adriana y Silva Alfonzo, Magdalena. Escuela y su intervención en la prevención del abuso sexual en la primera infancia. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 185-202.

Ramos, Erithell. 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.

Ramírez Cuicas, Odalis Elizabeth del Carmen. La integración de la inteligencia artificial en la tutoría de investigación en pregrado. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.603-618

Ramírez, Yousy Baby Alternativa metodológica desde la gestión sociocultural como habilidad profesional. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 164-184

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/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 74-101.

Rodríguez Goncalvez, Alejandro; García Ochoa, Alexandra I. y García Ochoa, Marysther. Padres en conexión con sus hijos: La orientación preventiva en el uso saludable de las nuevas tecnologías de la información. Vol 33/ N° 61 / Enero-Junio 2023, pp.117-136.

Rodríguez, Carmen del Valle. El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos. Año 2016 / Vol. 26 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 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 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 296- 323.

Rodríguez Jiménez, Miguel. Educación en gerencia, una forma de enfrentar las actitudes antigerenciales. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 113-124.

Rodríguez Jiménez, Miguel. La otra perspectiva de reforma universitaria en Venezuela. Año 3 / Vol. 2 / N° 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 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 83-108.

Rodríguez, S. Postmodernidad, valores y educación. Vol. 22 / N° 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 Hidalgo, Luisa. Universidad, revistas científicas y divulgación del conocimiento. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 181-201.

Rojas, Rebeca Aida. Cognición y aprendizaje. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 143-159.

Rojas Rodríguez, Omar Francisco. Los entornos virtuales como espacios de aprendizaje.

Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 256-285

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 de Franco, Brígida Ginoid y Monserrat, Juan. Crisis de desafiliación en el sector educativo: caso Venezuela. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 224-241

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 de Cordero, Gregoria Elena. Reconstrucción histórica entre la instrucción premilitar vs. la formación para la soberanía nacional en Venezuela. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.179-195.
- Santiago, José. La educación geográfica y la enseñanza de la geografía desde la explicación cotidianidad comunitaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 52-82.
- Santiago Rivera, José. La formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 541-561.
- 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 Israel. 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.

Tovar Casallas, Karem yised y Ana Orlen Jaime Cocunubo. Ambientes virtuales en educación y procesos de comprensión. Nuevas perspectivas y otras necesidades involucrando las neurociencias en el entorno académico. Vol 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.563-585

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.

Vega Gutiérrez, Jannet y Piña Álvarez, José Concepción. Retos y desafíos del liderazgo y gestión escolar durante la crisis del COVID-19. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 126-147

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

Villalba Ascanio, Lilianne María Milagros. Campaña educativa y salud bucal en gestantes de edad temprana. Vol 33/ N° 61/Enero-Junio 2023, pp.137-154.

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 /

V.- ENSAYO

Abancin Ospina, Ramón Antonio. Aspectos en torno al interés por las carreras de matemática en Venezuela. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 652-678.

Albers, Isabel y Noguera, Mª 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 Segrera. 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/Nº43/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 º 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / Nº 17 / 2001, pp.173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / Nº 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmasksov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / Nº 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.
- Bracamonte Pineda, Rafael Antonio. Educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho. Vol. 32 / Nº 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 722-741.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 /Nº42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 184-195.
- Bravo Ferreira, Kelly Dayhana Ramírez Camero, Mariusby Josefina y Ferreira de Bravo, María

Adilia. Repensando la praxis docente en matemática y física: hacia una enseñanza transformadora. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.263-277.

Brito Martínez, Nubia Teresa; Marcano Aguilera, *Junedy Carolina y González Capote, María Nelly*. Experiencia de conformación y operatividad de una Comisión de Bioética. Camino transitado para lograr una cultura en odontología. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 317- 338.

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.

Casadiegos G., Edimar A. Dato curricular. Una experiencia académica. Vol. 27 / N° 50 / Julio- Diciembre 2017, pp. 385-399.

Casadiegos Vivas, María Enolina. Cambio paradigmático una visión cuántica desde la docencia universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022,pp. 742-762.

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 Sánchez, Ginoid Nazaret, Rodríguez, José Gregorio y Franco Sánchez, Wilfredo Rafael. Triada docencia-investigación-extensión en la formación de la cultura de internacionalización en los estudios de Postgrado. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 785-797.

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.

Fumero Zapata, José Enrique. Pensamiento lógico matemático desde el uso del ajedrez como herramienta didáctica. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.196-212.

García Mateus, Marlo Leandro y Ruiz González, Noel Abundio. Reflexión en torno a las competencias que demanda la educación rural en el siglo XXI en Colombia. Vol. 32 /

Nº 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 626-651.

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 / Nº 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 734-756.

Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.

González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / Nº 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 / Nº 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.

González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / Nº 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 / Nº 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/Nº44/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 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 588-613.

Guada Rincón, Lucía Carolina. Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana. Vol. 31 / Nº 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 718-733.

Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.

Gudiño, D. Conductismo y cognoscitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / Nº 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 / Nº 52 /

Julio-Diciembre 2018, pp. 1029-1041.

Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos del método. Vol. 24/Nº44/Julio- Diciembre 2014, pp. 247-265.

Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / Nº 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 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-

Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.

Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / Nº 40 / Julio-Diciembre 2012, pp. 212-223.

La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / Nº 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 / Nº 51 / Enero-Junio 2018, pp. 574-587.

Leivas, Marcela. Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación al análisis del poder en el sistema de enseñanza. Vol. 32 / Nº 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 587-602.

León Guerra, César Orlando. Algunas consideraciones sobre el problema epistemológico de las Ciencias Sociales. Vol. 30 / Nº 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 767-790.

León Guerra, César Orlando y Guevara, William. La danza africana y su influencia en la cultura popular latinoamericana. Caso particular: “El baile del Papelón”. Vol. 32 / Nº 60 / Julio- diciembre 2022, pp. 693-721.

León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / Nº 38 /Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.

Linares Robles, Francis Mercedes. Retos didácticos frente a la Generación Z y la era

digital en el contexto educativo venezolano. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.262-284.

Llovera Seijas, Eduardo José. Uso de las ecotecnologías, como estrategia fundamental para la educación ambiental y la sustentabilidad. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 679-692.

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.
- Osabarrios, 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.

- Querales, Euclides Rafael y Chirinos, José De La Trinidad. Teoría de la dependencia vista desde la categoría centro / periferia. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 763-784.
- Querales, Euclides R. y León Guerra, César Orlando. Trescientos años de historia...entre militares y civiles. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.213-231.
- Ramírez Camero, Mariusby Josefina; Bravo Ferreira, Kelly Dayhna & Ferreira de Bravo, María Adilia. Acompañamientos Pedagógicos: una reflexión en la Práctica Docente. Vol. 33/ N° 62 /Julio-Diciembre 2023, pp.707-724
- 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 de Álvarez, Yarelis Jackeline. Conceptualización matemática desde una visión constructivista. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.245-262.
- 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.
- Rodríguez Serrano, ybrahim Alfonso. Comunicación, fundamento deontológico de la

praxis educativa en la docencia médica. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.247-261.

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.

Ruiz Campos, Gerardo Manuel; Giuliana Machado, Luis Alberto y Cochiarella Sánchez, Carlos José. Kuhn y la ciencia normal en la cimentación del paradigma cultural de la postmodernidad. Vol 33/ N° 61/ Enero-Junio 2023, pp.232-246.

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 Universidad 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.

Silva Pernalet, Ivana Johanet y Sequera Torres, Nahir José. Reflexiones del saber estadístico, hacia una perspectiva compleja. Vol 34 / N° 63 / Enero-Junio 2024, pp.234-244.

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.

Valencia Serrano, Marcela. Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 603-625.

Vallejo, Griselda. 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.

Velásquez, Brenda y Malpica Díaz, Rosaura. Modelos mentales, las emociones y las heurísticas en la toma de decisiones. Vol. 32 / N° 59 / Enero-Junio 2022, pp. 304-316.

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.

Fariás, 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 de los correos revistafaceuc@gmail.com, revista.face@uc.edu.ve, 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 indique 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. Conjugando 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 cuál 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), contruidos 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 y revista.face@uc.edu.ve, 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 y revista.face@uc.edu.ve.

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.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



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	

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



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

Standards established for publication in the Journal of Education Sciences

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 y revista.face@uc.edu.ve, 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 y revista.face@uc.edu.ve, 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 y revista.face@uc.edu.ve.

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	

OBSERVATION: _____

NOTE: ALL ITEMS WILL BE VERIFIED BY THE ANTIPLAGIO SOFTWARE, TO GUARANTEE UNPUBLISHED PUBLICATIONS.



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