

# CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Segunda Etapa / Año 2022 / Vol.32 / Nro. 60

Publicación Semestral: Julio - Diciembre, Valencia - Venezuela

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

REVISTA



Miguel Oswaldo Cabrera Reyes. Título: Yerbas Buenas.

Técnica: Acrílico sobre tela. Medidas: 70 x 50 cm.

Colección: particular, Chile. Fecha: 2019.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



# REVISTA

## Ciencias de la Educación

**Revista Ciencias de la Educación**

Segunda Etapa / Año 2022 / Vol. 32 / No. 60. Julio - Diciembre 2022.

Publicación Semestral

**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**

© **FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

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

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

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

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



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

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

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

### DIRECCIÓN DE LA REVISTA:

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

Correo electrónico: [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com) - [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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 Luis 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**

Francis Linares

**Dirección de Asuntos Estudiantiles**

Nelmarie 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**

Luisa Rojas

**Dirección de la Revista Arjé**

María Adilia Ferreira de Bravo

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

# **REVISTA Ciencias de la Educación**

## **Consejo Editorial**

**Brígida Ginoid Sánchez de Franco**

**Decana-Presidenta**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

**María Adilia Ferreira de Bravo**

**Directora-Editor Jefe**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

**Liliana Patricia Mayorga**

**Asistente al Editor-Jefe**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

**Hilda Pérez**

**Asesora Jurídica**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL**

**Dra. Adriana Santos Martínez**

**Universidad Nacional de Colombia, Colombia**

**Dr. Gustavo Ángeles**

**Universidad de Guadalajara, México**

### **COMITÉ EDITORIAL NACIONAL**

**Dra. Alba Carosio**

**Universidad Central de Venezuela, Venezuela**

**Dra. Coral Delgado**

**Universidad Simón Bolívar, Venezuela**

**Dr. Gabriel Parra**

**Universidad Simón Rodríguez, Venezuela**

**Dra. Brígida Ginoid Sánchez de Franco**

**Dra. Amada Mogollón**

**Dra. Rosa Amaya**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **CONSEJO DE REDACCIÓN**

**María Adilia Ferreira de Bravo**

**Liliana Patricia Mayorga**

**Kelly Dayhana Bravo Ferreira**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **TRADUCTOR**

**Carlos Valbuena**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **SOFTWARE ANTIPLAGIO**

**Carlos Antonio Moniz Martínez**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **DISEÑO DE LA PORTADA**

**Arnoldo Bravo Martínez**

### **DIAGRAMACIÓN Y MONTAJE**

**Francisco Antonio Ponte-Rodríguez**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

### **APOYO TÉCNICO y LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN**

**Kelly Dayhana Bravo Ferreira**

**Universidad de Carabobo, Venezuela**

# Comité Científico Evaluador de la Edición

Luis Carlos Chow

**Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, Nicaragua**

Rubén Darío Rodríguez

**Universidad Metropolitana. Venezuela**

Rosa Colmenarez

**Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. Venezuela**

Lizzi Martínez

**Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Cojedes, Venezuela**

Nora Navarro

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valencia, Venezuela**

Darío Hernández

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valencia, Venezuela**

Rafael Muñoz

**Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela**

Kelly Dayhana Bravo Ferreira

**Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela**

Elisabel Rubiano

Evelin Rodríguez

Jesús Pérez

José Álvarez

Liliana Mayorga

Omaira Fermin

Pedro Mendoza

María de Castro

Yadira Corral

Carlos Guevara

Francis Linares

Kelly Bravo

LesBia Lizardo

Carlos Graterol

Paula Pirela

María Ferreira

Victor Mora

Wilfredo Illas

**Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Venezuela**

# **PROPÓSITO DE LA REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

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

## **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 Portal of Journals of the 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

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Presentación .....</b> | <b>444</b> |
|---------------------------|------------|

### *Investigación*

---

---

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario</b>                                                            |            |
| <i>Lucy Caridad Rodríguez Montañez.....</i>                                                                                    | <b>448</b> |
| <b>Aportes epistemológicos desde la resignificación de las prácticas pedagógicas en educación rural</b>                        |            |
| <i>Onorio Márquez Pereira.....</i>                                                                                             | <b>472</b> |
| <b>Enseñanza del Arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos XIX y XX venezolano</b> |            |
| <i>Carlos Arturo Graterol Hernández.....</i>                                                                                   | <b>493</b> |
| <b>Estrategias creativas en la promoción de la lectura</b>                                                                     |            |
| <i>Carlos Ernesto Valbuena España, Glennys Johana Alvarado Pereira y Víctor José Mora Tovar.....</i>                           | <b>518</b> |

### *Artículo*

---

---

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>La formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar</b>         |            |
| <i>José Armando Santiago Rivera.....</i>                                            | <b>541</b> |
| <b>Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica</b> |            |
| <i>Yadira Corral de Franco.....</i>                                                 | <b>562</b> |

### *Ensayo*

---

---

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación al análisis del poder en el sistema de enseñanza</b>  |            |
| <i>Marcela Leivas.....</i>                                                                                                     | <b>587</b> |
| <b>Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior</b> |            |
| <i>Marcela Valencia Serrano.....</i>                                                                                           | <b>603</b> |
| <b>Reflexión en torno a las competencias que demanda la educación rural en el siglo XXI en Colombia</b>                        |            |
| <i>Marlo Leandro García Mateus y Noel Abundio Ruiz González. ....</i>                                                          | <b>626</b> |



|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Aspectos en torno al interés por las carreras de matemática en Venezuela</b>                                                   |     |
| <i>Ramón Antonio Abancin Ospina</i> .....                                                                                         | 652 |
| <b>Uso de las ecotecnologías, como estrategia fundamental para la educación ambiental y la sustentabilidad</b>                    |     |
| <i>Eduardo José Llovera Seijas</i> .....                                                                                          | 679 |
| <b>La danza africana y su influencia en la cultura popular latinoamericana. Caso particular: “El baile del Papelón”</b>           |     |
| <i>César Orlando León Guerra y William Guevara</i> .....                                                                          | 693 |
| <b>Educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho</b>                                   |     |
| <i>Rafael Antonio Bracamonte Pineda</i> .....                                                                                     | 722 |
| <b>Cambio paradigmático una visión cuántica desde la docencia universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19</b>               |     |
| <i>María Enolina Casadiego Vivas</i> .....                                                                                        | 742 |
| <b>Teoría de la dependencia vista desde la categoría centro / periferia</b>                                                       |     |
| <i>Euclides Rafael Querales y José De La Trinidad Chirinos</i> .....                                                              | 763 |
| <b>Triada docencia-investigación-extensión en la formación de la cultura de internacionalización en los estudios de postgrado</b> |     |
| <i>Ginoid Nazareth Franco Sánchez, José Gregorio Rodríguez y Wilfredo Rafael Franco Sánchez</i> .....                             | 785 |
| <b>Índice acumulado.</b> .....                                                                                                    | 798 |
| <b>Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación. ...</b>                                        | 864 |

---

---

## TABLA DE CONTENIDO

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>Presentation.....</b> | <b>444</b> |
|--------------------------|------------|

---

### Research

---

**Inclusion of deaf students in the university context**

|                                             |            |
|---------------------------------------------|------------|
| <i>Lucy Caridad Rodríguez Montañez.....</i> | <b>448</b> |
|---------------------------------------------|------------|

**Epistemological contributions from the redefinition of pedagogical practices in rural education**

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <i>Onorio Márquez Pereira.....</i> | <b>472</b> |
|------------------------------------|------------|

**Teaching Art from the construction of historical-anthropological evidence in the Venezuelan XIX and XX centuries**

|                                              |            |
|----------------------------------------------|------------|
| <i>Carlos Arturo Graterol Hernández.....</i> | <b>493</b> |
|----------------------------------------------|------------|

**Creative strategies in promoting reading**

|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Carlos Ernesto Valbuena España, Glennys Johana Alvarado Pereira y Víctor José Mora Tovar.....</i> | <b>518</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

---

### Article

---

**Citizen training as a work pedagogical of school geography**

|                                          |            |
|------------------------------------------|------------|
| <i>José Armando Santiago Rivera.....</i> | <b>541</b> |
|------------------------------------------|------------|

**Validity and reliability in research instruments: a theoretical look**

|                                     |            |
|-------------------------------------|------------|
| <i>Yadira Corral de Franco.....</i> | <b>562</b> |
|-------------------------------------|------------|

---

### Essay

---

**Contributions of the critical perspectives of the sociology of education to the analysis of power in the education system**

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <i>Marcela Leivas.....</i> | <b>587</b> |
|----------------------------|------------|

**An approach to popular psychology to think about the promotion of self-regulated learning in higher education**

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| <i>Marcela Valencia Serrano.....</i> | <b>603</b> |
|--------------------------------------|------------|

**Reflection on the skills demanded by rural education in the XXI century in Colombia**

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Marlo Leandro García Mateus y Noel Abundio Ruiz González. ....</i> | <b>626</b> |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|

**Aspects around interest in the mathematics careers in Venezuela**

|                                          |            |
|------------------------------------------|------------|
| <i>Ramón Antonio Abancin Ospina.....</i> | <b>652</b> |
|------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Use of ecotechnologies, such as fundamental strategy for the environmental education and sustainability</b>           |            |
| <i>Eduardo José Llovera Seijas.....</i>                                                                                  | <b>679</b> |
| <b>African dance and its influence on latin american popular culture. Particular case: "The dance of the Papelón"</b>    |            |
| <i>César Orlando León Guerra y William Guevara.....</i>                                                                  | <b>693</b> |
| <b>Mediating education of socio-educational conflicts from the social theory of law</b>                                  |            |
| <i>Rafael Antonio Bracamonte Pineda.....</i>                                                                             | <b>722</b> |
| <b>Paradigmatic shift a quantum vision from university teaching in times of pandemic by COVID-19</b>                     |            |
| <i>María Enolina Casadiego Vivas.....</i>                                                                                | <b>742</b> |
| <b>Dependency theory, vista from category center / periphery</b>                                                         |            |
| <i>Euclides Rafael Querales y José De La Trinidad Chirinos.....</i>                                                      | <b>763</b> |
| <b>Teaching-research-extension Triad in the formation of the culture of internationalization in postgraduate studies</b> |            |
| <i>Ginoid Nazareth Franco Sánchez, José Gregorio Rodríguez y Wilfredo Rafael Franco Sánchez.....</i>                     | <b>785</b> |
| <b>Índice acumulado. ....</b>                                                                                            | <b>798</b> |
| <b>Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación. ...</b>                               | <b>864</b> |



## PRESENTACIÓN

Para darle continuidad, se presentan las siguientes producciones intelectuales, las cuales se inician desde los avances investigativos como lo son: Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario, cuya autoría es de Lucy Caridad Rodríguez Montañez, adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay, Venezuela. Seguidamente se presenta, Aportes epistemológicos desde la resignificación de las prácticas pedagógicas en educación rural, Enseñanza del Arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos XIX y XX venezolano; para finalizar con Estrategias creativas en la promoción de la lectura.

Luego la sección de artículos contamos con dos producciones: la primera titulada la formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar, cuya autoría es de José Armando Santiago Rivera de la Universidad de los Andes. República Bolivariana de Venezuela; posteriormente se exhibe Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica

Consecutivamente se le da la apertura de diez ensayos, iniciando con: Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación al análisis del poder en el sistema de enseñanza, cuya autoría es Marcela Leivas, perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Subsiguientemente, Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción del aprendizaje autorregulado en la educación superior, de la Pontificia Universidad Javeriana, cuya autora es Marcela Valencia Serrano; luego Reflexión en torno a las competencias que demanda la educación rural en el siglo XXI en Colombia, por Marlo Leandro García Mateus y Noel Abundio Ruiz González.

Continuando con Aspectos en torno al interés por las carreras de matemática en Venezuela, de la Universidad Simón Bolívar, Uso de las ecotecnologías, como estrategia fundamental para la educación ambiental y la sustentabilidad; La danza africana y su influencia en la cultura popular latinoamericana. Caso particular: “El baile del Papelón”; Educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho; Cambio paradigmático una visión cuántica desde la docencia universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19; Teoría de la dependencia vista desde la categoría centro / periferia, y por último Triada docencia-investigación-extensión en la formación de la cultura de internacionalización en los estudios de Postgrado.

***María Adilia Ferreira de Bravo***  
***Directora-Editor Jefe***

## PRESENTATION

To give continuity, the following intellectual productions are presented, which begin from research advances such as: Inclusion of deaf students in the university context, authored by Lucy Caridad Rodríguez Montañez, attached to the Libertador Experimental Pedagogical University, nucleus Maracay, Venezuela. Next, Epistemological contributions from the resignification of pedagogical practices in rural education, Art Teaching from the construction of historical-anthropological evidence in the 19th and 20th centuries in Venezuela are presented; to end with creative strategies to promote reading.

Then in the articles section we have two productions: the first titled citizen education as a pedagogical work of school geography, authored by José Armando Santiago Rivera from the Universidad de los Andes. Bolivarian Republic of Venezuela; Later, Validity and reliability in research instruments are presented: a theoretical look.

Consecutively, ten essays are opened, starting with: Contributions of the critical perspectives of the Sociology of Education to the analysis of power in the education system, authored by Marcela Leivas, belonging to the National Council of Scientific and Technical Research, National University of the Center of the Province of Buenos Aires, Argentina. Subsequently, an approach to popular psychology to think about the promotion of self-regulated learning in higher education, from the Pontificia Universidad Javeriana, whose author is Marcela Valencia Serrano; then Reflection on the skills required by rural education in the 21st century in Colombia, by Marlo Leandro García Mateus and Noel Abundio Ruiz González.

Continuing with Aspects around the interest in mathematics careers in Venezuela, from the Simón Bolívar University, Use of eco-technologies, as a fundamental strategy for environmental education and sustainability; African dance and its influence on Latin American

popular culture. Particular case: “The Papelón dance”; Mediating education of socio-educational conflicts from the social theory of law; Paradigmatic change: a quantum vision from university teaching in times of the COVID-19 pandemic; Dependency theory seen from the center/periphery category, and finally the teaching-research-extension triad in the formation of the culture of internationalization in Postgraduate studies.

*María Adilia Ferreira de Bravo*  
*Editor in chief*



**Inclusión de estudiantes sordos en el contexto universitario***Inclusion of deaf students in the university context***Lucy Caridad Rodríguez Montañez**<https://orcid.org/0000-0002-0648-6182>

Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador de

Maracay, Venezuela

[lucyrodriquez41@gmail.com](mailto:lucyrodriquez41@gmail.com)**Resumen**

Esta investigación estuvo centrada en el proceso de inclusión de los estudiantes Sordos en el ámbito universitario, está enmarcado en el contexto del Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay con el propósito de interpretar la experiencia de los docentes y estudiantes sordos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el mismo se configuró en hallazgos complejos e innovadores dentro de las instituciones de educación universitaria. En consecuencia, se propuso como fundamento epistémico de la investigación el método hermenéutico, este permite develar los significados propios del comportamiento humano, manteniendo su singularidad en el entorno al cual pertenecen, se seleccionó la técnica de la entrevista para la recolección de la información con la finalidad de establecer una relación dialógica entre los informantes clave y el investigador, ambos miembros de la comunidad coexisten en el mencionado instituto. En los resultados obtenidos se evidenció el compromiso del trabajo existente entre el instituto y el estudiante sordo. Las adecuaciones en el contenido corresponden necesidades culturales y lingüísticas para el logro de una verdadera inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión, Sordos, Lengua de Señas Venezolana, Adecuaciones, Educación Universitaria.

**Abstract**

This research was focused on the process of inclusion of deaf students in the university environment, it is framed in the context of the Rafael Alberto Escobar Lara Pedagogical Institute of Maracay with the purpose of interpreting the experience of deaf teachers and students in the teaching and learning process, it was configured in complex and innovative findings within university education institutions. Consequently, the hermeneutic method was proposed as the epistemic foundation of the research, this allows revealing the meanings of human behavior, maintaining its uniqueness in the environment to which they belong, the interview technique was selected for the collection of information with the In order to establish a dialogical relationship between the key informants and the researcher, both members of the community coexist in the aforementioned institute. In the results obtained, the commitment of the existing work between the institute and the deaf student was evidenced. The adaptations in the content correspond to cultural and linguistic needs for the achievement of a true inclusion.

**Keywords:** Inclusion, Deaf, Venezuelan Sign Language, Adaptations, University Education.

**Recibido:** 13/03/2022**Enviado a árbitros:** 14/03/2022**Aprobado:** 14/05/2022

## **Introducción**

Hablar de la educación en nuestros días, es hablar del devenir mismo del hombre a través del tiempo; por ese motivo, el hombre ha sentido la necesidad de conocer su realidad mediante la interacción con su entorno, en consecuencia, es esta en donde viene a formar un modo de vida importante, en la construcción y deconstrucción de la realidad que lo circunda.

Es la educación la cual va a definir los estilos de vida y la misma forma de vida del hombre en nuestros tiempos. Al respecto, Caldera (2008, p.19), afirma: “educar será ante todo ayudar a cada uno para que conquiste el pleno uso del don de su libertad. Es pues, una tarea liberadora, orientada a que cada quien llegue a ser plenamente él mismo, ella misma”, en tal sentido, la transformación liberadora constituye la educación, en una formación hacia la vida, será preponderante por la libertad y la autonomía de los actores del hecho educativo.

No obstante, son innumerables las instituciones educativas además tienen la ardua labor de formar los profesionales del futuro de nuestro país, en ambientes de aprendizaje beneficiosos, de calidad a fin de la transformación de nuestra realidad; estas instituciones van desde la Educación Básica, Media Diversificada hasta la Educación Universitaria. En nuestro país según la Ley Orgánica de Educación (2009), el sistema educativo se organiza en: (a) subsistema de educación básica, comprendido por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media; (b) el subsistema de educación universitaria, comprende los niveles de pregrado y postgrado, tiene la responsabilidad de formar a personas críticas, reflexivas, creativas, autónomas.

En el mismo orden de ideas, nuestra Carta Magna, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999: Art. 102), señala: “La educación 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”(s/n), por lo cual

la educación formará individuos capaces de ejercer su autonomía y el desarrollo de la personalidad; ante este postulado, el artículo 103 de la misma ley, establece: toda persona tiene derecho a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades, sin ningún tipo de limitaciones, cuánto toda persona tendrá acceso a una educación de calidad, sin importar raza, credo, o condición de discapacidad por ser esta un derecho fundamental en la sociedad. Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (2009: Art. 4), contempla:

La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central de la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

Seguidamente en el artículo 32 de la referida ley se establece sobre la educación universitaria, es la encargada de profundizar la formación integral, constituyendo ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos con el desarrollo y transformación social del país, en consecuencia es responsabilidad de la universidad propiciar estos valores durante la formación académica de los estudiantes sordos los cuales se encuentren en la institución, usando los medios y adaptaciones pertinentes.

Asimismo, el artículo 26 estipula: según las características y condiciones de los estudiantes se deben realizar adaptaciones curriculares, con el fin de dar respuesta a las exigencias en todos los niveles educativos, sobre el particular las adaptaciones curriculares vienen a formar parte de las adecuaciones en el contenido que deben realizar los docentes en atención a las especificidades del estudiante sordo; así mismo, la Ley para Personas con Discapacidad (2007: Art. 16) estipula el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en las

instituciones educativas de cualquier nivel o tipo por su educación, sin ningún tipo de discriminación por su discapacidad, donde se garantice el derecho a la educación y no se coloque ningún límite en el proceso de ingreso, permanencia y egreso de todo estudiante sordo.

Desde esta prisma discursiva, en los Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2007), se garantizará una educación de calidad, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin ningún tipo de limitaciones, favoreciendo espacios accesibles de aprendizaje, con adecuaciones en el contenido y estructura a fin de permitir el máximo desarrollo de las potencialidades del estudiante sordo, propiciando el ingreso, permanencia y egreso, con adaptaciones técnicas las cuales permitan el acceso a la información atendiendo a la diferencia lingüística de la comunidad sorda.

Ante esta fundamentación legal de la educación venezolana, hay muchos elementos a considerar en el proceso educativo de los estudiantes sordos, según Veinberg (2002, p. 25), “un ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas”, se define como el reconocimiento del sordo y de su diferencia sociolingüística, fundamentando el hecho educativo en el abordaje pedagógico en su lengua, la Lengua de Señas Venezolana (LSV en lo sucesivo) y la enseñanza de una segunda lengua, la lengua escrita, por cuanto la LSV es una lengua Ágrafa, es decir, no tiene representación escrita.

Por otra parte, se plantea entonces el desafío de describir la realidad con la cual se encuentran los estudiantes sordos al ingresar a nuestra universidad. En primer momento la universidad está obligada por políticas de estado a admitir a todo estudiante con discapacidad sin considerar un perfil de ingreso el cual determine si el aspirante tiene las competencias a fin de ser profesional de la docencia o reorientar vocacionalmente la elección de la carrera a cursar.

Seguidamente, nos encontramos al ingresar los sordos a cursar estudios en la universidad la comunidad universitaria (autoridades, docentes, personal el cual labora en el instituto) desconoce las características propias del sordo, su lengua, entendiéndose ésta como los códigos lingüísticos los cuales usan los miembros de la comunidad sorda para comunicarse entre sí, por consiguiente es una lengua natural, con una estructura y gramática propia, una lengua ágrafa, es decir, no tiene representación escrita y determina la cultura de esta comunidad lingüística minoritaria a su vez influye en el desarrollo de su personalidad, en consecuencia conocer y reconocer estos factores son determinantes en el conocimiento sobre la persona Sorda.

De lo antes expuesto se desprende la problemática de la prosecución académica esto se traduce en que no hay docentes preparados con la intención de atender las necesidades e intereses de los sordos, no existen servicios adecuados con el fin de brindar la atención, en consecuencia, la universidad no está preparada con el objeto de dar respuesta pertinente a la situación en donde se encuentran los estudiantes sordos dentro de la institución.

En el mismo orden de ideas, existen pocos intérpretes de Lengua de Señas Venezolana, según la Fundación CNSE (2001, p.55) es la persona encargada de “igualar la situación de comunicación entre las personas sordas usuarias de una Lengua de Señas (LS), y las personas no competentes en la misma”; es decir, son el puente comunicacional donde transmitir las palabras del docente y las inquietudes y dudas del estudiante sordo, todo esto conlleva a muchos sordos no cuenten con el servicio, la universidad está obligada a brindar, porque es pieza fundamental cuando se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, se evidencia deserción escolar del sordo, producto de todas las barreras con la cual se encuentra dentro de la institución, esto se traduce en la poca capacidad de la institución



donde no se le brinda una educación de calidad y sea insertado en el ámbito laboral de manera efectiva.

Por otra parte, se presentan las características académicas con las cuales llega el Sordo a la universidad, donde nos encontramos con debilidades de lectura y escritura, resulta uno de los mayores desafíos de los docentes y el sordo, a el particular Anzola (2006, p. 359) plantea: “las carencias mantenidas en el entorno de aprendizaje hacen de la condición lingüística del sordo continúe siendo un problema con grandes implicaciones en el proceso de aprendizaje en general y de la lengua escrita en particular”, cuyo resultado es aún más difícil poder realizar un abordaje pedagógico cuando no se conoce la realidad de como ingresa el sordo a la universidad.

A tal efecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la persona Sorda debe estar enmarcado en las adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las características lingüísticas y culturales antes mencionadas, por tal motivo, la inclusión de los estudiantes sordos en la universidad va a depender de los procesos administrativos para su ingreso, de las adaptaciones curriculares y el reconocimiento de las especificidades del sordo por parte de los profesores, durante su permanencia y del cumplimiento de sus deberes como estudiante con el fin de cumplir con el perfil de egreso según la carrera o especialidad donde haya elegido cursar.

Ante este escenario, por cuanto el sordo se sienta incluido, debe haber un reconocimiento “socio-lingüístico-cultural” por parte de toda la comunidad universitaria, desde las autoridades, hasta el personal docente, administrativo, obrero, estudiantes, en consecuencia, el reconocimiento y respeto, hará que el sordo se sienta incluido y forme parte de la comunidad universitaria.

Se efectuó la presente investigación, donde tuvo de escenario el Instituto Pedagógico de Maracay, por cuanto la autora de este estudio ha identificado de manera reiterada, la deserción de

los estudiantes sordos, en cualquiera de las especialidades ofertadas en el instituto, por tanto, con esta investigación dado su enfoque cualitativo, se logró profundizar, desde adentro las razones por las cuales conllevan a la no culminación académica de los estudiantes sordos en dicha institución.

En virtud de lo expuesto y partiendo de los escenarios antes esbozados, se pretendió dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la experiencia de los docentes en cuanto a la práctica pedagógica con el estudiante sordo?, ¿Cuál es la experiencia del estudiante sordo en cuanto a su inclusión en la universidad?

### **Objetivo de la Investigación**

Interpretar la experiencia de los docentes en cuanto a la práctica pedagógica con el sordo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Maracay.

### **Objetivo secundario**

Comprender la experiencia del sordo en cuanto a su inclusión en la UPEL Maracay.

### **Descripción del enfoque teórico**

Como parte fundamental de toda investigación en el enfoque teórico se amplía la descripción del problema y se integran los diferentes postulados teóricos con el objeto de estudio por cuanto Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.60) señalan: “La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos moveremos.” Asimismo, Martínez (2009, p.77) menciona: “tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento por lo cual esclarecer el fenómeno objeto de la investigación.”, en consecuencia, en el presente apartado se realiza una revisión de los hallazgos y aportes conceptuales necesarios con el objeto de conocer la naturaleza del objeto de estudio, por este motivo se espera evidenciar los estudios educativos, sociales y legales lo cual

han respaldado la inclusión de estudiantes sordos al contexto universitario, a través de un discurso descriptivo manteniendo la naturaleza compleja del fenómeno a abordar y su carácter organizador.

Antecedentes internacionales: En primer término, Guamán, G. (2020). Quito Ecuador, desarrolló su tesis “Inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de la Universidad Tecnológica Indoamérica Campus Quito año 2019 – 2020.”. A fin de optar al título de Magister en Educación, mención Innovación y Liderazgo Educativo; Arias, P; Chingud, J y Paz, A. (2020). Presentaron un trabajo: “Condiciones contextuales dispuestas en una universidad del suroccidente colombiano para acoger a estudiantes sordos bilingües” en Colombia.

Otro trabajo doctoral encontrado en el arqueo bibliográfico es el de Valenzuela, B. (2016), en su tesis doctoral titulada “La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena: Factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia”. Además, Gómez, R. (2017) Elaboró el trabajo Inclusión de la persona sorda a la Educación Superior, de la Universidad Central de Chile.

Por otra parte, Torres (2017), realizó un trabajo titulado “Modelo de pensamiento en los participantes sordos de pregrado: hacia la comprensión del fenómeno a partir de la experiencia. Caso Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara. Maracay”, el propósito de la investigación fue comprender las implicaciones de los modelos de pensamiento en los procesos de aprendizaje de los participantes sordos a partir de su posición como usuarios de la lengua de señas como primera lengua, La metodología planteada bajo un enfoque cualitativo fue la fenomenología, concluyendo sobre los sordos perciben el mundo por medios sensoperceptivos distintos a los del oyente y se expresan plenamente por el medio psicomotriz, esto hace a los

participantes sordos que sirvieron de voluntarios en la investigación piensen en imágenes en vez de palabras, lo cual favorece su memoria procedimental y episódica por encima de la semántica.

En este sentido, es importante conocer el modelo de pensamiento del sordo con la finalidad de lograr una verdadera inclusión en el contexto universitario.

Se puede evidenciar, las investigaciones y estudios presentados como antecedentes se consideran de gran utilidad, por cuanto constituyen un punto de partida para la presente investigación, pues contienen elementos relacionados directamente con la inclusión de estudiantes sordos en la educación universitaria. En tal sentido, los estudios precedentes permiten vivenciar lo novedoso de la presente investigación, en cuanto a inclusión de estudiantes sordos, en la actualidad, hay pocos estudios, donde se interpreten las experiencias de los mismos en su proceso de inclusión.

En cuanto a las bases teóricas, Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.98), “son un marco conceptual, con lo cual permite explicar los principales constructos a estudiar y sus posibles relaciones entre ellas”. En el marco teórico se realiza la aclaración de los conceptos fundamentales incluidos, y su pertinencia al estudio actual.

### **El modelo de calidad de vida**

Se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales que se muestran y se organizan en diferentes niveles. Las dimensiones de calidad de vida propuestas en el modelo son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. Las dimensiones básicas de calidad de vida se entienden según Shalock y Verdugo (2007 p. 23) son “un conjunto de factores que componen el bienestar personal”.

En consecuencia, es importante comprender la importancia relativa de las dimensiones mencionadas porque varía de unas personas a otra e incluso a lo largo de la vida de una persona, en tal sentido, es necesario poder apoyar estas dimensiones por el logro de este modelo en la persona Sorda, se resume en el respeto a la identidad y cultura Sorda, de esta manera se reconocerá como poseedor del derecho a usar su lengua, esto se materializa en garantizar el trabajo del intérprete de Lengua de Señas Venezolana, en lograr las adaptaciones curriculares pertinentes en el proceso de enseñanza, en atención a sus especificidades y respeto cultural.

### **La persona sorda**

Así lo plantea el Manual de Instructivo para Accesibilidad de las Personas con Discapacidad (2007) esta discapacidad refiere dificultad a la hora de la percepción de sonido. Sin embargo, y en respeto a la comunidad Sorda, es necesario aclarar ciertos aspectos; el primero de ellos es como esta comunidad se considera perteneciente a un grupo sociolingüístico particular, en virtud de su realidad específica. Su posicionamiento conceptual hace un llamado al respeto diferencial de la “Cultura Sorda”, esta considera la sordera como un fenómeno complejo.

En atención a lo planteado se extrae de Morales y Fraca (2002 p.45); la siguiente definición: “la sordera es un fenómeno multifactorial que si bien abarca aspectos médicos y audiológicos también incluye aspectos educativos, sociales, culturales, lingüísticos, políticos e ideológicos con una tendencia bilingüe-bicultural”. En este sentido se debe fortalecer el planteamiento con el hecho por el cual el sordo responde a la necesidad de comprender el mundo a través del gesto y así se expresa, luego se apropia de estereotipos sociales con asimilaciones comunicacionales específicas y posteriormente se apodera con sus términos y particularidades de un español escrito por vía informativa hasta lograr mayores niveles de competencia según sea sus



intereses y necesidades. Los sordos hablan con sus manos y utilizan para ello una lengua específica.

Según este planteamiento las personas Sordas usan la Lengua de Señas Venezolana, según Oviedo (2000, p. 65) la misma refiere: “sistema equivalente al de las lenguas habladas, que permiten a sus usuarios ejecutar los mismos procesos cognitivos, comunicativos y sociales que permiten a los suyos, las lenguas que se valen del sonido y la voz”. Se entiende por ello en concreto es una lengua de carácter viso gestual, propicia el desarrollo del pensamiento como función mental superior.

### **La lengua de señas y la visibilidad del sordo**

Es preciso definir los aspectos donde visibilizan la Lengua de Señas como una Lengua Natural, principalmente con los conceptos de lenguaje, lengua y habla. Lenguaje es definido desde una facultad humana por cuanto nos permite codificar y decodificar los signos lingüísticos; la lengua es un conjunto de signos doblemente articulados y complejos entre sí y el habla es la lengua en acción, es la ejecución individual de cada hablante.

En consecuencia definimos el lenguaje como una facultad o dotación, se actualiza mediante un sistema estructurado (lengua), nos permite interactuar (habla).

En el mismo orden de ideas es preciso definir una lengua natural la cual se desarrolla naturalmente, libremente a lo largo de nuestra vida. Pietrosémoli (1989, p. 23) define la lengua de señas es “un sistema arbitrario de signos, por el medio del cual las personas Sordas realizan sus actos comunicativos dentro de una determinada cultura”. Esta lengua posee las mismas características de cualquier lengua o idioma, con la única diferencia del canal de expresión/compreensión en las lenguas orales es oral/auditivo y en esta es viso/espacial.

Asimismo, definimos la gramática como un conjunto de normas las cuales rigen la lengua particular de una comunidad, en este sentido, hasta la fecha no podemos hablar de gramática de la Lengua de Señas Venezolana porque aún no se han terminado de hacer los estudios de todos los niveles de la lengua así poderla definir; sin embargo, según la experiencia y los estudios ya realizados podemos tener un acercamiento a esa gramática, no de forma científica, pero si a la luz de la experiencia.

En todas las lenguas existen características en común, y la lengua de señas no escapa de estas, en tal sentido podemos mencionar lo siguiente:

- La doble articulación: corresponde a las unidades mínimas sin significado, donde cada una de ellas por si solas no “significan” nada, y las unidades mínimas con significado se da a partir de las combinaciones de la primera con el objeto de lograr un significado.
- Iconicidad y arbitrariedad: corresponde a la relación entre significado significante.
- Productividad: Se refiere a la combinación de las unidades mínimas por cuanto permiten producir nuevos códigos.

La característica del entorno lingüístico, debido a su importancia en el desarrollo del lenguaje, tiene un periodo crítico, Fraca (2003, p, 65) lo define “como un lapso de integral durante el cual las condiciones de flexibilidad cerebral del niño están en condiciones óptimas para los procesos de desarrollo de lenguaje”, en consecuencia, se puede puntualizar el entorno lingüístico es aquella oportunidad brindada al niño sordo y este en contacto con su lengua natural, a manera de lograr el máximo provecho del desarrollo del lenguaje, pensamiento, tenga acceso al conocimiento del mundo en el cual se desenvuelve, y pueda expresar ideas y sentimientos. De esta manera, plantea Anzola (2006, p.52) “El niño disfrutará el integrarse a un ambiente agradable y propicio para aprender sin imposiciones ni motivo de frustración”.

Por tal motivo la importancia de incluir al niño sordo desde temprana edad en un entorno lingüístico apropiado, aprovechando la etapa crítica de flexibilidad cerebral con el fin de lograr el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, esto permitirá el desarrollo integral y el de sus competencias, así poder ser incluido en la educación universitaria.

### **Estudiantes sordos en la educación universitaria**

Es una realidad sensible el conocimiento obtenido sobre las dificultades que los sordos experimentan al incursionar en el escenario educativo como usuarios competentes de la lengua escrita. Si bien esta es una situación conocida por todos, no deja de vislumbrarse un panorama alentador en nuestra Universidad al abrir un espacio donde los sordos estudien una carrera universitaria, ofertándoles con ello cierta infraestructura pedagógica necesaria, principalmente nos los deja ver Anzola, Leon y Rivas (2014):

De las reflexiones que podemos hacer ante este escenario, la más importante radica en la dificultad que posee el sordo para utilizar la lengua escrita en todas sus posibilidades con un mínimo de eficiencia. Tal limitación incide negativamente en varios aspectos, entre los cuales es definitivo el hecho de que al no poder consumir de manera eficiente la lectura y la escritura, su conocimiento general se ve necesariamente restringido, convirtiéndose en una persona culturalmente desfavorecida, además de tener pocas posibilidades de comunicación e interacción social. (2014 p. 359).

En consecuencia, la inclusión del estudiante sordo en la educación universitaria conlleva a tomar en cuenta varios factores los cuales serán clave para el éxito académico de esta comunidad, entre ellos, el reconocimiento de una realidad socio-lingüística-cultural distinta,

donde se reconoce la lengua de señas como su lengua y la lengua escrita es una segunda lengua, por cuanto la lengua de señas es una lengua ágrafa, es decir, no tiene representación escrita, por lo cual deben aprender la Lengua Escrita como una segunda lengua, esto es a lo que le llamamos bilingüismo.

### **Recorrido metodológico**

En la búsqueda del camino más adecuado de comprender, convergen tanto la influencia cultural como la formación teórica, a cerca del objeto de estudio, privilegiándose una postura sobre otras alternativas, pero lejos de toda pretensión reduccionista esto puede ocasionar ceguera epistémica, priva la relación existente entre el método y los postulados filosóficos de respaldo, por cuanto presume coherencia entre lo epistémico y el método, permitiendo lograr los objetivos de esta investigación.

A tal efecto, el investigador tiene dos caminos para el desarrollo de la investigación, la forma cuantitativa, con tendencia reduccionista y distante, y la cualitativa, es una manera de explorar y estudiar un objeto es decir permite profundizar, observar hechos difíciles de ver, evidenciar e interpretar, dando relevancia a lo interpretativo, complementando el vacío que deja la tendencia reduccionista.

Por su parte, Martínez (2009, p.87) al referirse a las ciencias sociales, plantea “Estas están rodeadas de una realidad muy compleja, para tratar de explicarlo de manera analítica-mecanicista”. En este sentido, por ser un fenómeno social el paradigma cualitativo es el más idóneo a fin de lograr su comprensión e interpretación.

En relación con lo planteado, y los objetivos de esta investigación los cuales conllevan a una nueva forma de interpretar la realidad de manera profunda, la presente investigación se

enmarca en el paradigma cualitativo, bajo el método hermenéutico, donde percibe de manera integral y total el conocimiento y a quien conoce.

### **El método**

De los supuestos epistemológicos, ontológicos, gnoseológicos y axiológicos sobre la cual se sustenta esta investigación surgió el método utilizado, y se eligió el Hermenéutico, según Gadamer:

Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa (2004 p. 22.)

En el mismo orden de ideas, Martínez (1989 p. 120), afirma “toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica”, en consecuencia, es el método hermenéutico definió las acciones de la investigación, logrando la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio mediante los procedimientos formales y la sistematización.

De esta manera, la hermenéutica se presenta como el método asumido en el estudio presentado, la misma permitió al investigador adentrarse en el contexto de la investigación, específicamente en el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay, con la intencionalidad de propiciar una relación dialéctica, en tal sentido Martínez (2009, p 127) menciona: “el método hermenéutico es indispensable y prácticamente imprescindible cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones”, a este particular es necesario resaltar lo planteado por Gadamer (2004) la “comprensión de todo desde lo individual y lo individual desde el todo”.

## **Momentos**

El método hermenéutico, seleccionado en el desarrollo de la presente investigación, no propone un esquema rígido ni reduccionista que pueda limitar la interpretación, sin embargo, los autores sugieren algunas estrategias metodológicas, proponiendo así cuatro momentos Martínez (1989) lo llama “estrategias de proceso hermenéutico” se describen a continuación:

Momento 1: Determinación del propósito que se persigue en relación con la problemática relacionada con la inclusión del estudiante sordo al contexto universitario.

Momento 2: Elección de los informantes clave, referidos a los individuos involucrados en el fenómeno a estudiar.

Momento 3: Elección de los instrumentos y procedimientos de aplicación, de acuerdo con las necesidades de la investigación

Momento 4: Etapa hermenéutica, interpretación dialéctica de las dimensiones de la conducta humana.

## **Escenario**

La investigación se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), dicha sede se ubica en la Avenida las Delicias, en lo que antiguamente fuese el Parque de Feria de Maracay. La UPEL Maracay fue creada el 11 de noviembre de 1971 con el nombre por el cual hoy se conoce bajo el Decreto Presidencial No. 788 como Rafael Alberto Escobar Lara y ha formado, desde entonces, profesionales de la docencia en las diferentes áreas del conocimiento.

El epónimo de esta universidad es un reconocimiento a la labor pedagoga donde ejerció el aragüeño, Doctor Rafael Alberto Escobar Lara, en el Instituto Pedagógico de Caracas (la más



antigua casa formadora de profesionales de la docencia del país). Una matrícula de cuatrocientos alumnos da inicio a la actividad académica del Instituto Pedagógico de Maracay.

### **Informantes clave**

Los sujetos seleccionados en la investigación, siguieron las características de sujeto-tipo usados en las investigaciones cualitativas, para Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.328) “donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni estandarización”.

Es pertinente asumir con relación a los propósitos de la investigación, la cual estuvo conformada por informantes clave con participación y experiencia en el proceso de inclusión de estudiantes sordos en la UPEL Maracay. En consecuencia, los informantes claves fueron los siguientes: Un estudiante sordo: sordo profundo, usuario competente de su lengua (Lengua de Señas Venezolana), cursante del 6to semestre, luchador de sus derechos. Un profesor de la especialidad de deficiencias auditivas, usuario competente de la Lengua de Señas Venezolana y miembro de la comunidad sorda, un profesor de otra especialidad, con experiencia en el trato con personas con discapacidad, no usuario de la Lengua de Señas Venezolana.

### **Técnicas e instrumentos**

Con respecto a las técnicas e instrumentos Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.450) afirman sobre la investigación cualitativa el investigador “utiliza una postura reflexiva y trata, lo mejor posible, de minimizar sus creencias, fundamentos o experiencias asociados con el tema de estudio”; por lo cual los datos fueron tomados de los informantes y están expresados tal y como fueron tomados.

A tal efecto, atendiendo al supuesto teleológico de esta investigación como técnica se usó la entrevista semi-estructurada según Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.458) “se basan

en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados”, en consecuencia, esta pasa a ser la más idónea a fin de recabar la información precisa con la finalidad del logro del propósito de la investigación porque permite profundizar en el conocimiento del informante.

De igual forma los instrumentos a utilizados fueron el guion de entrevista y la cámara de video, con la cual se grabó la entrevista al estudiante sordo y a los profesores.

### **Técnicas de interpretación**

En la interpretación de los resultados se tomó como camino metodológico la categorización, estructuración, contrastación, propuesto por Martínez (2009), procesos que forman parte del enfoque cualitativo para la interpretación de los resultados obtenidos.

La categorización según Martínez (2009 p.266) consiste en “clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes... y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato”. En este sentido, la categorización surgió de la información ofrecida por los informantes lo cual permitió al investigador profundizar en la realidad del fenómeno de estudio ubicando significados relevantes dentro de ella.

### **Resultados y discusión**

Luego de realizar la entrevista, el análisis de la misma se encontró como categoría: El conocimiento de la persona sorda. La preparación de las personas al estar alrededor del estudiante sordo es muy importante. Según Sacks (1989, p. 75) “Lo crucial es nuestros conocimientos de los Sordos y nuestra actitud hacia ellos, la comprensión de sus necesidades (y facultades) específicas”. En las observaciones efectuadas se evidenció en el conocimiento de la

persona sorda, su cultura y su identidad conlleva a una mejor comprensión e inclusión en el contexto universitario. Lo señalado lleva a puntualizar que indudablemente conocer a la persona sorda va a facilitar el proceso de inclusión, comprender su cultura y hablar su lengua será fundamental en una práctica pedagógica de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades.

Asimismo, otras de las categorías encontradas fue las adecuaciones en el contenido, el cual debe hacer todo docente universitario, los entrevistados señalaron a la institución como garante de generar programas educativos dentro del contexto universitario para poder adaptar los temas de las unidades curriculares a esas particularidades. En relación al entorno lingüístico y en cuanto al acceso se debería asegurar que el estudiante sordo comprenda la información suministrada, es necesario posibilitar a todos los estudiantes medios de acceso al material y al contenido.

De igual forma, menciona García (2000, p, 132) “Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común.”; asimismo, Calvo, (2001, p. 12) señala. “La estrategia de adaptación conduce desde niveles superiores a inferiores, concretando progresivamente y adaptando la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos”. Las adecuaciones en el contenido corresponden a todas las adecuaciones culturales y lingüísticas y se realizan a la persona Sorda con el fin del logro de una verdadera inclusión.

La preparación de la institución viene dada por todas las oportunidades brindadas por la misma al momento de recibir a la persona Sorda, asegurando una prosecución académica en atención a sus particularidades lingüísticas la cuales responde a realizar adecuaciones en los contenidos académicos.

En cuanto a la categoría responsabilidad, la cual debe tener tanto el estudiante así también el compromiso de la universidad esta debe crear no solamente un vocabulario propio de cada especialidad, sino el ajuste al colectivo de personas Sordas. Asimismo, Morris y Sherman (1981, p.54) mencionan sobre la “actitud en forma de vinculo existente entre una organización y un individuo”. El compromiso por el trabajo existente entre el instituto y el estudiante sordo, pasa a ser una de las características fundamentales, esa relación universidad-estudiante sordo fomenta y facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **Conclusión**

Las Universidades, en este caso la UPEL IPRAEL Maracay, deben realizar ajustes cuando las personas sordas sean realmente integradas e incluidas en el entorno universitario. Se debe pasar de un enfoque donde se les ve con una visión lastimera de discapacitados a una visión donde se valore el potencial que tienen dentro de una lengua por cuanto es ágrafa, pero con una gran riqueza lingüística, con su identidad y cultura.

Se hizo el trabajo, de forma cualitativa, la situación problema se centró en la UPEL IPRAEL de Maracay, a través de una investigación hermeneutica en la cual se participa por formar parte de la universidad como se señaló anteriormente, un alumno sordo profundo, usuario de su Lengua de Señas Venezolana, cursando actualmente del 6to semestre. Un profesor de la especialidad de Deficiencias Auditivas, usuario también de la Lengua de Señas Venezolana y miembro de la comunidad sorda, un profesor de otra especialidad, con experiencia en la atención de personas con discapacidad, no usuario de la Lengua de Señas Venezolana.

Se analizaron las entrevistas con cada uno de los mencionados con el fin de adecuar las formas de acceso a la educación superior por parte de la comunidad sorda, conociendo que; el

acompañamiento por parte de un intérprete de lengua de señas adecuado es de suma importancia; todo docente de la universidad debe ser formado en el bilingüismo a modo de enfoque permitiendo la mejora en habilidades comunicativas de toda la comunidad universitaria para el logro de la inclusión estudiante sordo como forma de interactuar entre el mundo del sordo y del oyente; con las adaptaciones curriculares necesarias con el objeto de la equiparación de oportunidades; y además la construcción de redes de apoyo a modo de recolectar experiencias para servir de retroalimentación así lograr la mejora continua.

## **Referencias**

- Anzola, M. (2006). *Gigantes del alma*. Mérida: ULA.
- Anzola, M., León, A., & Rivas, P. (2014). *Educación superior para sordos*. Mérida: ULA.
- Arias, P., Chingud, J. y Paz, A. (2020). *Condiciones contextuales dispuestas en una universidad del suroccidente colombiano para acoger a estudiantes sordos bilingües*. Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18230?locale-attribute=en>.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No 36.860. [Extraordinaria], marzo 24, 2000.
- Caldera, R. (2008). *Educación en Venezuela*. Universidad Monteávila.
- Calvo, A; Ángel R. y Martínez, A. (2001). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: Ciss Praxis.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONAPDIS). Manual Instructivo Para Accesibilidad De Las Personas Con Discapacidad. (2007).

---

[https://www.seguroscaracas.com/portal/paginasv4/biblioteca\\_digital/PDF/Revistas/manualaccesibilidad.pdf](https://www.seguroscaracas.com/portal/paginasv4/biblioteca_digital/PDF/Revistas/manualaccesibilidad.pdf).

Fracá, L. (2003). *Pedagogía Integradora en el Aula*. Caracas: El Nacional.

Fundación CNSE. (2001). *Intérpretes de Lenguas de Señas*. España.

García, I. (2000). *La integración educativa en el aula. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Gadamer, H. (2004). *Verdad y método*. Ed. Sígueme S.A. Salamanca.

Gómez, R. (2017). La inclusión de la persona sorda a la Educación Superior Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias de la Educación. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*; 8 (1): 93-108. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1703>.

Guamán, G. (2020). *Inclusión Educativa de Los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* Trabajo de investigación. Magister en Educación. Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica. 196 p. <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1879>.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929 [Extraordinaria] de 15 de agosto de 2009. Caracas, Venezuela. <https://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica%20de-Educacion.pdf>.

Ley Orgánica de protección a Niños, Niñas y Adolescentes. (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 2635 Caracas, Venezuela. <https://elucabista.com/wp-content/uploads/2015/10/LOPNNA-REFORMADA.pdf>.

Ley para Personas con Discapacidad. (2007). En Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°. 38.598. Caracas Venezuela.

[https://oig.cepal.org/sites/default/files/2006\\_leydiscapacidad\\_ven.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2006_leydiscapacidad_ven.pdf).

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2da. ed.). México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Ed. Trillas.

Morales, A., Fraca, L. (2002). *Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en Sordos*. Revista de Investigación y Postgrado 17(2), 83-111.  
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1504>.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. (2007). Lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de calidad. Resolución N° 2417.

Morris, J. y Sherman, D. (1981). *Generalizability of an Organizational Commitment Model*. Academy of Management Journal, 24(3): 512-526.

Oviedo, A. (2000). *Una propuesta para tipologizar las señas de la LSV*. [Ponencia] II Jornada de Educación Bilingüe Bicultural para Sordos. UPEL-IPC. Caracas.

Pietrosémoli, L. (1989). *El aula del sordo*. Mérida: ULA.

Sacks, O. (1989). *Veo una voz Viaje al mundo de los sordos*. Traducción de José Manuel Álvarez Flórez (2003) Editorial Anagrama Barcelona.

Torres, R. (2017). *Modelo de pensamiento en los participantes sordos de pregrado: hacia la comprensión del fenómeno a partir de la experiencia. Caso Instituto Pedagógico Rafael*



Alberto Escobar Lara. Maracay”, [Trabajo de Ascenso] Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maracay.

Valenzuela, B. (2016). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia*. Granada: Universidad de Granada.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=67796>.

Veinberg, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Shalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual*. Revista Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 224, 21-36.

---

**Lucy Caridad Rodríguez Montañez:**

---

*Profesor en Educación. Especial, Retardo Mental, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay. Instituto Pedagógico Experimental “Rafael Alberto Escobar Lara.” (2011). Magister en Educación Infantil. UPEL IPRAEL “Maracay” (2018). Estudiante de Doctorado en Educación P. A. 2020-I. Profesor Asistente en Componente Docente, Coordinadora del Programa de Educación Especial UPEL IPRAEL (2021)*

**Aportes epistemológicos desde la resignificación de las prácticas pedagógicas en educación rural*****Epistemological contributions from the redefinition of pedagogical practices in rural education*****Onorio Márquez Pereira**<https://orcid.org/0009-0004-0645-2283>Universidad Nacional Experimental Sur del Lago  
"Jesús María Semprum". San Cristobal, Venezuela.[onmar49@gmail.com](mailto:onmar49@gmail.com)**Resumen**

La Resignificación permite la reorientación de procesos derivados de años de trabajo, acciones aplicadas, conducentes a metas; pero en un momento particular de la realidad requiere ser adaptada a circunstancias modificadas producto de la evolución de los procesos sociales, específicamente en el argumento educativo la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes; al sustentar el avance de la tesis doctoral con fundamentaciones teóricas, habiendo desarrollado el objetivo: Caracterizar las concepciones docentes de educación rural acerca de la práctica pedagógica. Por ende, la investigación se enfoca en el paradigma cualitativo y el método fenomenológico, estudiando las narrativas de tres docentes y dos coordinadores de la Unidad Educativa Colegio "Dr. José Gregorio Hernández", ubicada en la parroquia Hernández del municipio Samuel Darío Maldonado del estado Táchira, referente a las prácticas pedagógicas de los docentes. Entre los hallazgos, los informantes clave evidenciaron sus procesos de instrucción limitados a la formación inicial recibidas en las aulas de las universidades donde realizaron sus estudios de pregrado. Siendo estos, considerados por ellas como suficientes para la puesta en marcha de sus acciones educativas.

**Palabras clave:** Resignificación, prácticas pedagógicas, educación rural.**Abstract**

The Resignification allows the reorientation of processes derived from years of work, applied actions, leading to goals; but in a particular moment of reality it needs to be adapted to modified circumstances as a result of the evolution of social processes, specifically in the educational argument the transformation of teachers' pedagogical practices; by supporting the progress of the doctoral thesis with theoretical foundations, developing the objective: Characterize the teaching conceptions of rural education about pedagogical practice. Therefore, the research focuses on the qualitative paradigm and the phenomenological method, studying the narratives of three teachers and two coordinators of the "Dr. José Gregorio Hernández", located in the Hernández parish of the Samuel Darío Maldonado municipality of the Táchira state, referring to the pedagogical practices of teachers. Among the findings, the key informants evidenced their instruction processes limited to the initial training received in the classrooms of the universities where they completed their undergraduate studies. Being these, considered by them as sufficient for the implementation of their educational actions.

**Keywords:** Resignification, pedagogical practices, rural education.**Recibido:** 24/03/2022**Enviado a árbitros:** 00/00/2020**Aprobado:** 14/06/2022

## **Introducción**

La Historia ha narrado los acontecimientos pasados, sobre todo los relativos a los seres humanos, su evolución y las sociedades; asimismo, ellos al ser racionales, se caracterizan por su inteligencia y lenguaje articulado, han representado uno de los estados más avanzados, complejos de esa larga sucesión de procesos progresivos sufridos por la materia y la energía. De acuerdo a esto, la cadena de eventos se inicia con los conocimientos de un universo creciente generado de sistemas sin vida, en ambientes propiciadores de formas de organización social y a su vez enmarcado en su condición de miembros, quienes conforman una sociedad.

Por otra parte, el hombre ha construido procesos fomentando su desarrollo y evolución en el alcance de metas y objetivos particulares, al satisfacer sus necesidades, las mismas van adquiriendo un carácter de exigencia en la medida de su avance; por ende, se ha necesitado de una transformación social al brindar las respuestas demandadas. Además, la adquisición de nuevos conocimientos se ha convertido en una actividad revolucionaria e impactante, por ser primordial y parte integral de las acciones ejecutadas en las sociedades antiguas hasta las actuales; de allí, se desprenden numerosos conceptos de formación reconocidos tan complejos y desiguales; al respecto, se han procurado brindar diversas acepciones y formas de generarse, obteniendo resultados conductores en las adecuaciones exigidas en el momento vivido.

El problema del estudio planteado ha referenciado el avance de la tesis doctoral que lleva por título Aportes epistemológicos para resignificar las prácticas pedagógicas de los docentes de educación rural. Caso Unidad educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” Hernández-Táchira, no significa erigir novedosas disposiciones ópticas, amplias en el proceso homogeneizador de la transformación educativa, sino diversificar el pensamiento variante y así disponer de otras alternativas atenuantes desde la creación de nuevos espacios educativos al no

reducirse a la rutina del aula ni a el colegio. Al respecto, Sánchez, expresa sobre la resignificación lo siguiente

Un proceso de recuperación de sentido, de comprensión de los principios fundantes de las prácticas de gestión institucional. Esta propuesta y todo lo que en ella se genere se fundamenta en una racionalidad académica, es decir, discursiva, crítica, constructiva, formativa, investigativa y transformativa. (2014, p. 107)

De acuerdo a lo expresado por el autor, para hacer frente a las incertidumbres descubiertas a través del accionar docente, se busca en la formación permanente contribuya a la resignificación de los procesos de construcción y reconstrucción; a través, de la reflexión de las prácticas pedagógicas ejecutadas en contextos rurales. Por tanto, es un fenómeno complejo y diverso, de una realidad, de una dimensión personal del desenvolvimiento y crecimiento humano en un mundo globalizado frente a otras concepciones tecnificadas en ámbitos determinados.

Por lo antes expuesto, el estudio planteó como objetivo Generar una aproximación teórica para la resignificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación rural; al permitir, la estructuración de constructos teóricos adaptados a las necesidades demandadas tanto por la institución como el contexto social donde se desarrolla su labor formadora. En torno a este panorama, la presente investigación responde a un estudio de campo, interpretativo bajo el paradigma cualitativo; igualmente, los informantes claves están compuestos por tres docentes y dos coordinadores, quienes se desempeñan y cuentan con una trayectoria mínima de diez años continuos de labores pedagógicas en la Unidad Educativa Colegio “Dr. José Gregorio Hernández” en el municipio Samuel Darío Maldonado, estado Táchira.

## **Bases conceptuales**

### ***La Educación rural en Venezuela***

La educación en forma general persigue una serie de objetivos determinados de manera global, los mismos se demarcan con carácter claro y preciso; sin embargo, no se contempla las grandes diferencias existentes en los contextos urbanos y rurales; los cuales, son llevados a cabo a través de diversas normas hacia regir el funcionamiento. De acuerdo a Mora (2019, p. 815) “las normas para el magisterio, con especial énfasis en los Derechos del Niño, siendo por antonomasia la primera manifestación de una política curricular inspirada en la Escuela Nueva y organizada por el magisterio”. Ahora bien, es relevante señalar los diferentes ambientes incidentes con preponderancia en las acciones pedagógicas con la puesta en marcha de diferentes directrices para establecer las variantes marcadas entre las escuelas urbanas de las rurales, también en los sujetos participantes, en los currículos y en las acciones utilizada, ellas no son tomadas en cuenta a la hora de orientar las actividades de enseñanza y aprendizaje aplicándose de forma igual en ambos ámbitos demográficos.

Las escuelas ubicadas en áreas rurales, deben resignificar las prácticas ejecutadas por los docentes, comenzando por el horario de inicio de las actividades, debido a las dificultades de movilización y transporte, los tratamientos de los contenidos deben responder a las necesidades propias, también los recursos dispuestos por la institución y su comunidad en general. De igual manera, las limitaciones propias de los docentes definidos por Noreen, Smith y Mackey (1997, p. 43): “son aquellas que bloquean a las personas a la hora de conseguir sus objetivos, haciendo que los mismos no se alcancen y dificultan aquello que realmente desean generando bloqueos para las metas perseguidas”. Es decir, todo aquello no permite el desarrollo armónico en los anhelos

de un docente, refiere una limitante, al no propiciar el adecuado desenvolvimiento pedagógico y laboral en los diferentes contextos.

Por tal motivo, resulta interesante el planteamiento realizado por Quevedo respecto a las funciones principales de la Educación Rural:

Ampliar el acceso y la permanencia de la población rural en la educación preescolar, básica y media en un contexto descentralizado que asegure el fortalecimiento de gestión educativa, la participación y promoción de los procesos de paz, participación y convivencia, implementar opciones e innovaciones educativas pertinentes, mejorar la convivencia de los actores locales y desarrollar una propuesta viable para sector rural acorde a sus necesidades sin desmerecer el acceso a los avances e informaciones de todos los contextos. (2004, p. 18)

Interpretando lo expresado por el autor, la educación rural persigue fines primordiales, los cuales pueden diferenciarse a los espacios urbanos, quienes en teoría cuentan con mayor oportunidad a los avances tecnológicos y la información se renueva con gran velocidad. Asimismo, un elemento de gran relevancia es la inclusión de todas las personas a la formación y así garantizar el derecho innegable consagrado en la carta magna y otras legislaciones; más allá de ello, también formar a toda la población sin discriminar su ubicación geográfica, quienes son parte fundamental en el desarrollo sostenible y económico de la nación, más cuando en la mayor parte de estos contextos se generan las producciones primarias necesarias en el abastecimiento de la nación y sufren de grandes debilidades por las carencias vividas en estas realidades.

Finalmente, la educación debe apropiarse y fomentar las actualizaciones demandadas por todos sus habitantes y en las formas posibles; debido a que, no se puede permitir espacios carentes de los avances educativos, sería limitar las posibilidades de evolucionar en estos contextos de gran producción. Asimismo, sus docentes deben resignificar sus acciones y mantenerse en mayor formación dadas las circunstancias limitantes experimentadas continuamente, ellas no indican perderse de lo nuevo e incidir positivamente al adaptarse a la

realidad en el cual se experimenta y contribuir al desarrollo de la actividad desenvueltas en estos espacios al brindar apertura a procesos de renovación y cambio sustentable promotoras de la obtención de informaciones actualizadas y producción significativa.

### ***El Docente***

La educación a lo largo de la historia ha sufrido diversos cambios, nuevas estructuras, teorías y procedimientos insertados por aquellos aportes de profesionales dedicados a profundizar en ello, la resignificación ha contribuido con mejora del mismo y el cumplimiento del objetivo esencial al permitirse la adaptación a nuevas representaciones. Así; la formación de un individuo a través de procesos encaminados por un docente o profesor quien actúa en el rol de guía constante, debe contar con características particulares, un perfil idóneo hacia favorecer con el alcance de los objetivos perseguidos por la enseñanza, al ser un engranaje más de esa gran maquinaria contribuyente en una sociedad global.

Por esta razón, el docente juega un papel de relevancia en todo el entramado de situaciones; primordialmente no puede permitirse el estacionarse en el tiempo, debe avanzar y actualizarse constantemente basado en procesos de resignificación, y evitar temer a los avances surgidos con la evolución tecnológica. Por el contrario, debe extraer de ellos los beneficios del uso de medios audiovisuales, plataformas interactivas, redes de comunicación, videos tutoriales, entre otros. Ellos pueden, fomentar en los alumnos la retroalimentación de las informaciones a ser instadas en su desarrollo; todo ello, conlleva a avanzar y ganar tiempo y ser invertido en mayores prácticas con el logro de un aprendizaje significativo.

Así mismo, es relevante señalar que no hay duda en al investigar y estudiar los perfiles profesionales es una labor necesaria y encomiable en determinar o intentar fijar las características a reunir un profesor en el presente siglo. Del mismo modo, quien responde



adecuadamente a las necesidades de los estudiantes y representantes, al esperar recibir una formación adecuada, al permitirle desenvolverse de manera satisfactoria en las diversas facetas y afrontar los devenires del futuro.

### ***Prácticas pedagógicas***

En el ejercicio de sus funciones los docentes desarrollan un conglomerado de actividades con el fin de alcanzar metas educativas, no escapan de resignificar las mismas y así lograr fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes, con cambios transformadores de las acciones desarrolladas en los ambientes escolares. En esta dirección se inicia con el aporte sobre los procesos pedagógicos de Díaz (2004, p. 4) quien sostiene “son actividades cotidianas que realiza el docente, orientadas por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de estudiantes, como vía para el desarrollo personal y social”.

Por lo antes descrito, son prácticas realizadas por el docente de manera sistemática, bajo condiciones particulares y determinadas por normas y procedimientos dispuestos en el curriculum, con la aplicación de varios elementos didácticos; ellos le permiten, formar a los niños, niñas y adolescentes de diferentes saberes de su desarrollo integral. Siendo así, los maestros siguen instrucciones propias de su formación inicial y las referidas por las estipuladas en las instituciones de desempeño, articulan sus acciones con los recursos disponibles en su entorno.

Así mismo, Galarza, (2012, p. 37) expone: “El curriculum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo, y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica”. Es decir, no solo se basa en brindar una sucesiva línea de procedimientos en un ámbito específico, sino explicar las finalidades de su creación, de su

producción en un espacio del tiempo y ambiente en particular de un sistema educacional. En otro segmento, es el documento; a través del cual, incluye los principios o procedimientos para encauzar un fin con las informaciones referidas a comunicar a los docentes y usuarios del proceso formativo de los cambios entorno a las prácticas pedagógicas adecuadas y exigidos en la actualidad.

### ***Modelos de formación***

Los docentes en su desenvolvimiento profesional, están en busca de renovación y constante avance, al involucrase en espacios cómodos y reflexionan el recibir la información vital, de acuerdo a sus necesidades particulares, acciones alcanzadas con la resignificación considerado el mecanismo contribuyente al alcance de la referida premisa. Al mismo tiempo, acuden a modelos de formación a manera de pauta en la guía en sus procesos laborales, enmarcados en diversidad y actualidad; planes que pueden ser la orientación en la disminución de sus debilidades.

De esta manera, los prototipos instructivos considerados una herramienta teórico – conceptual y práctico, consienten incorporar las relaciones reveladas en el acto multireferencial de facilitar ideas, conocimientos y/o postulados. Así mismo, organiza metódicamente la exploración de novedosas e innovadoras erudiciones en el campo de la pedagogía, (Flórez 2005).

Visto de esta forma, puede determinarse una acción de carácter pedagógico imprescindible en el maestro actual, consciente de la evolución imperante en el mundo de hoy. Si bien es cierto, la evolución es un proceso de cambios generados de forma constante y presente en los seres humanos, con mayor énfasis en los estudiantes (al hacer referencia al ámbito educativo). Al conllevar de esta manera, la aplicación de variaciones en las acciones formativas, análisis, resúmenes e incluso estrategias diagramáticas, al generar el impacto positivo buscado en la meta educativa. De acuerdo a Manuale, el resumen de conocimientos facilitados es:

Incluye elementos y relaciones temáticas de un discurso anterior en el cual algunos temas se señalan como de mayor importancia y otros como menor relevancia. El docente realiza resúmenes parciales al promediar ciertos momentos de la clase para recuperar ejes centrales. (2007, p. 88)

Tomando lo manifestado por el autor, se trata entonces, de no abandonar la habilidad investigativa y mantenerse activo en el hábito de la indagación y llegar a la producción, el adentrarse en diferentes y novedosos modelos de formación, los cuales están a la par con las necesidades actuales en los discentes, con el fin de recuperar aprendizaje fiados en actividades previas incidiendo así en el fortalecimiento de la acción educativa.

Cabe discurrir, todos los modelos indiferentemente de su momento de aparición en la historia educativa, han alcanzado metas temporales y perenes en el tiempo, no por ello deben ser desechados en su totalidad; sin embargo, si es importante su ajuste, renovación y adecuación de los ecosistemas pedagógicos, allí se involucran docentes y estudiantes, de la era acontecida y marca pautas de relevancia. Es interesante preciar, lo dispuesto por García:

No existe un modelo perfecto de formación del profesorado, sino perspectivas o enfoques a tener en consideración, por ello es necesario ser ecléctico, práctico y tomar en cuenta los aspectos más relevantes que se quieren potenciar en los procesos de formación (1999, p. 43).

De acuerdo a lo ilustrado por García, es irresponsable pensar siquiera en la existencia de un modelo único en la satisfacción de las pretensiones, de la respuesta exitosa a una demandante y creciente necesidad de formación, en estudiantes, en los mismos docentes. Es decir, cada espacio cuenta con una realidad en particular, una historia y cultura compartida a través de los años de generación en generación. Todo ello, transmitido y arraigado en los espacios; por tal motivo, no debe acudir deliberadamente a tomar decisiones de adaptación, simplemente por referencias aisladas o una moda imperante; antes de aplicarlos, es importante realizar un proceso

investigativo, al considerar todas las variables involucradas con producción de efectos determinantes.

Todo lo anterior, no indica una fórmula perfecta conducente al éxito del mejor modelo de formación, solo expresa una practicidad ecuánime relevante para disminuir en un porcentaje factible la incertidumbre (estado propio del hombre inevitable de presentarse) existente en los procesos pedagógicos inherentes al ser humano. No obstante, Ramírez propone:

Es importante el proceso de adaptación institucional del modelo pedagógico en el cual se construyan las directrices y criterios para los procesos curriculares que se llevan a cabo en la escuela en su propósito de formación integral y que cobran sentido desde la perspectiva de orientación que reconoce las características particulares y que a partir de allí desarrolla el saber y quehacer pedagógico en el sistema educativo. (218, p. 19).

En síntesis, un concepto importante a tener presente es la adaptabilidad (pericia de conducirse adecuadamente a las pretensiones de los ecosistemas) cuando se trate de escoger o crear un modelo de formación adaptado a un centro educativo. No obstante, será siempre las particularidades de los espacios, los docentes, los estudiantes, las ideas culturizadas e históricas y finalmente los propósitos perseguidos con él, quienes determinan la pauta. En líneas generales, ser cuidadosos en resguardar coherencia y relación inequívoca entre los preceptos educativos universales que fundamentan las bases en un idóneo desenvolvimiento educativo y los parámetros específicos involucrados.

Inevitablemente, la perspectiva particular del docente reconoce carencias, debilidades y destrezas a ser fortalecidas y/o potenciadas sigue coexistiendo a manera de un componente de gran preponderancia; todo ello, en un aspecto explícito y brindar herramientas, crear libertad cognitiva en el estudiante; a través, del análisis crítico le conlleve a explorar y lograr dilucidar, entre todas las alternativas presentes en la toma de decisiones asertivas, esta es una de tantas razones motivantes en la obtención del conocimiento.

En fin, es un proceso a llevarse de manera constante y con minuciosidad, al atender los detalles y sobre todo de las trivialidades que parecieran no ser representativas, pero pueden dar el giro a la historia. Es así, las realidades fomentan siempre información puede resultar ser expectante y propicia en el seno de la institución con tal la claridad de lo esperado, lo alcanzado y deseado a lograr, una formación de paradigmas pluriculturales y abiertos a la diversidad social; de esta manera, resignificando las practicas pedagógicas pueden incidir y deben ser revitalizadas de forma permanente en el tiempo.

### ***La Resignificación***

La historia ha demostrado, las cosas cambian y requieren en múltiples oportunidades evolucionar de acuerdo a las situaciones propias de los entornos. Del mismo modo, las personas en sus acciones laborales se ven en la necesidad de realizar adaptaciones contribuyentes al alcance de metas; no significa que sólo se piense en el desarrollo de los procesos introspectivos, es decir desde adentro; por el contrario, esta perspectiva se conjuga con una mirada académica siempre atenta al ambiente externo acuerda e influencia la dinámica institucional. Por su parte, Molina, expresa:

La resignificación se entiende como un proceso de reinención o recreación de significaciones, en el campo individual o colectivo, que cuando se consuma en su expresión más radical puede dar lugar a una redefinición de una situación, lo cual implica institución de una nueva realidad (2013, p. 45).

Al Tomar las palabras expresadas por el autor, resignificación significa darle un vuelco los significados de los conceptos conocidos hasta el momento, recrearlos de bases, pero adaptados a las necesidades del período en un sujeto o bien un grupo en particular. Al concebirse así, un aporte a una comunidad epistémica al brindar una alternativa ajustada a realidades imperantes en la exigencia de nuevas formas y comprender las concepciones.

En otras palabras, la resignificación de acuerdo a Rodríguez (2006, p. 264) “es la reinterpretación de ciertos elementos; vale decir, la transformación original de lo conocido, el agregado de nuevos significados. En suma, la alteridad es incorporada y sus expresiones son constantemente transformadas y resignificadas”. Parafraseando lo expresado por el autor, indica la realidad de un docente, quien debe ser constante en la preparación y cambios continuos, reflexivo en su práctica y a las variaciones presentes en la sociedad y sus intervinientes. Por ende, la propuesta de la resignificación se concibe desde una concepción espiralada del desarrollo, no lineal, en toda la dinámica de la gestión educativa se potencia a partir de un proceso continuo de construcción – desconstrucción, gira en torno al eje de la misión institucional de cada organización educativa.

Finalmente, el procedimiento de resignificación exige a la comunidad de educadores en la actualidad, eliminar los pensamientos y actitudes conformistas en creer no solo en las informaciones recibidas durante su proceso de formación universitaria es suficiente y atender las necesidades de los educandos.

Más allá de ello, se requiere de la disposición y el deseo de mantenerse activo en la funcionalidad de la evolución, el repensar la actividad, aprovechar las experiencias y asumir procesos de formación permanente a través de diferentes estrategias que contribuyen al crecimiento profesional, personal (el último de mayor incidencia en el mundo actual por su frialdad e indiferencia en la actual sociedad, se maneja ante los hechos y envuelven la realidad), sus prácticas sean novedosas, atractivas y productivas en el logro de objetivos ajustados a las eventualidades y las de los ambientes pedagógicos, aunado a los intervinientes en todo el proceso de formación pedagógica de los niños, niñas y adolescentes; al convertir de esta forma, en un participante activo en los métodos progreso y avance del sistema educativo.

## **Visión paradigmática de la investigación**

Penetrar en el aspecto epistemológico significa analizar el estudio desde diferentes dimensiones, Vasilachis (2009, p. 5), quien afirma “la presencia de un sistema básico de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos con los que investigan y abordan sus trabajos según el diferente paradigmático, escogido como vía sustentadora de la investigación”. En este orden de ideas, la producción de conocimiento es la manifestación de una estructura de pensamiento incluyendo contenidos filosóficos. En consecuencia, se elucidó el abstraer los supuestos involucrados en la razón de ser del constructo.

## **Dimensión ontológica**

La perspectiva ontológica está conformada por los escenarios con una serie de elementos: las personas, actitudes, identidades, experiencias, textos, acciones, historias, interacciones, procesos, culturas; y son esos posibles componentes de la realidad social quienes determinarán cómo la misma puede ser válidamente acreditada. Tomar en consideración lo planteado por Vasilachis (2006, p. 44) “La realidad es construida por las personas de la situación que se analiza, por ende, existen múltiples realidades: las de los actores, las del investigador y la de los que leen el estudio”.

Al respecto, en las investigaciones de carácter educativo con incidencia social, participan las personas existen diversas variables que juegan un papel preponderante y crean atmosferas con particularidades vinculadas a cada situación en particular. Por ende, la presente investigación se determina una realidad compleja, desarrollada en un contexto rural alejada de las principales ciudades y con múltiples dificultades en lo referido al manejo de recursos tecnológicos y servicios de comunicación.



En consecuencia, la institución atiende niños desde educación inicial, se trabajan solo dos áreas de formación (Formación personal – social y comunicación y Relación entre los componentes del ambiente), en el caso de la educación primaria es un docente integrador quien maneja cuatro áreas fundamentales (Lenguaje, comunicación y cultura, Matemáticas, ciencias naturales y sociedad, Ciencias sociales, ciudadanía e identidad y educación física, deportes y recreación) y en educación media general comprende de primero a quinto año los profesores se desempeñan por áreas de conocimientos: Arte y patrimonio, Castellano, Ciencias naturales, Biología, Física, Química, Ciencias de la tierra, Educación física, Formación para la soberanía nacional, Geografía, historia y ciudadanía, Inglés y otras lenguas extranjeras, Matemáticas, Orientación y convivencia y Participación en grupos de creación, recreación y producción, por lo tanto, hay diversidad de docentes acordes a los niveles quienes atienden en la formación y ejecución de prácticas pedagógicas; de ellas, se derivan de acuerdo al subsistema donde se desenvuelve, siendo estas muy particulares.

### **Dimensión epistemológica**

La epistemología se refiere al origen del conocimiento, se trata de una investigación cualitativa; por lo tanto, son las opiniones de los informantes y las percepciones del investigador al ejecutar las observaciones, quienes van a proveer los datos, posteriormente serán interpretados y fundamentados con los referentes teóricos construidos. En relación, Soto y Vilani (2011, p. 1). “Se refiere a la forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos: el tipo de conocimiento que obtendremos y el valor de sus resultados”.

Es evidente, de la exposición del investigador su perspectiva epistémica en emprender la realidad de su interés y adquirir conocimiento de ella y generar los aportes. Prospectivamente, es inclinarse por una posición teórica – práctica, respecto al paradigma científico, en él se inserta la

actividad investigativa y los presupuestos epistemológicos caracterizadores de la misma, (Sandín, 2006).

Por otra parte, no se es un sistema indiscutible, signado de leyes inmutables e impuestas, sino por el contrario es el trasegar por un camino metodológico complejo para concretar las entrevistas, la mayoría de los profesores no residen en la población respecto a la ubicación de la institución, deben a diario trasladarse a otras poblaciones de su residencia, de esta manera la concertación de la entrevista es dificultosa. Ahora bien, la verdad se establece a partir de las narrativas de los informantes y de las observaciones elaboradas por el investigador como fuentes primarias, entonces de un tema inherente a las prácticas pedagógicas por los docentes en un centro educativo ubicado en el ámbito rural.

### **Dimensión axiológica**

Otro supuesto, destacado con gran relevancia es el axiológico, en el privarán las concepciones valorativas del investigador con relación a las prácticas pedagógicas, también en los aspectos de indagación del conocimiento, se enfocará el constructo en obtener hallazgos con sentido y profundidad fruto de la transparencia profesional. Además, en los aspectos educativos, pedagógicos está incurso la concepción de las prácticas, el tema de los valores, es un elemento inherente al ser humano de primer orden. Dentro del supuesto, se comparte el criterio en cuanto a los valores se construyen, en educación los procesos de formación permanente se relacionan directamente en preservar la veracidad de las opiniones emitidas por los informantes y la comprobación con ellos mismos lo expresado en la entrevista y por ende en las prácticas del docente de educación rural.

En el marco del análisis filosófico, la ética coadyuva en explicar un basamento de esta naturaleza con firmeza, se tiene presente durante el proceso investigativo conservar un alto grado

de científicidad. De allí, el criterio de validación y vigor de las técnicas, las justificaciones teóricas de las opciones metodológicas utilizadas y el discurso en las teorías de entradas, responderán a una postura ética acorde con los valores indicados en los supuestos axiológicos.

### **Dimensión metodológica**

Esta dimensión es la protagonista de la investigación al ser quien suministra el intervalo de exploración presentada. Proceso fundamentado en procedimientos, técnicas e instrumentos para estudiar un contexto particular con una serie de variables. Es así, una intranquilidad por la manera del sujeto de crear, transformar e interpretar el mundo con el paradigma cualitativo, propiciando un trabajo interpretativo al hacer énfasis la información proporcionada por los participantes, (Sandín, 2006)

Por consiguiente, la intención de experimentar las interacciones, describir, comprender y profundizar los fenómenos, desde la representación de los participantes en relación con el contexto generador de hechos. Además, busca vislumbrar la perspectiva de los copartícipes en correspondencia a las experiencias, matices, opiniones y significados.

Por otra parte, la propuesta presentará el diseño de aportes epistemológicos, quienes se suscribe bajo un enfoque transcomplejo con una nueva visión paradigmática - investigacional acogerá la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, elementos cualitativos y dialecticos se complementan en una relación sinérgica, superando la rigidez de los paradigmas tradicionales.

Conforme a lo expresado, el afrontar diversos tipos de eventos comprometidos socialmente es asimilar los fenómenos bajo las configuraciones como los individuos advierten al mundo, la exploración del conocimiento de la realidad, aunado a las fuerzas motivadoras desde sus ideas

sentimientos y motivos internos, alude a una condición de vida, compleja, desde las características conforman la entidad, al mismo tiempo se regulan con el objeto de crear realidades sociales.

Lo señalado, certificará la pertinencia con el objeto de estudio; pues el mismo, contemplará aspectos, inherentes a los factores externos afectando las acciones de los docentes en sus procesos en la institución educativa, la caracterización del mismo, del contexto socio productivo de la organización, las ideas y teóricas sobre la materia; el proceso de resignificar las prácticas pedagógicas todos ellos con expectativas asequibles en un contexto epistémico que orientará la investigación al teorizar el aporte al conocimiento a la sociedad global con base a la resignificación de las practicas pedagógicas de los docentes de educación rural a través de los procesos de formación permanente bajo una aproximación teórico pedagógico.

### **Reflexiones conclusivas**

La evolución de las sociedades en el mundo entero y a través de la historia, han evidenciado el crecimiento de las mismas, su desarrollo y progreso continuo. Así como, su expansión, situación que emerge producto de las necesidades insatisfechas del hombre, desde su aspecto cognitivo hasta sus elementos físicos, las cuales han dado origen a un sinfín de relaciones causales que conllevan a que cada día el deseo de superación y evolución sea insaciable; convirtiéndose, en un espacio competitivo que da inicio a la innovación y modificación de la visión compartida en el hoy.

En este mismo sentido, la educación consolida ese salto en compañía de la pedagogía, marcando pautas en la transformación del individuo para el fortalecimiento y crecimiento de sus aprendizajes, que se traducen en producción epistémica con la satisfacción de falencias, a través de productos terminados y/o servicios ofrecidos.

A partir de allí, se puede referir que los profesionales de la docencia evidenciaron fuerte arraigo por las tradicionales prácticas que han aprendido desde sus inicios, cuando fueron estudiantes en todos los niveles de los subsistemas hasta la universidad. Lo cual, ha fomentado la repetición constante de las mencionadas y se han mantenido estáticas en el tiempo. Asimismo, ha sido una idea que se mantiene viva respecto a que estas prácticas han brindado el mismo resultado, comparado con sus primeras impresiones cuando ellos participaron en estas formaciones.

Por ende, es de resaltar que este es un paradigma de fuerte presencia, que ha bloqueado su percepción al olvidar que el mundo se ha volcado en transformarse continuamente a través de los años, la evolución ha emergido en las sociedades para todos los aspectos de la vida.

De igual manera para la educación, con mayor razón al desempeñarse con la apropiación de procesos cognitivos en los seres humanos, considerando que ellos son individuales y la naturaleza se ha encargado de dejarlo muy claro; es decir, no puede pretenderse que las generaciones llegan sin singularidades que deben ser tomadas en cuenta para lograr satisfacer las necesidades de cada persona.

De la misma manera, se pretende esperar aportes significativos para la sociedad del conocimiento, al partir del uso de estrategias y acciones educativas que no son nada atractivas a los discentes del presente siglo. Por lo cual, la concepción actual del docente debe ajustarse a las realidades de la época, observar que cada sujeto comparte en un tiempo unas intenciones propias, anhelos, deseos que no pueden cubrirse si se continúa brindando las actividades que se utilizaron hace tiempo atrás; es determinante en el hoy, ir a la par de los avances y transformar las acciones en conjunto con ellas, para lograr la motivación requerida y así incentivar a los educandos al

progreso, la creación de contenidos, la exploración y experimentación, así como la búsqueda a las inquietudes que puedan surgir en cada momento, dejando de lado el conformismo a solo aceptar las ideas de otros como únicas y concluyentes.

## Referencias

- Díaz, V. (2004). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. Recuperado el 14 de marzo de 2020. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=OMZ6DwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=que+son+infografias&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewiNlOfC4pb5AhVlfdABHUzECzUQ6AF6BAgLEAI#v=onepage&q&f=false>.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Ciudad de México. Ediciones McGraw-Hill interamericana S.A.
- Galarza, B. (2012). *Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría "La Dolorosa" ciudad Manta durante el año 2011-2012*. Loja. Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado el 01 de agosto de 2021. Disponible en: <https://1library.co/document/eqogo5z1-practica-pedagogica-curricular-educacion-ecuatoriana-educativos-bachillerato-educativa.html>.
- García, J. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona. Praxis.
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión, construir una didáctica para la educación superior*. Santa Fe. Universidad del Litoral. Recuperado el 19 de agosto de 2020. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=HEUNmzbOHGUC&pg=PA66&dq=actividades+pr+eliminares+de+la+clase&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewjFvNTfIzB5AhV-SjABHT9oCKQQ6AF6BAgGEAI#v=onepage&q&f=false>.
- Molina, N. (2013). *Discusiones Acerca De La Resignificación y Conceptos Asociados*. Ciudad de México. Ediciones McGraw-Hill interamericana S.A.
- Mora, J. (2019). *La Historia de la educación rural en Venezuela caso: Centro interamericano de educación rural (CIER)*. Revista EDUCERE. N°76, AÑO 23. 811-829. 815p. Recuperado el 27 de febrero de 2023. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/46050/art10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Noreen, E. Smith, D. y Mackey, J. (1997). *La teoría de las limitaciones y sus consecuencias para la contabilidad de gestión*. Madrid. Ediciones Días de Santos, S.A. recuperado el 11 de diciembre de 2019. Disponible: <https://books.google.co.ve/books?id=Uxra8tLOFeIC&pg=PA37&dq=limitaciones+en+re+cursos+para+trabajar&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKewj98dns4Y35AhV4RDABHUH->

- [AkQQ6wF6BAgFEAE#v=onepage&q=limitaciones%20en%20recursos%20para%20trabajar&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=K5ovHa-XJE8C&pg=PA18&dq=educaci%C3%B3n+rural&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiew6jA6qL0AhUVI2oFHe7eA144ChDoAXoECAIQAg#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20rural&f=false).
- Quevedo, R. (2004). *La educación y capacitación rural en la región andina*. Bogotá. Recuperado el 18 de noviembre de 2021. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=K5ovHa-XJE8C&pg=PA18&dq=educaci%C3%B3n+rural&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiew6jA6qL0AhUVI2oFHe7eA144ChDoAXoECAIQAg#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20rural&f=false>.
- Ramírez, M. (2018). *Resignificación del modelo pedagógico para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. De la institución educativa distrital*. Barranquilla. Universidad del Norte. Recuperado el 25 de junio de 2021. Disponible en: <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8421/134892.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rodríguez, J. (2006). *Los Whichí en las fronteras de la civilización. Capitalismo, violencia y shamanismo en el Chaco Argentino. Una aproximación etnográfica*. Quito. Ediciones Abya-Yala. Recuperado el 26 de agosto de 2019. Disponible en: [https://books.google.co.ve/books?id=Pu\\_UhARWv7IC&pg=PA264&dq=la+resignificaci%C3%B3n+es&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwikwFSXvKHkAhXu01kKHcNUDIg4ChDoAQgmMAA#v=onepage&q=la%20resignificaci%C3%B3n%20es&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=Pu_UhARWv7IC&pg=PA264&dq=la+resignificaci%C3%B3n+es&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwikwFSXvKHkAhXu01kKHcNUDIg4ChDoAQgmMAA#v=onepage&q=la%20resignificaci%C3%B3n%20es&f=false).
- Sánchez, J. (2014). *Prácticas de autoevaluación con fines de acreditación institucional en Colombia: una lectura evaluativa y propositiva desde la perspectiva de la construcción social de la realidad*. Santa Marta. Editorial Uninagdalena. Recuperado el 26 de agosto de 2019. Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?id=R9BBDwAAQBAJ&pg=PT103&dq=que+significa+resignificaci%C3%B3n&hl=es&sa=X#v=onepage&q=que%20significa%20resignificaci%C3%B3n&f=false>.
- Sandín, M. (2006). *Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación*. Barquisimeto. Educare.
- Soto, C. y Vilani, D. (2011). *Paradigma, epistemología, ontología y método para la investigación transformadora*. Recuperado el 15 de noviembre de 2021. Disponible en: [http://nudeocalencia.com.ve/revista/publicaciones/vilani\\_soto.pdf](http://nudeocalencia.com.ve/revista/publicaciones/vilani_soto.pdf).
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Recuperado el 15 de noviembre de 2021. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fgs/article/view1299/2778#gaut>.

**Onorio Márquez Pereira:**

---

*Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” Núcleo San Simón. Docente de las cátedras Introducción de la administración Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”. Coordinador de control de estudios y evaluación y Profesor por horas en la Cátedra de Inglés. Especialización de derechos de niños, niñas y adolescentes convivencia solidaria y paz, Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson. Doctorando en Pedagogía, Universidad de Los Andes. Master en ciencias, mención Orientación de la Conducta (2015), Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela. Licenciado en Educación Integral (2009), Universidad Nacional Abierta. Licenciado en Administración (2008), Universidad de Los Andes. Técnico Superior Universitario en Administración de Empresas (2001), Instituto Universitario de Tecnología “Juan Pablo Pérez Alfonzo”.*



**Enseñanza del Arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas  
en los siglos XIX y XX venezolano**

***Teaching Art from the construction of historical-anthropological evidence  
in the venezuelan XIX and XX centuries***

**Carlos Arturo Graterol Hernández**

<http://orcid.org/0000-0002-4903-109x>

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

[aprofesor.uc@gmail.com](mailto:aprofesor.uc@gmail.com)

**Resumen**

La finalidad del estudio es dar a conocer los hallazgos encontrados en la configuración de la episteme educativo presente en la enseñanza del arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos XIX y XX, siendo este uno de los propósitos de la Tesis Doctoral del mismo nombre, presentada en la Universidad de Carabobo por el autor. Se utilizó la cotidianidad académica en la enseñanza de la historia del arte para interpretar la realidad formativa en la educación venezolana. Como estructura, lo social y los elementos de la historia local, dejando al trasluz las evidencias histórico-antropológicas y relaciones existentes entre los distintos contextos históricos artísticos del país. Se empleó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico dentro del paradigma interpretativo, basado en la fenomenología de Husserl, Dilthey y Foucault. Con ello, se logró la descripción, el análisis e interpretación, utilizando la categorización, estructuración y triangulación, dando paso a un nuevo modelo de enseñanza del arte desde una visión integral donde es interpretada la información sobre emociones y sentimientos a través de la obra de arte.

**Palabras clave:** Episteme, Educativo, Enseñanza, Arte.

**Abstract**

The purpose of the study is to publicize the findings found in the configuration of the educational episteme present in the teaching of art from the construction of historical-anthropological evidence in the 19th and 20th centuries, this being one of the purposes of the Doctoral Thesis. of the same name, presented at the University of Carabobo by the author. The academic daily life in the teaching of art history was used to interpret the formative reality in Venezuelan education. As a structure, the social and the elements of local history, revealing the historical-anthropological evidence and existing relationships between the different artistic historical contexts of the country. A qualitative method with a hermeneutic phenomenological approach was used within the interpretative paradigm, based on the phenomenology of Husserl, Dilthey and Foucault. With this, the description, analysis and interpretation was achieved, using categorization, structuring and triangulation, giving way to a new art teaching model from a comprehensive vision where information about emotions and feelings is interpreted through the work of art.

**Keywords:** Episteme, Educational, Teaching, Art.

**Recibido:** 14/03/2021

**Enviado a árbitros:** 15/03/2021

**Aprobado:** 12/03/2022

## **Preámbulo**

Para contextualizar el momento histórico, para Graterol (2018, p. 590): “Los aportes del racionalismo y la ilustración europea dejaron su influencia ante todo en la filosofía y las ciencias naturales” (2018, p. 590); asimismo, Graterol (Opus Cit.) sigue explicando que: “A partir de las presentaciones religiosas fue surgiendo un teatro hispanoamericano; en la literatura destacan la Araucana y la poesía de Sor Juana Inés de la Cruz en México”.

Ahora bien, Graterol (2019, p. 2) señala: “En Venezuela, el ambiente pictórico reinante en la Provincia de Caracas aporta las circunstancias propias de la colonia hispanoamericana: la formación artística cónsona con los cambios producidos en el resto del continente americano”. Uno de los procesos enmarcados en ese hito histórico cultural hispánico es la aportación de la Iglesia Católica como rectora en la producción, composición pictórica aplicada en la decoración de iglesias.

Con respecto a la educación, el mismo autor indica: “se caracterizó por su mayor grado de sistematicidad, siendo principalmente un fenómeno urbano y elitista, bajo el control inmediato y casi exclusivo de la iglesia” (Graterol 2018, p. 596). Tendía a formar una conciencia religiosa, obediente y resignada, no sólo ante la realidad cotidiana sino frente al dominio español; se trataba de una enseñanza dogmática, libresca y memorística, incapaz de transmitir conocimientos técnicos que pudieran contribuir con el trabajo reproductivo de esa sociedad. En relación con el Arte, en sus diferentes manifestaciones (Música, pintura, escultura, cerámica, arquitectura, literatura, etc.), la educación debe interpretar los diferentes y complejos matices histórico-culturales del proceso venezolano y con ello poder estudiarlos simultáneamente con las demás expresiones del hacer social a través de su manifestación fundamental.

En esta perspectiva, el presente estudio ofrece un análisis de la enseñanza de la Historia del Arte de manera epistemológica, tomando sólo las épocas de los siglos XIX y XX en Venezuela, enfocándose en el realismo plasmado en las obras de los artistas de este periodo. Esto conlleva a establecer el propósito de configurar la enseñanza del Arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos anteriormente señalados. Partiendo de la concepción de la cotidianidad académica, el hecho histórico y el arte venezolano inmerso en la realidad educativa actual, lo social y los elementos de la historia venezolana, son vistos a modo de una realidad unitaria.

Además, la concepción fragmentaria, desintegradora y parcelaria situacional de la enseñanza del arte, facilitó la búsqueda de evidencias histórico-antropológicas y la percepción presente en las relaciones existentes entre los distintos contextos históricos artísticos del país. A tal efecto, se presenta una primera parte de la investigación donde se genera una reflexión profunda acerca de la enseñanza del Arte a nivel universitario en la actualidad y la influencia en ella de los contextos epocales de los siglos XIX y XX.

De acuerdo con lo mencionado, se hace evidente la necesidad de aproximarse a un nuevo episteme educativo desde la enseñanza del Arte: Contextos epocales de los siglos XIX y XX venezolano, en el cual se puede observar un proceso real vivencial actual frente a los cambios fundamentales de la enseñanza, específicamente en la historia; De igual forma, el conocimiento racional de los procesos sociales y sus cambios con las consecuencias de tales cambios, transformaciones y/o mutaciones, que actualmente se reseña en el campo de las crisis de paradigmas científicos, símbolo de la época.

Entonces, al plantear todas estas inquietudes, Graterol (2019, p. 14) argumenta: “la interpretación de los contextos epocales representa en el acontecer histórico, como el devenir en

el tiempo de todas las actividades del ser humano, toda expresión de la vida social del hombre puede ser historia”. Por lo tanto, las razones aquí expuestas llevan a la interrogarme: ¿Cómo se puede llevar a cabo la comprensión de la realidad educativa venezolana a partir de la interpretación de los contextos epocales desde la deconstrucción de evidencias histórico-antropológicas en la producción de supuestamente situacional?

A tal efecto, esta investigación permite reconstruir parte de la realidad educativa venezolana desde la perspectiva de la interpretación, contando con la teoría de la deconstrucción de evidencias histórico-antropológicas. Así pues, está enfocada en generar un conocimiento aplicable al estudio de los contextos históricos con la intención de ser puesto en práctica en las áreas de la historia del arte para aportar a los estudiantes y a los docentes una comprensión más compleja de la realidad educativa venezolana en esta materia. Esto implica una nueva manera de conocer, pensar, sentir y actuar, un nuevo modo de fundamentar y validar el pensamiento, la subjetividad y la acción, dando sentido y validez a la experiencia del uno y del otro en relación a la historia del arte en Venezuela en estos siglos.

Ahora bien, el estudio está estructurado de la siguiente forma: En primer lugar, una breve reconstrucción de la realidad en estudio, basándose fundamentalmente en las evidencias histórico-antropológicas y sobre el propósito de la investigación. Seguidamente, se presentan los referentes teóricos más relacionados con el estudio y las bases teóricas más importantes. Posteriormente, se describe el método investigativo empleado en el desarrollo de los propósitos, técnicas de recolección de información, el análisis de los resultados y las conclusiones a partir de los hallazgos más relevantes de la investigación.

## **Presentación del fenómeno en Estudio**

Las artes plásticas son el complemento del alma del hombre y le hacen posible expresar sus emociones, sentimientos, percepciones, motivaciones, de forma artística. Por ello, la constante exploración en el pasado se impone con frecuencia a quien pretenda comprender el presente. Los hechos sociales, con sentido, poseen una trayectoria de eventos, los cuales conviene caracterizar y estructurar cronológicamente en base a sus períodos más importantes. El presente hunde sus cepas en el pasado; las causalidades de ciertos comportamientos en lo individual o colectivo suelen ser consecuencia de modelos adoptados en el ocurrido, remoto o contemporáneo tiempo.

En este orden de ideas, la historia del arte surge en Venezuela sólo en temas destinados a conferencias raras y ocasionales dictadas en determinados centros de cultura. Fue después, con la labor de los primeros egresados universitarios, que la investigación histórico-artística se generalizó y comenzó a ser habitual en nuestro país, convirtiéndose, entonces, en un tema de gran proyección de investigación. Asimismo, Navarra, afirma sobre la Historia del Arte:

Es uno de los instrumentos más eficaces para comprender el espíritu de una época. Nadie podría negar, hoy día, que la lectura de las imágenes puede acercarnos, tanto al pensamiento como a los sentimientos de los pueblos, y que los acontecimientos artísticos, como fieles expresiones de la historia, pueden ser, no pocas veces, más elocuentes que los sucesos políticos, para ayudarnos a comprender los aciertos y los desaciertos de los seres humanos (2000, p. 15).

Es así que, a lo largo del siglo XIX, muchas doctrinas coexistían, encontrándose en las tendencias ideológicas de los intelectuales del país. Tal es el caso presente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, donde conviven, en este momento histórico, diversas corrientes ideológicas en el escenario cultural venezolano, dentro de los cuales se pueden nombrar: el tardío pensamiento ilustrado, el utilitarismo de Bentham o prepositivismo, la pre modernidad del

pensamiento católico, la restauración de la filosofía escolástica de Jaime Balmes (1810-1848), entre otros hechos.

Por consiguiente, avanzado el siglo XIX y una vez establecida la República de Venezuela, la educación de las artes recibirá apoyo en lo correspondiente a su personal docente y a su estructura por parte del gobierno nacional. Pese a los conflictos de la Guerra Federal, la presencia de Bellas Artes como institución, logra mantenerse hasta 1863, donde, una vez instalado Guzmán Blanco en el poder, se decreta el Instituto Conservatorio de Bellas Artes, recibiendo becas los estudiantes para estudiar en Roma. Asimismo, en el año de 1877, se decreta la creación de la Academia de Bellas Artes.

Desde luego, el año 1888 coincidió con el debilitamiento marcado de la dominación conservadora y una activa presencia de la ideología positivista en el país, generando un cambio de planteamiento en la ejecución de la educación, por ende, el contexto epocal de la nación venezolana. A partir del año 1892, se otorgan becas para estudiar arte en el extranjero por espacio de tres años, luego se conoce un período de decadencia, iniciado el año de 1898 por ausencia del apoyo oficial. Es notable, a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX y durante la dictadura de Juan Vicente Gómez, el poco aporte a la educación, en especial en el arte.

En efecto, el siglo XIX ofrece poca continuidad histórica en materia de arte, muchas cosas fueron omitidas por diferentes autores, de manera que los primeros cincuenta años se pierden en tanteo, correspondiendo a un período oscuro y tumultuoso de la historia civil. Aunque el panorama político no varía en los próximos cincuenta años, se puede hablar de artistas y estilos, actividad esta presente por primera vez en la historia venezolana después de 1850; el país se enrumba hacia el establecimiento de una tradición artística desde 1869, aproximadamente,

cuando Tovar y Tovar proporcionaban lecciones de pintura en la Academia de Pintura de Caracas y comenzaban a destacarse un grupo de grabadores, dibujantes e ilustradores de valía.

Consecutivamente, en relación a las últimas tres décadas del siglo XIX, son suficientemente conocidas y pertenecen a la época moderna. Pero, surge un inconveniente relativo al conocimiento de varios artistas meritorios, de obligada mención en la historia plástica, de los cuales han llegado tan escasas noticias de sus obras, siendo poco conocidos. En tal sentido, gran parte de la información sobre el período 1850 a 1900, va dejando de lado los nombres de Tovar y Tovar, Herrera del Toro, Cristóbal Rojas, Michelena, entre otros, lo que obliga a su estudio el apoyarse en fuentes puramente referenciales por carecer de suficientes testimonios relacionados con la actividad de más o menos una veintena de pintores de la época.

A continuación, en el siglo XX, se presentan menos problemas, existiendo algunas lagunas, difíciles de llenar; en las dos primeras décadas, la pintura era un oficio demasiado heroico y abnegado y la escultura casi no existía. Como explica el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA, 1973, p. s/n): “en más de un caso nos encontramos con artistas cuya obra, como sucede normalmente en el siglo XIX, ha desaparecido casi íntegramente”. Por otra parte, las evidencias histórico-antropológicas se deben comprender a modo de hechos sociales expresados no sólo en la diversidad sino, esencialmente, en la cualidad, haciendo de esa diversidad una interrelación algo singular respecto a otras formas de interrelación, conjugando la presencia del ser humano, su historia, arte y educación. Por ello, Freedberg, opina:

Lo que la antropología tiene que ofrecer hoy a la historia del arte, comprende que los profesionales de la antropología siempre han tenido mucho más claros los problemas fundamentales a los que tenían que enfrentarse que los historiadores de arte. Es así como los antropólogos insistían en la creciente necesidad de destacar la cultura como un proceso; los sujetos eran considerados agentes comprometidos de forma muy activa en los procesos de significación y resignificación de la sociedad y la historia (2013, p. 30).

Ahora bien, esa particularidad del hecho histórico está íntimamente relacionada con su historicidad; al expresar por qué tal o cual unidad temporal amerita un estudio particular, específico, se plantea lo verdaderamente significativo en historia, cuáles criterios son utilizados en la conversión de acontecimientos históricos y cuál es el papel de una concepción teórica en la selección de los mismos. No puede, pues, haber investigación completa si no se logra abarcar los hechos histórico-antropológicos en la mayor parte de sus manifestaciones.

En efecto, el proceso de “deconstrucción” en el terreno historiográfico se puede observar en el impacto de la obra de Foucault (1990), con su arqueológica del saber, el rescate de la genealogía de Nietzsche (2000) y la visión de su papel del azar y la discontinuidad en la historia, dando paso a lo expresado por Dosse (1988, p. 85): “una historia en migajas, en contra posición al paradigma globalizante de los fundadores de Annales”.

En vista de la situación antes esbozada, sobre investigación e información presente del Arte en Venezuela hasta el siglo XX, el autor presenta en esta investigación el estudio de la comprensión de la realidad educativa venezolana hacia la producción de su episteme situacional, específicamente en la historia del arte en Venezuela hacia la presencia de esta como parte de la cotidianidad académica laboral, dándole mayor envergadura e importancia. Partiendo de esta premisa, el trabajo busca profundizar el contexto epocal desde la deconstrucción de evidencias histórico-antropológicas, específicamente de los siglos XIX y XX en Venezuela.

### **Propósito de la Investigación**

Conocer los hallazgos encontrados en la configuración del episteme educativo presente en la enseñanza del arte a partir de la construcción de evidencias histórico-antropológicas en los siglos XIX y XX.



## **Descripción del Enfoque Teórico**

Entre los aspectos principales presentes en la investigación a manera de canal orientador de la arteología, están: lo señalado por Rivano (1999, p. 59): "una herramienta de análisis, como una herramienta para la intervención argumental. Es una herramienta para la descripción lógica de un texto argumentativo, a la vez que es una herramienta para montar y desmontar argumentos". Por lo tanto, este modelo ayudó a analizar las argumentaciones provenientes de los textos consultados y también a orientar las expresiones de quien escribe.

En esta perspectiva, en los antecedentes internacionales se menciona a Torres (2014), quien realizó una Tesis Doctoral denominada "La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios", realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, España. También, se puede señalar a Soriano, Masip y Pastor (2013) con su Trabajo de Grado titulado "Historia Cultural, Patrimonio y Museología" de la Universidad de Murcia, España. Estas investigaciones dan cuenta de la importancia del arte en la enseñanza y muestran a la historia y la cultura entrelazadas de manera tal, que su influencia en el ser humano fomenta su creatividad y el desarrollo de habilidades.

En cuanto al abordaje teórico referencial, se pueden mencionar a Hernández (2008, p. 144) quien plantea sobre el contexto epocal del siglo XIX: "...se dio un fenómeno de transculturización en varias direcciones que nunca logró cubrir la totalidad del territorio, no sin antes haberse producido lo que puede catalogarse como "retroceso" de la cultura dominada". Por su parte, tal como lo señala Romero (2004, p. 241): "El método: colectivo y memorístico. El procedimiento: el correo y la repetición. Para el aprendizaje de la lectura, el método alfabético: primero letras, luego sílabas y por fin palabras y frases". Estos fueron los métodos de enseñanza

utilizados en el contexto epocal, lo cual permite comprender el resultado de la actividad artística mediante las expresiones humanas.

Asimismo, al reflexionar sobre el contexto epocal del siglo XX, se señala a Torres (1996, p. 83), quien indica: “Los contenidos de un currículo incluyen conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Mientras que el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de “formar la personalidad”. En relación a la praxis docente, Caggi (2016, s/n) plantea que: “...el docente universitario, a través de su praxis, puede ser capaz de constituirse y trascender como un ser libre en el intercambio de saberes con sus estudiantes, con lo que aspira fomentar el desarrollo profesional”. De igual manera, se menciona a Eisner (1988) quien reconoció la formación de la actitud artística en la educación una contribución única en el aprendizaje.

En relación a los aspectos legales, el estudio se sustentó en: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). Capítulo VI De los Derechos Culturales y Educativos, artículos 98, 99, 100, 102 y 103; la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su artículo 15 numeral 3 y el Currículo Nacional Bolivariano (2007) en los pilares de la educación, el *Aprender a Reflexionar*.

### **Andamiaje Metodológico**

El estudio del episteme educativo de la enseñanza del Arte en la universidad desde la percepción hermenéutica, requiere de una epistemología de métodos específica donde dejan de ser un fin en sí mismos, emergiendo la comunicación mediadora esencial en la implicación del escenario estudiado y la interacción con los propios actores sociales constructores y definidores del conocimiento. En función a esto, una investigación cualitativa representa el método idóneo para sus logros, según Sandín:

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (2003, p. 123).

Por ello, se explicó la realidad desde el paradigma fenomenológico interpretativo, pues aborda circunstancias humanas cuya complejidad no podía ser aprehendida desde un número o una cuantificación, por ser poliédrica y sólo podía ver una cara de ella (Martínez, 2004). Desde el punto de vista filosófico, se tomó la Fenomenología-Hermenéutica, cuya racionalidad se basó en la interpretación y comprensión del fenómeno en estudio, estableciendo una relación sujeto-objeto basada en la subjetividad, lo que implicó el análisis intuitivo de los objetos y cosas tal como eran dados a la conciencia cognoscente para inferir los rasgos esenciales de la experiencia y lo experimentado (Martínez, 2004).

Además, se centró en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos, de las acciones contextualizadas y comprendiendo las razones de los individuos, percibiendo la realidad de una forma dada, estudiando los fenómenos según lo observable (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados. (Martínez, 2004).

Finalmente, Van Manen (2003, p. 25) explica: “El objetivo de la fenomenología es la investigación directa y la descripción de los fenómenos que experimenta conscientemente, sin teorías sobre sus explicaciones causales o su realidad objetiva”. Es decir, se trata de comprender cómo las personas construyen el significado. En esta perspectiva, la investigación indagó en los procesos de la enseñanza del Arte a nivel universitario y la influencia de los contextos epocales de los siglos XIX y XX, desde un nuevo episteme educativo.

En otro orden de ideas, el escenario donde se estudia el fenómeno fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Campus Bárbula, en el Municipio Naguanagua del Estado Carabobo. Los informantes se establecieron bajo el criterio de su relación con el escenario y la situación fenomenológica allí presentada, expresado por Martínez (2000, p. 4): "...la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población". Para ello, se seleccionaron de acuerdo con el grado de conocimiento sobre el fenómeno y los criterios establecidos por el investigador. Por consiguiente, los informantes clave estuvieron representados por cuatro (4) docentes del Departamento de Artes y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Análogamente, la información se obtuvo de la aplicación de una entrevista en profundidad, la cual permitió conocer con más detalle la situación problemática estudiada, facilitando la comprensión del fenómeno. Se consideró apropiado el uso de la entrevista en profundidad por permitir esta: "recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador" (Del Rincón, Arnal & Latorre, 1992, p. 307).

Una vez obtenida la información, se procedió a categorizar, estructurar y triangular los datos, estableciendo categorías y subcategorías sobre los hallazgos de la investigación. Así pues, se desarrolló un proceso de triangulación con las fuentes técnicas y teóricas, logrando el cruce dialéctico de toda la indagación pertinente al propósito del estudio. Luego, emergida de las entrevistas a profundidad en esencia, se constituyó en el corpus de los resultados de la investigación que, en palabra de Taylor y Bogdan (1996, p. 32): "se refiere en su más amplio

sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas”. Posteriormente, se realizó la interpretación del discurso obtenido.

## **Hallazgos y Discusión**

Al penetrar en el entretejido de opiniones se generó un gran cúmulo de información aportada por los sujetos de investigación, procediendo a organizarla de manera sistemática: descripción, comprensión y posterior proceso de contrastación, coadyuvando luego a la organización de la estructura teórica contenida en el material compilado de las entrevistas. La técnica de la entrevista cualitativa fue fundamental en el estudio, pues permitió la recopilación de información de manera individual, directa, cara a cara, concertando, hora, fecha, día y lugar de encuentro. Para ello, se dio libertad absoluta a los entrevistados de expresar su opinión respecto a las preguntas formuladas, manteniendo el diálogo en un clima de total cordialidad e interacción, siendo transcritas cada entrevista, posterior a su desarrollo.

Es de hacer notar que desde el punto de vista filosófico se trabajó con la Fenomenología y la Hermenéutica cuya racionalidad se basa en la comprensión e interpretación del fenómeno en estudio, estableciendo una relación sujeto-objeto fundamentada en la subjetividad. Asimismo, el dialogo abierto produjo la interacción con cada uno de los sujetos de investigación, conociendo así sus impresiones y con ello realizar la categorización. Una vez identificadas las categorías, se les dio significado y se interpretaron, dando lugar al siguiente constructo.

## **Brecha entre la Formación en el Arte del Docente con el Proceso de Enseñanza**

Los informantes coincidieron en la falta de conocimiento, ese conocimiento motivador de la práctica, formación y capacitación del docente; por ello, los docentes en Historia del Arte

deben tener sapiencia a fondo sobre el área y llevarla a la práctica a través de la redimensión del aprendizaje, así podrán impartir mejores clases a los estudiantes en esta área y hacer de ellos excelentes profesionales.

Desde el punto de vista macro social, las prácticas pedagógicas activas no se incorporan a las aulas, donde la escuela sigue siendo un espacio de transmisión cultural que no deja espacio a la construcción personal de los aprendizajes. Desde las variables pedagógicas, las hipótesis postulan: los profesores enseñan de la misma manera que les enseñaron a ellos, independientemente del contenido de las teorías pedagógicas con las cuales se los ha formado (Tedesco, 2016).

Se puede observar la existencia de concordancia en lo establecido en la teoría, resaltando algunos aspectos sobre la transmisión cultural, pues el docente ejerce su práctica en la misma forma en que fue formado; esto no le deja espacio a la creación de nuevas estrategias de conexión significativa con sus estudiantes. Otro de los factores observado es la falta de preparación en el área, promoviendo una enseñanza en la práctica repetitiva y cumplidora de un determinado programa.

### **Enseñanza del Arte en el Contexto Universitario**

Los informantes hacen referencia acerca de la educación en Historia del Arte, tomada en un segundo plano, es decir, muchos estudiantes no le dan la importancia merecida tanto para la carrera como en la humanidad. En cuanto a la deficiencia curricular, sin duda, se hace notar dentro del pensum de la carrera, la existencia de temas no tomados en cuenta por considerarse muy profundos siendo vistos solo de manera superficial, sin adentrarse en los hechos. Con respecto a la enseñanza del arte en forma constructiva y significativa, se debe considerar la

carrera en Historia del Arte como algo provechoso y revelador de hechos históricos de determinadas épocas que marcan, hoy en día.

La producción del arte moderno, es decir, el avance de las artes de siglos pasados, han generado nuevas tendencias. En lo referente al ambiente de pragmatismo académico, se evidencia su incidencia directa sobre los estudiantes; la carrera hasta ahora, solo está basada en la parte teórica, pues en la praxis, de suma importancia en la generación del futuro profesional capacitado y dotado de conocimientos artísticos reales, no se ejecuta.

Los profesores de arte, al no tener formación específica en el área, debido a que generalmente son licenciados en otros campos del conocimiento, no se sienten realmente preparados para orientar dicha asignatura. Por esto, recurren a aprender en cursos no formales algunas técnicas plásticas implementándolas con sus estudiantes (García, 2005).

En relación con el tema de la enseñanza del arte, los informantes concuerdan con la teoría, indicando el papel primordial del desempeño docente en la formación del estudiante de arte, en virtud del bagaje de conocimientos que este debe acumular y poner en práctica a lo largo de su formación. En virtud de ello, se observó la falta de formación en el área de los docentes dedicados a la enseñanza del arte, pues no todos están debidamente formados en el área, desencadenando consecuencias negativas en la capacitación de los futuros profesionales.

### **Aspectos a Tomar en Cuenta en una Enseñanza Significativa**

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son adecuadas al contexto, es decir, los docentes aplican estrategias motivadoras a los estudiantes para hacerlos sentir más involucrados en su proceso de aprendizaje. Sobre las experiencias vivenciales del arte y promover sus estrategias, puede inferirse que estas guardan una estrecha relación entre sí, pues cada docente en su particularidad posee sus propias experiencias vivenciales en arte en cualquiera de sus

expresiones; por lo tanto, aspiran afianzarles el conocimiento a los estudiantes a través de su interacción constante.

Acto seguido, mencionan el fortalecimiento de la cultura y la identidad, dando sentido de humanidad a su ejercicio profesional, lo cual indica que estos docentes pretenden fortalecer la cultura artística en sus estudiantes y afianzar sus conocimientos en estos futuros profesionales, logrando obtener un buen desempeño, desde una óptica más humana, haciéndolo parte de su propio ser.

Sobre lo antes mencionado, la teoría del aprendizaje significativo expone el requerimiento de tres condiciones: en primer lugar, la significatividad lógica del material, estructura interna organizada (cohesión del contenido) susceptible de dar lugar a la construcción de significados; en segundo lugar, significatividad psicológica del material, donde deben establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos; en tercer y último lugar, la motivación, la cual debe existir, además de una disposición subjetiva, una actitud favorable hacia el aprendizaje por parte del estudiante (Bolívar, 2008).

Por lo tanto, en virtud de las opiniones de los informantes, se tiene claro qué tipo de aspectos deben tenerse en cuenta en el aprendizaje significativo, tal como lo expresa el citado autor; no se pudo conocer específicamente, cuáles son las utilizadas y la forma en que lo hacen, pero se puede afirmar la puesta en práctica de estos docentes en sus estrategias en el logro de este tipo de aprendizaje. De alguna manera, esto deja al trasluz el conocimiento teórico del docente de arte pero habría que ahondar más en sus prácticas sobre la aplicación de los supuestos conocimientos del aprendizaje significativo.

### **Modelo Curricular Diseñado como Proceso de Enseñanza y Aprendizaje Orientado en una Sola Dirección**



En esta categoría, los informantes, al referir su opinión sobre el modelo curricular, exponen: el docente es responsable de su desempeño y de adecuar el modo de enseñar y cada docente dependiendo de su capacidad y experiencia profesional, tiene una manera particular de realizar su praxis en las aulas y de transmitir a sus estudiantes los conocimientos de la carrera fundamentados en el pensum establecido por la institución, en este caso, la Universidad de Carabobo (UC). Asimismo, plantean que el currículo es incompleto en lo teórico y en lo práctico, pues los modelos curriculares han sido implementados en función del dominio parcializado del conocimiento, lo cual se puede evidenciar claramente en los diferentes niveles y modalidades de la educación venezolana, donde se plantea un enfoque basado netamente en el modelo sociopolítico presente actualmente en el país.

Asimismo, el enfoque curricular de la enseñanza realiza una doble función: (a) permitir la adopción de pautas orientativas de la práctica docente, y (b) facilitar la declaración de las intenciones educativas (Fernández, 2004). También se observó el énfasis de los docentes en nombrar el tipo de estrategias aplicadas en relación al programa; sin embargo, sólo uno de ellos expone una realidad tácita, indicando el papel presente en la adecuación de estrategias y los temas planteados en el modelo curricular. Se observa un desfase con la acción propia del docente al ser él quien debe desarrollar la creatividad y motivación en la elaboración de sus estrategias de enseñanza, por ser el currículo solo una guía orientadora.

### **Cambios en el Programa de acuerdo a las Exigencias del Mundo Actual**

Con respecto a los cambios en el programa de Arte, de acuerdo a las exigencias del mundo real, los informantes coinciden en realizar ajustes y mejoras en dichos programas por estar desactualizados a las exigencias vigentes en materia del arte, pues los programas actuales presentan ciertos vacíos, generando inconformidad dentro de la carrera, vacíos a los que se

enfrentan los docentes, ya que deben fundamentar su práctica en estos instrumentos, dejando de lado las sugerencias oportunas ofrecidas por los docentes en función de mejorar el rendimiento de los estudiantes dentro de la carrera. Esto permite inferir la existenciade inconformidad de los docentes del área en cuanto a la aplicación de los estamentos dictados por la UC, en relación a la formación de nuevos profesionales en el área del Arte, porque no se adaptan a las necesidades del mundo actual.

Ahora bien, en todas las épocas, las sociedades presentan cambios que requieren de una actualización educativa permitiendo al individuo acondicionarse; según Dávila (2017, p. s/n): “las nuevas exigencias del mundo moderno, generar las normas válidas en una vida armónica y social más acorde a tales exigencias y sobre todo, una formación para lograr la estabilidad de las relaciones sociales y políticas como sucede en la actualidad”.

Se pudo constatar al comparar las opiniones de los informantes con la teoría, un alto grado de concordancia con respecto a lo indispensable de actualizar los programas educativos en todas las áreas, evaluados cada cierto tiempo. En contextos socioeducativos, culturales, políticos y económicos cambiantes, tanto a nivel nacional como internacional, hacer cambios estructurales en dichos programas, pudiendo así ofrecer una formación contextualizada.

### **Reflexiones Finales**

Para llegar a comprender el arte, el hombre de todas las épocas ha tratado de explicar desde muchas perspectivas, posturas y métodos, los cuales conlleven a entender el lenguaje del arte: internamente, externamente, presente y pasado, desde los contextos de interacción con los otros seres y en su ámbito individual como obra de creación humana, puede entrar en contacto con el propio ser y con las vivencias de los mismos. Desde esta perspectiva, la enseñanza del arte se ha convertido en un reto de gran magnitud para el docente universitario de nuestros días,

especialmente en un país donde el arte es considerado un pasatiempo o una pérdida de tiempo; un país, con una crisis generalizada, vivida en todos los contextos del quehacer venezolano, golpeando duramente la estructura educativa, un país donde el docente dedicado a esta hermosa carrera no tiene muchas opciones de surgir ni profesionalmente ni como artista.

Ahora bien, a pesar de este preámbulo, existen docentes comprometidos y con deseos de dar lo mejor de sí mismos en la formación de sus estudiantes en arte de la Universidad de Carabobo, quienes aspiran convertir a estos jóvenes en futuros profesionales con miras a desarrollar valores, sensibilidad y amor hacia el arte en todas sus expresiones. En tal sentido, después de haber interactuado directamente con el profesorado acerca del estado de la enseñanza del arte en la UC, se evidencia una realidad: los docentes en Historia del Arte, para ejercer este rol, deberían tener conocimientos a fondo sobre el área llevarlos a la práctica a través de la redimensión del aprendizaje y, de esta manera, puedan impartir sus clases con mayor fundamentación.

Por lo tanto, se deben redimensionar los aprendizajes de manera de formar al estudiante a ser más activo y participativo en su proceso de aprendizaje, involucrándose y construyendo el conocimiento a través de estrategias innovadoras que lo inviten a sacar el máximo provecho de los diferentes temas tratados en la carrera. Por ende, el proceso de la enseñanza del arte debe ser constructivo y significativo, donde el docente, más que un maestro, debe ser un guía y orientador del estudiante, impulsándolo a introducirse en el mundo del arte paulatinamente y vaya comprendiendo desde los primeros semestres la necesidad de desarrollar la sensibilidad y amor hacia esta carrera.

Igualmente, a través del arte se debe promover el fortalecimiento de la cultura y la identidad, dando sentido humano a su ejercicio profesional futuro mediante un proceso de

comunicación, interpretación y análisis del arte en todas sus expresiones y manifestaciones. Con ello se pueden lograr avances extraordinarios en el ser desde una óptica más profunda y de constante crecimiento intelectual, tanto en el estudiante como en el docente. En virtud a esto, el docente será responsable de adecuar el modo de aprendizaje, las técnicas y los métodos, en el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan escudriñar todos los aspectos identificadores de una determinada cultura, especialmente la nuestra, y con ello, lograr una enseñanza y un aprendizaje menos teórico hasta convertirlo en una constante acción práctica.

Todos estos cambios deben ir acompañados de cuatro elementos fundamentales, como son: la motivación, la valoración, la pertenencia y la creatividad; estos deben estar implícitos en todo momento en el desarrollo de cada contenido y cada tema abordado, promoviendo en el artista, per se, una persona transmisora de manifestaciones y emociones a través de su creación artística. Incluso, si su finalidad es convertirse en futuro docente de arte, debe manejar estos cuatro factores para poder enseñar adecuadamente, adaptando su práctica educativa a un contexto exploratorio de la experiencia artística, logrando con ello grandes progresos en sus pupilos. De este modo, el estudiante se verá en la necesidad de indagar y conocer qué es lo que hay a su alrededor y de qué manera le afecta o le inspira para su crecimiento profesional.

En efecto, el docente de arte debe orientar e incentivar la investigación por medio de trabajos de campo, proyectos, estudios de casos, entre otras actividades, para entusiasmar a los estudiantes a comprender el qué y el para qué de las artes dentro de su formación académica y su influencia en las vivencias presentes en ellos mismos, para con esto potenciar sustancialmente el conocimiento y así los estudiantes fijan un buen conocimiento, al entrar en contacto directo con el arte, bien sea en museos, galerías, en sus comunidades, en todas partes donde hayan vestigios del arte, observando sus elementos característicos, sus similitudes, diferencias, etc.

Además, el docente debe ser muy selectivo al determinar los criterios en el desarrollo de sus estrategias, el cual deberá abarcar las artes, la educación, la sensibilidad y la espiritualidad del hombre, logrando conseguir un estudiante altamente motivado y entusiasmado en realizar todas las actividades de evaluación que se le planteen, al sentirse identificado con lo que hace y de la forma en que lo lleva a la práctica. Con ello, también elaborará estrategias para lograr la competencia deseada, siendo esto primordial en la formación del futuro profesional en arte, conociendo técnicas específicas, movimientos artísticos-literarios, materiales en la fabricación de diferentes tipos de esculturas, pinturas, entre otros.

De acuerdo a lo antes mencionado, el docente de arte de la UC podrá transformar el modo de dar clases y de enseñar al demostrar con ello cuál es la verdadera función de la educación artística en el currículo y en la sociedad, pues desplegará todos sus contenidos de manera más cercana al estudiante y menos desligada de la realidad, complementando los vacíos y ausencias de temas y alcances, desarrollando el pensamiento creativo a través de la utilización de técnicas artísticas que conlleven al estudiante a convertirse en un sujeto activo y participativo mediante el constructivismo y el aprendizaje cooperativo, convirtiendo el aprendizaje en un proceso de desarrollo integral.

En concordancia con todo lo descrito, considero al aspecto emocional un elemento sumamente importante de mencionar, porque a medida que se dan estas interacciones entre profesores y estudiantes, se van creando vínculos afectivos envueltos en el respeto y la cordialidad, pero, además, el docente puede fraternizar con ellos ofreciendo apoyo sincero y orientación en caso de ser necesario; así, el estudiante podrá sentir empatía y perder el temor ocasionado ante los retos que el aprendizaje impone.

En otro orden de ideas, podemos observar como las nuevas tecnologías aportan grandes beneficios al ámbito pedagógico del arte, por lo tanto, su utilización debe valorarse y adaptarse a las necesidades de aprendizaje del arte en los estudiantes, aprovechando todos los recursos que la tecnología ofrece para diseñar estrategias creativas e interactivas donde ellos sean capaces de poner en práctica su accesibilidad y creatividad.

Atendiendo al contexto histórico, es imprescindible en el proceso formativo del estudiante de arte, por ser justamente esta parte esencial del conocimiento del arte, hacer el mayor énfasis posible de su estudio en la preparación académica de esta carrera. Como se mencionó anteriormente, los sucesos y eventos del pasado, el paso del hombre por determinados espacios, su cultura, sus manifestaciones artísticas en todas las épocas, son la base del conocimiento de las nuevas artes, son su sustento y permiten conocer los rasgos más resaltantes de esas épocas que aun hoy, se reflejan en las expresiones artísticas. De esta manera, se mejora al ser, su expresión y la personalidad, además el estudiante estará más consciente de la influencia del arte en todas las actividades realizadas por el hombre en su cotidianidad, e incluso, este conocimiento puede mejorar sus relaciones interpersonales en otros ambientes.

Por último, al haber develado todos estos entramados presentes en la educación del arte en la UC y sus implicaciones en la formación profesional del estudiantado, pude comprender la existencia de diferentes fallas: debilidades del currículo, bajo nivel de desempeño de los cursos, entre otras, pero la falla más grande la encontramos a nivel del ser en sí mismo, ese ser que está allí en cada uno de nosotros, oculto en la dura realidad vivida en estos momentos, quien nos está afectando en nuestra forma de ser, de actuar y de pensar, y en ese devenir del pensamiento y la acción, nos encontramos ante el desánimo y la falta de interés en la praxis pedagógica.

## **Referencias**

- Asamblea Nacional. (2009). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial No. N°5.908 Extraordinario. Caracas.
- Bolívar, M. (2008). *¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?* *Revista Temas para la Educación*, 3, 86-91.
- Caggi, J. (2016). *Ontoaxiología en la praxis universitaria venezolana*. Recuperado de <http://intercambiodesaberesunerg.blogspot.es/i2016-06/>.
- Dávila, S. (2017). *Desafíos a la educación en el contexto de la sociedad actual*. Recuperado de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17P15.html>.
- Del Rincón, D., Arnal, J., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Metodologías de investigación educativa. Labor.
- Dosse, F. (1988). *Historia en migajas*. Caracas.
- Eisner, E. (1988). *The role of discipline-based art education in American schools*. Paul Getty Trust.
- Fernández, R. (2004). *Educación y cultura. Los Tres Primeros Siglos de Venezuela 1498–1810*. Grijalbo.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del Yo*. Paidós.
- Freedberg, D. (2013). *Estudios de la imagen*. *Revista Sans Soleil*, 5 (1). Recuperado de <http://revista-sanssoleil.com/wp-content/uploads/2013/03/Art-freedberg.pdf>.
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *Revista El Artista*, 2, 80-97.
- Graterol, C. (2018). *La educación y el arte: métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela*. *Revista Ciencias de la Educación* Vol. 28, Nro. 51, ISSN: 1316-5917. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(51), 579-603. Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-4903-109x>.

Graterol, C. (2019). *Aproximación de un nuevo episteme educativo desde la enseñanza del arte: contextos epocales siglos XIX y XX venezolano*. Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>.

Hernández, S. (2008). *Economía y sociedad: Siglos XVI y XVII*. Gran Enciclopedia de Venezuela. Caracas, Editorial *Globo*.

Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes. (INCIBA, 1973). *Diccionario biográfico de las artes plásticas en Venezuela. Siglos XIX y XX*. Recuperado de [http://vereda.ula.ve/wiki\\_artevenezolano/index.php/Historiograf%C3%ADa\\_del\\_Arte\\_Venezolano](http://vereda.ula.ve/wiki_artevenezolano/index.php/Historiograf%C3%ADa_del_Arte_Venezolano).

Martínez, M. (2000). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No. N°5.929 Extraordinario. Caracas.

Navarra, E. (2000). *Historia del arte*. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57787/HISTORARTE.pdf/d0909dbb-5776-443e-b107-ebc22959e166>.

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de potencia*. Madrid: Editorial EDAF.

Rivano, M. (1999). *Un modelo para la descripción y el análisis de la metáfora*. Revista Logos, 9(45) 38-53.



- Soriano, A. Masip, R. y Pastor, J. (2013). *Historia cultural, patrimonio y museología*. [Tesis de doctorado no publicada] España: Universidad de Murcia.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. (2016). *La brecha pedagógica entre la teoría y la práctica*. Recuperado de <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/12/21/la-brecha-pedagogica/>.
- Torres, R. (1996). *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: Ediciones de la UNESCOOREALC.
- Torres, O. (2014). *La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios* [Tesis de doctorado no publicada] España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.

**Carlos Augusto Graterol Hernández:**

---

*Licenciado en Educación Mención Artes Plásticas. Universidad de Carabobo. Magíster en Historia Mención: Historia de Venezuela. Universidad de Carabobo. Doctor en Educación. Universidad de Carabobo. Docente Asociado a Dedicación Exclusiva. Jefe de Cátedra de Historia del Arte. Departamento de Arte y Tecnología. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Estado Carabobo, Venezuela.*

**Estrategias creativas en la promoción de la lectura**

*Creative strategies in promoting reading*

**Carlos Ernesto Valbuena España**

<https://orcid.org/0000-0002-5613-832X>

Departamento de Ciencias Pedagógicas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

[ernesvay@gmail.com](mailto:ernesvay@gmail.com)

**Glennys Johana Alvarado Pereira**

<https://orcid.org/0000-0003-2532-2789>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. Valencia, Venezuela.

[glennysalvarado0221@gmail.com](mailto:glennysalvarado0221@gmail.com)

**Víctor José Mora Tovar**

<https://orcid.org/0000-0002-1568-3057>

Departamento de Evaluación y Medición. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

[profevictormora@gmail.com](mailto:profevictormora@gmail.com)

**Resumen**

El presente tiene la intencionalidad aplicar estrategias creativas para la promoción de la lectura en los estudiantes del 6° grado de la U.E.C.P Fermín Toro. Realizándose bajo la perspectiva fenomenológica–interpretativa. Se tomaron cuatro estudiantes a quienes se les aplicaron estrategias motivadoras del aprendizaje significativo. Realizándoseles entrevistas a profundidad, promoviendo la creatividad de forma individual. Además de generar cambios actitudinales con relación a la lectura. La información obtenida de los informantes permitió establecer las estrategias que involucraban la participación colectiva de los jóvenes en el proceso de comprensión lectora. Generándose tres categorías Estrategia, aprendizaje y Creatividad. Como consecuencia de aplicarles las estrategias, se mejoraron la capacidad de comunicación, comprensión y reflexividad, potenciando así, desarrollo de la capacidad de lectura de los alumnos, para ejercitar y educar la memoria, fomentar el discernimiento del niño, valorar el orden y el ritmo, dar importancia al entorno, comprender mejor la lectura y el disfrute de esta, más allá de una simple tarea escolar.

**Palabras clave:** Lectura, Proceso creativo y actividades escolares.

**Abstract**

The present has the intention to apply creative strategies for the promotion of reading in the students of the 6th grade of the U.E.C.P Fermín Toro. Conducted under the phenomenological–interpretative perspective. Four students were taken and motivated strategies for meaningful learning were applied. In-depth interviews, promoting creativity individually. In addition to generating attitudinal changes in relation to reading. The information obtained from the informants allowed to establish the strategies that involved the collective participation of young people in the reading comprehension process. Generating three categories Strategy, learning and Creativity. As a result of applying the strategies, the ability to communicate, comprehension and reflexivity were improved, thus enhancing the development of the reading capacity of the students, to exercise and educate memory, promote the discernment of the child, value the order and rhythm, give importance to the environment, better understand reading and the enjoyment of it, beyond a simple school assignment.

**Key words:** Reading, Creative process, and school activities.

**Recibido:** 27/06/2021

**Enviado a árbitros:** 28/06/2021

**Aprobado:** 12/04/2022

## **Introducción**

En este momento, todas las sociedades modernas poseen un sistema educativo que tiene como misión la preparación integral de los individuos para los requerimientos y exigencias de la vida. El objetivo fundamental de este sistema es formar hombres sanos, cultos, críticos y aptos para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la valoración del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social. Entre los elementos que coadyuvan a lograr este objetivo se destacan el proceso de lectura, que permite el acceso a la información y la formación de conceptos.

Tal premisa la corroboran algunos autores como Morales (2021), quien señala que la lectura es la “como proceso social y cognitivo constituye un modo por excelencia para potenciar el pensamiento, adquirir información y resolver situaciones de la vida cotidiana.” (p.2). En otras palabras, la lectura es la actividad que abre las puertas al conocimiento para las diferentes áreas del saber y la que permite al ser humano compenetrarse con el pasado, entender el presente, desarrollar las potencialidades para ser un agente de cambio social y cultural permanente. Se puede afirmar que la lectura es una práctica cultural que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades, en pro de la formación del estudiante.

Esto significa que la lectura no es sólo una realización intelectual individual, sino también un bien colectivo indispensable para los avances económicos y sociales. De acuerdo con lo planteado anteriormente, se puede comprender que, la práctica de la lectura tiene un efecto positivo que trasciende la acción de la escuela e involucra también a la familia, la comunidad y la sociedad, no sólo como un ejercicio individual y placentero, sino como un elemento fundamental para el desarrollo social. En concordancia con lo expuesto anteriormente, la promoción y animación de la lectura a través de estrategias creativas coadyuvan, a que las personas se

acerquen a los libros ya que a su vez incentiva el gusto por los mismos. En relación con esta premisa, la implementación de estrategias creativas en la promoción de la lectura genera gusto y placer por leer. En este sentido, Hernández (2004), señala que lo importante es hacer frente a aquellas “prácticas tradicionalistas que poco o nada contribuyen al desarrollo de un proceso lector adecuado de nuestros estudiantes, que no estimulan el progreso de habilidades, actitudes y capacidades que hoy se requieren para desenvolverse en diferentes contextos de manera autónoma” (p.10). A este respecto, Vygotsky señala que el pensamiento no se expresa simplemente con palabras, sino que llega a la existencia a través de ellas.

Es de allí necesario, buscar las mejores estrategias que acerquen a los educandos a la lectura, con el propósito de formar lectores autónomos y a su vez desarrollar el gusto por leer, mediante estrategias creativas para la promoción de la lectura. En este sentido, la presente investigación obtuvo evidencias, sobre cómo los estudiantes de 6º grado de la U. P. Fermín Toro del municipio Araure del estado portuguesa, tuvieron un acercamiento autónomo con la lectura y al mismo tiempo, alcanzaron placer por leer. En relación con lo expuesto anteriormente, para la aplicación de las estrategias creativas para la promoción de la lectura, se implementó lo siguiente: lecturas por líderes, cuentacuentos, club de lecturas, concursos de cuentos y otras actividades de animación a las lecturas.

### **Camino iniciático**

La lectura y la escritura son imprescindibles, en el proceso de formación del estudiante y ambas han sido enseñadas de forma mecánica. La primera realizándose un proceso de decodificación de signos y la segunda una transcripción de signos. Para la UNESCO (2006), considera las actividades rutinarias como unas de las causas del analfabetismo funcional. Para Pérez, (2022), El analfabetismo es un problema complejo cuya comprensión y efectos atraviesan

varias dimensiones: económica, social, política y, por supuesto, cultural, visualizando que la persona, sí se sabe leer, pero no lee, básicamente las personas son capaces de leer y comprender el texto escrito, pero nunca o muy pocas veces lee un texto con la simple pretensión de engrandecer su cultura a pesar de poseer y dominar tal habilidad, además de realizarlo de forma mecánica sin interpretación de lo leído. En este sentido, la escuela juntamente con los padres tiene en sus manos la responsabilidad de asumir el inmenso reto en cuanto a la promoción y enseñanza de la lectura, el cual consiste en generar en los estudiantes, el deseo hacia la misma de forma placentera y que sea vista como una herramienta que los va a acompañar a lo largo de toda su vida.

En relación con lo anterior, la lectura es un acto individual, en donde el docente juega un papel fundamental de mediador, orientador, animador y motivador, cuyo propósito será el despertar la curiosidad y la necesidad de la lectura. Ésta debe permitir al dicente divertirse, aprender, informarse, imaginar, soñar, en otras palabras, como dice, Fajardo (2018), “La creación literaria como propuesta pedagógica para estimular la imaginación y la expresión artística busca entonces mejorar la calidad de los servicios de una institución educativa” (p. 22). Sin duda que, la lectura tiene el mágico poder de lograr trasladar al individuo a los lugares más remotos, así como transformar un episodio leído en un sueño, dándole una connotación particular a la que tiene, además de brindarle la oportunidad de imaginarse los diferentes escenarios donde se desarrolle la historia y los personajes que intervienen en la misma, cada individuo tiene la capacidad de desarrollar su propia imaginación en torno a lo que está leyendo y eso le da la facilidad de crear un mundo de acuerdo a como internalice la lectura. De este modo, la promoción y animación de la lectura debe ser aprovechada en la infancia y despertarse a partir de las actividades exploratorias, de producción presentadas al infante, siendo productos de sus

propios intereses y experiencias. En este aspecto, la lectura lleva a la reflexión, interpretación, ajustándose a sus intereses o conocimientos previos. Esto se sustenta en la teoría de Ausubel, del aprendizaje significativo, aprovechando las estrategias de promoción de la lectura, que vendrían a ser un mecanismo de expresión individual y única. En este mismo orden de ideas, es fundamental la figura de promoción ejercida por el docente con relación a la promoción y animación a la lectura, pues ésta se ha de convertir en el puente o enlace entre el libro, el lector y el proceso de apropiación del hábito de la lectura, estando impregnada de la personalidad e individualidad del involucrado, que, en este caso particular, esa experiencia entre educando y educador se realiza de forma fluida.

Ahora bien, se hace necesario que el educador valore la necesidad de promover en sus educandos, los procesos educativos, dando la oportunidad de usar ambos hemisferios cerebrales. Estas realidades, no son específicas de un país o pueblo. En concordancia con lo anterior, López (2018), señala que los estudiantes se sienten atraídos por leer debido a actividades extracurriculares generadas en los colegios, por motivación familiar o porque se encontraron con algún profesor quien los enamoró en alguna asignatura. Aunque, es importante señalar, que la escuela no estimula la lectura como proceso creativo por el formalismo (barreras, formatos, contenidos, procedimientos, número de evaluaciones, y ni hablar del papeleo). Esto coincide con lo expresado por Alvarado (2021), las lecturas que realizan se deben usar para disfrutar, es decir que causa un deleite o placer, por lo cual, la escuela enfrenta un reto enorme hoy en día, ya que a diario en la práctica educativa se observa el poco interés por la misma en los educandos y esto hace más dificultoso la tarea del docente para llevar a cabo las diversas actividades que a diario deben cumplirse. Por consiguiente, esta forma de educación podría ser considerada una mutilación de las capacidades, desaprovechamiento de talentos o mala conducción del proceso

de enseñanza aprendizaje, constituyendo una realidad estudiada y sustentada en resultados académicos comparativos, en este espiral de situaciones, están ubicados los estudiantes del 6° grado de la U.E.C.P. Fermín Toro, ubicada en el municipio Araure del estado portuguesa.

Concluyendo a través de la observación directa aplicada a dichos estudiantes, se pudo constatar el poco interés por la lectura, lo cual les impide tener un buen rendimiento en las diferentes áreas académicas y esto conlleva, a que un grupo de ellos aplacen en algunas asignaturas, pues el desinterés por la misma no permite que en muchas ocasiones sean capaces de leer simples instrucciones en las pruebas de evaluaciones escritas, debiéndose desarrollar, estrategias recreativas y placenteras que permitan despertar el interés por la lecturas. Las mismas deben permitir un acercamiento productivo de los estudiantes con los libros.

### **Intencionalidad**

Aplicar estrategias creativas para la de promoción de lectura en los estudiantes del 6° grado de la U.E.C.P Fermín Toro.

### **Directrices**

I.Explorar las estrategias utilizadas por los docentes de 6° grado de la U.E.C.P Colegio Fermín Toro.

II.Describir las estrategias utilizadas por los docentes en la praxis diaria.

III.Reflexionar sobre la valoración los estudiantes del 6° Grado de La U.E.C.P Colegio Fermín Toro del Municipio Araure hacia el proceso de lectura como medio para el disfrute de lo estético, luego de haber aplicado las estrategias de Promoción de la Lectura.

### **Argumentación teórica**

Las bases teóricas vienen a constituir el soporte referencial bibliográfico, requerido por toda investigación, de acuerdo al contenido de cada temática o aspecto señalado, bajo las

premisas de diferentes autores, los cuales serán complementarios por la postura explicativa, permitiendo al investigador tener una mayor comprensión del problema u objeto de estudio, cuando lo enmarca en el referencial teórico, para poder abordar el problema, logrando establecer una relación de significancia epistemológica entre las categorías de análisis y las perspectivas conceptuales presentes en el contexto empírico. Ahora bien, el enfoque de Ausubel (2002), cognitivo bio-psicológico, fundamental para el estudio del desarrollo de la capacidad intelectual individual y la forma como influye en el proceso de aprendizaje colectivo. De manera general, se puede decir, que el desarrollo cognitivo ocurre con la reorganización de las estructuras cognitivas, dando consecuencias de procesos adaptativos al medio, a partir de la asimilación de experiencias y acomodación de estas de acuerdo con el equipaje previo de las estructuras cognitivas de los aprendices.

Prosiguiendo con la experiencia física o social entra en conflicto con los conocimientos previos, las estructuras cognitivas se reacomodan para incorporar la nueva experiencia y se considera un modo de aprendizaje. En tal sentido Piaget (2001), encuentra dos funciones denominadas asimilación y acomodación, son básicas para la adaptación del organismo a su ambiente. Mediante la asimilación, el organismo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas a fin de ajustar mejor el conocimiento previo al poseído. La segunda parte de la adaptación, denominándose acomodación, dando un ajuste del organismo a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente necesario en la incorporación de la experiencia de las acciones, con el fin de lograr su cabal desarrollo.

### ***La lectura***

La lectura es un medio por el cual, se puede mejorar la calidad de vida, pues mantiene informados de todo lo acontecido alrededor, es un hábito propicio del desarrollo de la capacidad



intelectual y espiritual en general, es decir, cuando las personas leen adquieren conocimiento, dando como resultado una cultura más amplia llegando a ser para el individuo una satisfacción personal. El incremento y desarrollo de los hábitos de lectura es un problema que compete a toda la sociedad contemporánea y, por ende, el hogar, la escuela, la biblioteca y todas las instituciones de la comunidad deben trabajar de modo coordinado en la búsqueda de estrategias para alcanzar el vínculo más estrecho y pleno de la población con los libros y demás materiales de lectura a su alcance.

En concordancia con lo anterior, Gutiérrez (2020) la lectura se genera de múltiples formas, por lo cual se requiere de la participación de todos los miembros de la sociedad, tales como familia, estado, empresas privadas y públicas, iglesia, educadores y comunidad en general, esto indica que nadie está exento en algún grado de esta contribución, señalando que la promoción de lectura es cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar un individuo o comunidad a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil. Por ello, la promoción de lectura es una idea genérica y múltiple que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo, comunidad y lectura. Por consiguiente, para hacer al niño lector, es necesario educarlo, ayudarlo a ejercitar su voluntad a través de sus gustos e intereses hacia la lectura, con la convicción de que, si se adueña de la misma, si la descubre y la ama, habrá conseguido tener a su alcance al mejor instrumento para la vida. En este sentido, es importante promover la lectura de acuerdo con las inclinaciones de los estudiantes.

*Estrategias para la promoción de lectura*

Desde el punto de vista conceptual, las estrategias son las acciones intencionales y tácticamente empleadas para lograr un acercamiento productivo del individuo/comunidad a la lectura. Las estrategias se diferencian de las acciones de promoción, siendo intencionales y conscientemente realizadas. Las estrategias de promoción de lectura contemplan, por lo tanto, un diseño acorde con los objetivos de la institución que las emprende y conllevan unos mecanismos de evaluación de su eficacia frente al propósito global de formar una sociedad lectora.

Son diseñadas y requieren una acción administrativa. Las estrategias brindan una respuesta estructurada a la problemática social de la lectura; una respuesta que busca, mediante el cumplimiento de sus objetivos específicos, la formación de una sociedad lectora. Desde el punto procedimental, la implementación de las estrategias de promoción de lectura, tuvieron como propósito ayudar al lector a superar los obstáculos que encierra la lectura, de forma ágil, accesible y lúdica, comprometiendo su inteligencia y buscando la perfección de la lectura.

*Promotor de Lectura*

Promotor es quien impulsa algo, quien pone en tensión sus aptitudes y los instrumentos de que dispone con el fin de conseguir un propósito. Por ser el hábito de lectura un patrimonio que comparten individuos de diferentes sexos, edades y profesiones, serán promotores de esta conducta todas aquellas personas o instituciones que de manera consciente y organizada desarrollen, con sistematicidad, acciones encaminadas a estrechar los vínculos entre la población y la lectura. Un promotor de lectura será, antes que cualquier cosa, un verdadero lector, un apasionado de los libros, un modelo a seguir sobre aquellas personas que se hallan a su alrededor y a las que desea influir.

## Enlace metodológico

El marco metodológico está conformado por un conjunto de acciones que permiten describir y analizar el fondo del problema en estudio, este es el que va a direccionar la investigación contribuyendo al desarrollo del trabajo investigativo, es por medio del él, se diseñará la metodología, tomando en cuenta la información documentada a utilizar. En este aspecto, el estudio se sustenta en una investigación cualitativa fundamentada en el método fenomenológico – interpretativo, con ello, se buscó observar la vida cotidiana de los actores sociales, de sus motivos, sentimientos y significados, de cada una de las unidades de análisis, de objeto de estudio, en relación con la realidad presentada. Es por ello, la fenomenología según Husserl (1997) se refiere a:

Transciende el conocimiento intuitivo de inmediato de la realidad, no interesa en cuanto a realidad empírico/objetiva para acceder a una visión profunda, reflexiva y crítica que nos lleve a un conocimiento esencial de los fenómenos alejados de todos vestigios-sensoriales. (p.70).

Desde lo anterior descrito, la idea es avanzar en actos de reducción, acercando paulatinamente a la esencia como explicación de los fenómenos o hechos aparentes. Es importante destacar, la fenomenología enfatiza originalmente en la descripción del fenómeno, con lo cual se persigue traer a la conciencia las evidencias de las experiencias en la búsqueda de cualidades de la intuición, así como, las evidencias de la intencionalidad. Esto nos va revelando la estructura, las significaciones propias de la conciencia, y la verdad absoluta. En este sentido Martínez (2006) expresa:

El método cualitativo específico que se vaya a emplear depende de la naturaleza de la estructura a estudiar. La metodología cualitativo-sistémica dispone de una serie de

métodos, cada uno de los cuales son más sensible y adecuado que otro para la investigación de una determinada realidad. (p. 9) De lo antes indicado, es importante puntualizar, que el método cualitativo tiene sus propios modelos y estos se aplican según sea la realidad para estudiar.

#### *Momentos y etapas del método fenomenológico*

Tomando como base la fenomenología, se han establecido una serie de momentos y pasos coadyuvando a la aplicación del método con suficiente rigurosidad. En tal sentido, Leal (2000) el método fenomenológico es, sentimientos y vivencias, dada a conocer en su discurso oral, el investigador en forma intencional y voluntaria desencadena un proceso de pensamiento reflexivo que va a permitir:

(1) Pasar de la esfera fáctica (fenómeno real) de la subjetividad de la investigación, a la esfera de la esencialidad, en la misma investigación. (2) Guardar temporalmente en la conciencia otros procesos mentales, que serán utilizados en otros momentos del método fenomenológico. (p.100).

En conclusión, se puede afirmar, cada etapa o fase del método fenomenológico, corresponde un momento, que tendrá características y acciones propias. Por consiguiente, Leal (ob.cit) la fenomenología como método de investigación debe pasar por las siguientes etapas:

1. etapa previa: está referida a la primera reducción fenomenológica o epojé, donde las acciones fundamentales del investigador están orientadas a establecer los presupuestos de la investigación.

2. Etapa descriptiva: consiste en la transcripción textual de los discursos de los actores sociales.

3. Etapa estructural: corresponde a la búsqueda de la esencia de los significados contenidos en los discursos de la descripción fenomenológica. Este tratamiento permite: 3.1. Clasificar los contenidos o tópicos presentes en cada uno de los discursos de los actores. 3.2 Elaboración de categorías para cada uno de los aspectos a tratar. 3.3. Integración de categorías por la similitud de temas contenidos en la indagación.

4. Etapas de discusión del análisis fenomenológico: esta etapa corresponde a un momento histórico/critico en el cual se comparan los resultados del análisis fenomenológico con lo teórico previamente establecido. (p.102).

Ante tales acciones, la fenomenología como uno de los varios enfoques cualitativos, cumple con los fundamentos epistemológicos característicos propios. Al emplear la fenomenología desde la visión de método investigativo, con el propósito de abordar la realidad, que se establece. En opinión de Husserl (ob.cit):

4.1. La participación activa en el proceso de construcción social de la realidad de los actores (investigado- investigador), donde cada uno de ellos da los aportes necesarios para la comprensión e integración de las acciones que se producen en la realidad social. En este proceso de interpretación de la realidad actúan interactivamente estos actores (investigados – investigador).

4.2. La captación del hecho social en su integralidad como estrategia para acceder al conocimiento de la realidad. El fenómeno social es considerado como un todo, de allí que la vivencia sea entendida como un absoluto (esencia). Esto contrasta con la postura positivista que tiende hacia lo fragmentario a la realidad.

De este modo, los momentos y etapas del método fenomenológico logran para el investigador cualitativo, ir tras la búsqueda de las esencias vivenciales, a partir de un mundo vital, adquiriendo gran relevancia, al tratar de efectuar un conjunto de acciones, que paso a paso van acercando a ese mundo vivencial profundo, esencial.

### **Sujetos de estudio**

Son aquellos que intervienen en la construcción cotidiana del fenómeno presentado en un contexto particular, que se constituye como escenario de estudio, aludiéndose a quienes ocupan los diferentes espacios en la trama, estando en la condición de protagonistas, en su característica de intervenir, por acción u omisión. Al respecto Cepeda (2006), los define como “Persona o un grupo, que sólo se comprende en el estar con las otras personas que también poseen una matriz propia constituida por valores, actitudes, intereses y creencias, que representan la realidad en cuestión” (p. 123). Considerándolo, como sujeto de estudio, puesto que tiene una estrecha relación con el contexto investigado, encontrará información empírica, procedente del fenómeno real abordado. En este sentido, los informantes claves serán considerados en la investigación, fuentes de información confiable y pertinente, porque ellos protagonizarán de manera significativa a los estudiantes, con los cuales se desarrollaron estrategias, con el propósito de utilizar la lectura como proceso creativo en las actividades escolares. La condición de los informantes claves, es decir, los sujetos sociales seleccionados para esta investigación; se orientó desde las siguientes características

### **Técnica para la obtención de la información**

Sobre la base en lo señalado por Taylor y Bodgan (1986), se selecciona la técnica de obtención de la información, a la entrevista a profundidad; porque ésta permite obtener información pertinente y adecuada con los propósitos de esta investigación. La entrevista a

profundidad nos permitió preguntar a los informantes claves a entrevistar. Esto convirtió la misma, en un proceso hermenéutico de obtención y tratamiento de la información. En este respecto, fue necesario aprehender cognitivamente el fenómeno estudiado. La versatilidad de la entrevista a profundidad, hermenéuticamente desarrollada, posibilitó entrevistar a los sujetos a estudio, todas las veces que fueron necesarias, con el fin, de alcanzar todos los propósitos de la investigación.

### Organización, interpretación, triangulación y contextualización de la información

Para organizar, interpretar, triangular y contextualizar la información obtenida, se utilizaron, un juego de matrices que se señalan a continuación:

Matriz I: la organización de la información proporcionada por los informantes claves, el señalamiento de categorías de análisis y sus respectivos hallazgos.

**Cuadro 1:** Matriz I: la organizar de la información proporcionada por los informantes clave.

| Información proporcionada por el informante clave N° _____ | Categoría de Análisis | Hallazgos   |
|------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------|
| 1 Investigador                                             |                       |             |
| 2 Informante                                               |                       |             |
| 3                                                          |                       |             |
| 4                                                          |                       |             |
| 5                                                          |                       |             |
| N                                                          |                       |             |
| Columna "A"                                                | Columna "B"           | Columna "C" |

Fuente: Alvarado, Mora y Valbuena (2022).

Las líneas de la columna "A" serán enumeradas para identificar plenamente la información obtenida. En la columna "B", se señalar las categorías de análisis, al indicar el número de las líneas de la columna "A", que se corresponda con cada categoría de análisis señalada. En la columna "C" aparecerán los hallazgos correspondientes a cada categoría de análisis, al ser identificados, se presentarán en la Matriz I, por cada informante clave entrevistado.

## Interpretación de la información

En este sentido, una vez formalizada y grabada cada entrevista, se procedió a transcribir de forma textual la información en un formato. La información recopilada fue dada en líneas, donde se identifica las categorías estrechamente cohesionadas con la presente investigación (Matriz I). De este proceso surgieron tres (03) categorías fluyendo del discurso de los entrevistados conjugado con mis conocimientos en el campo educativo, estas categorías están distribuidas de la siguiente forma: (1) Estrategia, (2) Aprendizaje (3) Creatividad. Es importante acotar, cada categoría constituye parte de una totalidad, teniendo que separarlas para una mejor comprensión de los discursos y sus interpretaciones, a fin de facilitar esta comprensión de los niveles o dimensiones del análisis.

**Cuadro 2:** Matriz I: Organización de la Información, Asignación de Categorías de Análisis y Detección de los Hallazgos Relevantes Matriz Informante N° 1

| LÍNEA | INFORMACION PROPORCIONADA POR EL INFORMANTE CLAVE               | HALLAZGOS                                                                                                    | CATEGORIA DE ANALISIS |
|-------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 1     | <b>Investigador:</b> Me gustaría que me contaras ¿Cuáles        | A través de la dramatización y los cuentos, fabulas, reflexiones, (línea 4- línea 5)                         | Estrategia            |
| 2     | han sido las maneras que ha utilizado la docente para           |                                                                                                              |                       |
| 3     | motivarte a leer cuentos y otras producciones literarias,       |                                                                                                              |                       |
| 4     | describe esa experiencia? <b>Informante:</b> A través de la     |                                                                                                              |                       |
| 5     | dramatización y los cuentos, fabulas, reflexiones,              | Si porque cuando leemos aprendemos más cosas (línea 11- línea 12)                                            | Aprendizaje           |
| 6     | la dramatización fue la que más me gusto por la forma           |                                                                                                              |                       |
| 7     | de en actuaban los docentes, me dio risa y pedí el libro        |                                                                                                              |                       |
| 8     | prestado a la profesora. <b>Investigador:</b> ¿Crees que la     |                                                                                                              |                       |
| 9     | frecuencia con que leen en el aula te ha permitido              | pienso las cosas que pasaron en el cuento y como fuese si hubiera pasado de otra manera (línea 18- línea 19) | Pensamiento           |
| 10    | desarrollar alguna capacidad especial de expresión              |                                                                                                              |                       |
| 11    | creativa y cómo? <b>Informante:</b> Si porque cuando leemos     |                                                                                                              |                       |
| 12    | aprendemos más cosas, nuevas palabras y podemos                 |                                                                                                              |                       |
| 13    | ponerlas en práctica al momento de un debate                    | Depende de que este leyendo (línea 21- línea 22)                                                             | Creatividad           |
| 14    | <b>Investigador:</b> ¿Cuándo lees algún tipo de cuento eres     |                                                                                                              |                       |
| 15    | capaz de cambiar su contenido o visualizar como son, las        |                                                                                                              |                       |
| 16    | cosas y personas, de qué manera? <b>Informante:</b> Si me       |                                                                                                              |                       |
| 17    | imagino a las personas, los hechos, las expresiones y           |                                                                                                              |                       |
| 18    | pienso las cosas que pasaron en el cuento y como                |                                                                                                              |                       |
| 19    | fuese si hubiera pasado de otra manera <b>Investigador:</b>     |                                                                                                              |                       |
| 20    | ¿Cómo influye la lectura en tu forma de expresión               |                                                                                                              |                       |
| 21    | creativa, en dibujos o en escritura? <b>Informante:</b> Depende |                                                                                                              |                       |
| 22    | de que este leyendo a veces en dibujo o escritura todo          |                                                                                                              |                       |
| 23    | de acuerdo a la lectura Pero más me motiva al Dibujo.           |                                                                                                              |                       |

Fuente: Alvarado, Mora y Valbuena (2022)



**Cuadro 3:** Matriz II: Presentación de los hallazgos relevantes detectados en las categorías de análisis que emergieron en la información proporcionada por los informantes claves. Categoría de análisis: Estrategia

| INFORMANTE I                                                                                                                                                                                                                                                                                            | INFORMANTE II                                                                                                                                                                                                                | INFORMANTE III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | INFORMANTE IV                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A través de la dramatización y los cuentacuentos, fábulas, reflexiones, (línea 4- línea 5)<br>Las dramatizaciones son divertidas porque toca ponerse de acuerdo de cómo debe ser que pasan las cosas y a la final uno se ríe mucho, aunque toca leer todo y volver a leerlo juntos (línea 32- línea 35) | Narra las historias con sus gestos y dramatizaciones. (Línea 6 – Línea 7).<br>Porque es menos aburrido leer los cuentos, cuando uno tiene con quien hablar de él, así no sea de lo que a uno le guste. (Línea 35 – Línea 37) | Trajo cuentacuentos, nos manda lecturas y nos hace preguntas para ver si entendimos, hizo dramatizaciones ella y otras teníamos que hacerlas nosotros, y decir si eran así las cosas que leíamos. (Línea 6 – Línea 10).<br><br>Primero leer y luego discutir el tema con la maestra para entender mejor la lectura. (Línea 40 – Línea 42). | Hacia un debate o discusión socializada. Hacer dramatizaciones, intercambio de opinión sobre la dramatización. Los cuentacuentos que al final nos toco fue buscar los cuentos para saber cómo terminaban (Línea 6 – Línea 9). |

Fuente: Alvarado, Mora y Valbuena (2022)

### Triangulación de los hallazgos contenidos en la categoría de análisis: estrategias

Las estrategias creativas para la promoción de la lectura en las actividades escolares de los estudiantes del 6° grado del U.E.C.P Fermín Toro del municipio Araure, tiene un conjunto de categorizaciones marcadas bajo los siguientes aspectos:

1. A través de la dramatización y los cuentacuentos, fábulas, reflexiones, (línea 4- línea 5)
2. Las dramatizaciones son divertidas porque toca ponerse de acuerdo de cómo debe ser que pasan las cosas y a la final uno se ríe mucho, aunque toca leer todo y volver a leerlo juntos (línea 32- línea 35) Narra las historias con sus gestos y dramatizaciones. (Línea 6 – Línea 7).

3. Porque es menos aburrido leer los cuentos, cuando uno tiene con quien hablar de él, así no sea de lo que a uno le guste. (Línea 35 – Línea 37)

4. Trajo cuentacuentos, nos manda lecturas y nos hace preguntas para ver si entendimos, hizo dramatizaciones ella y otras teníamos que hacerlas nosotros, y decir si eran así las cosas que leíamos. (Línea 6 – Línea 10).

5. Primero leer y luego discutir el tema con la maestra para entender mejor la lectura. (Línea 40 – Línea 42). Hacia un debate o discusión socializada.

6. Hacer dramatizaciones, intercambio de opinión sobre la dramatización. Los cuentacuentos que al final nos toco fue buscar los cuentos para saber cómo terminaban (Línea 6 – Línea 9).

En relación con lo anterior, la enseñanza de la lectura en nuestras aulas demanda cambios que exigen; por un lado, docentes que dediquen un tiempo a la lectura en todas las materias y; por otro, una escuela abierta a la posibilidad de propiciar situaciones de aprendizaje que presenten a la lectura como un todo armónico y agradable que se correlacione en lo didáctico y lo creativo, con el fin único de que los alumnos aprendan recreándose.

Es por ello, si se utilizan distintas técnicas de animación a la lectura, con una metodología variada, adaptada a las necesidades, intereses y gustos de los alumnos. El docente se hace partícipe e integra a los padres en la dinámica general de estas actividades con un programa de actividades extraescolares, se orientará un buen camino para conseguir formar al docente y al alumno como lectores creativos, críticos, constructores y transformadores, como la única vía para aprender a disfrutar la lectura.

Para los investigadores, estas estrategias de animación de la lectura constituyen el mapa de las actividades diseñadas, en función a los conocimientos de los estudiantes. Esto coincide

con lo que señala Yepes (2002), quien manifiesta que, si se aplica una estrategia de animación, va a suscitar que se desarrolle un gusto permanente por los materiales de lectura, ya que la animación a la lectura es educación lúdica que relaciona en el ser humano lo cognoscitivo, lo afectivo, lo activo, lo estético, la dimensión creadora y la apertura a infinitud de temas. Una valoración positiva de este tipo de actividad.

### **Triangulación de los hallazgos contenidos en la categoría de análisis: creatividad**

La creatividad es una potencialidad individual. De allí surge la importancia en el uso de las estrategias creativas para la promoción de la lectura en las actividades escolares de los estudiantes del 6° grado de la U.E.C.P Fermín Toro del municipio Araure En este aspecto, la percepción de los informantes tiene un conjunto de categorizaciones marcadas:

1. Depende de que este leyendo (línea 21- línea 22)
2. Tengo más imaginación para dibujar. (Línea 12).
3. Creo que imaginándome situaciones para las cosas, que pasan en el salón comparándolas con lo que leo. (Línea 15 – Línea 18).
4. Entonces unas usas la imaginación para tratar de saber cómo decirle las cosas a cada uno sin problema. Como aprende más palabras y eso. (Línea 24 – Línea 26).
5. Más en la escritura de esa forma me expreso mejor, es como más fácil, poner lo que se me viene a la mente por escrito que dibujando (Línea 30 – Línea 32).
6. Puedo imaginar a los personajes y las cosas que van a pasar y pienso en lo que va a pasar cuando, (Línea 19 – Línea 20)
7. Si es un cuento en dibujo si es una lectura de reflexión en escritura (Línea 23 – Línea 24)
8. Con creatividad y debate (Línea 31)

Continuando con la creatividad, y la expresión de esta y su forma comunicacional, todos los seres humanos poseen desarrollo psicológico, personal y social, pues él, en si es un ser quien requiere expresar su vivencia. Es por eso, que las estrategias creativas para la promoción de la lectura en las actividades escolares de los estudiantes del 6° grado del U.E.C.P Fermín Toro del municipio Araure, adquiere una connotación de importancia, pues de acuerdo con los autores, esta pasa por algunos periodos estimados en edades específicas, que van desde los 4 a los 25 años.

### **Reflexiones finales**

El direccionamiento principal de la presente fue interpretar el uso de las estrategias creativas para la promoción de la lectura en las actividades escolares de los estudiantes del 6° Grado de la U.E.C.P Fermín Toro, permitiendo establecer las puesta en práctica de estrategias centradas en la teoría ausbeliana, de aprendizaje significativo, promoviendo de forma positiva el desarrollo de los estudiantes de lecturas creativas y a su vez, animando su creatividad e interés por realizar las lecturas.

Cabe destacar, las estrategias empleadas fueron de participación y motivación, en las cuales, por medio del proceso de asignación de lecturas, para debates en clase, dramatización de lo leído, expresión de lo contenido en dibujo o escrito, los investigadores pudieron evidenciar el cambio propiciado en un lapso corto de tiempo. La propuesta desarrollada tuvo como propósito demostrar a los jóvenes la importancia de la lectura, pasando de una simple decodificación monótona de significados, hacía un proceso de transición en la cual el lector, es quien da sentido a lo que lee, conforme a sus propias capacidades, las cuales se acrecientan con la misma lectura.

Sobre la base de los resultados de las estrategias desarrolladas en las sesiones de trabajo promovidas en este estudio, se puede apreciar que los alumnos demostraron valorar de manera

significativa el acto de leer, aprendieron a darle sentido y utilidad al material impreso basado en sus gustos e intereses, ya que se trabajó con variedad de temas, adquirieron nuevas competencias, compartieron experiencias. Estos planteamientos coinciden con lo expresado por Sarto (2000), quien manifiesta que, al enseñar la lectura en forma de juego divertido y creativo, propiciará que los niños vean a esta habilidad comunicativa como algo que forma parte de su ser, tan natural como el aire que se respira. En la siguiente cita, se puede apreciar esta concepción:

Inv: - ¿Qué piensas tú de esta actividad?

D: - Me gustó mucho esta actividad porque estoy con mis amigos y es muy divertida.

Inv: - ¿Cuál es tu opinión de esta actividad?

P: - Es más chévere porque es más fácil y entretenida.

Inv: - ¿Cuál es tu opinión “C”?

C: - Me gusta más esta actividad que los exámenes que generalmente hacemos para la prueba de lectura porque uno se divierte más y también porque estás al lado de tus compañeros.

Al reflexionar sobre todos estos hallazgos se puede afirmar que, en todas las actividades emprendidas en favor de la lectura, el promotor, como impulsor de la acción, es una persona que estimula en los niños y adolescentes la libre expresión de ideas y sentimientos e inculca a través de la praxis, el concepto de la lectura como espacio para la confrontación de criterios y acicate para el ejercicio democrático, crítico y participativo de evaluación del contexto social.

. Dicho de otro modo, en el presente trabajo se evidenció el agrado y el interés de los niños por participar en todas las actividades. A su vez, ellos manifestaron que preferían dichas estrategias a los que estaban habituados a realizar.

El planteamiento anterior obliga de alguna manera a realizar una reflexión sobre la importancia que tiene la aplicación e incorporación de estrategias de promoción de lectura al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que van a permitir incentivar, consolidar y desarrollar el comportamiento de los estudiantes en relación con la lectura. La promoción de lectura supone continuidad para que los alumnos puedan explorar distintos textos y se afiancen en su proceso.

## **Referencias**

- Alvarado, G. (2021). Proyecto de un club de lectura basado en las comunidades de aprendizaje para fortalecer la competencia lectora en estudiantes de bachillerato. Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de Magister en Innovación en Educación. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/21467/Alvarado%20Pau%20Grace%20del%20Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ausubel. (2002). Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva. Barcelona. Editorial Paidós
- Cepeda, C. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa. (ACEDE) n. 29. 057-082.
- Fajardo, E. (2018). La minificción como propuesta pedagógica para estimular la imaginación y la creación literaria CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información, vol. 3, núm. 2, 2018, Julio-, pp. 27-53 Universidad del Atlántico Colombia. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811794003/3811794003.pdf>
- Gutiérrez, D. (2020). Propuesta para un proyecto de promoción de la lectura recreativa con grupos de escolares en el ámbito de la comunidad de la parroquia “La Pastora”. Caracas. Trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Bibliotecología. Universidad Central de Venezuela. Caracas Venezuela. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/22156>.
- Hernández, N. (2004). La escuela como entorno lector. Caracas: Universidad Central de Venezuela. [No publicado].

- Husserl, E. (1997). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, México, Ediciones Folios, (El manuscrito data de 1935-1936, publicado originalmente en alemán en 1962).
- Leal, N. (2000). *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones*”. Ponencia presentada en Jornadas de Promoción a la Investigación. Caracas. Universidad Nacional Abierta.
- López, R. (2018). *Cosas que hacemos los docentes y que matan la creatividad de los alumnos*. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/creatividad-de-los-alumnos/>
- Martínez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual)* Revista Investigación en Psicología. UNMSM, Lima (Perú).
- Morales, J. (2021). *Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa*. Revista Cubana de Educación Superior, 40(2), e6. Epub 01 de abril de 2021. Recuperado en 28 de septiembre de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200006&lng=es&tlng=es).
- Pérez Martínez, R. M. (2022). *Breve aproximación al concepto de analfabetismo funcional como determinación deficiente de un problema educativo fundamental*. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 13, e1442. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1442](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1442)
- Piaget, J. (2001). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata S.A. Cuarta edición.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona. España. Ediciones Paidós Ibérica.

Tenesaca, M. y Criollo, F. (2020). La gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura comprensiva a nivel literal, en niños de quinto año de EGB de la escuela “Gabriel Arsenio Ullauri” de la parroquia Cumbe. Repositorio.unae.edu.ec octubre de 2020. Recuperado en 28 de septiembre de 2022, de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1646/1/a.%20Documento%20de%20Integraci%c3%b3n%20Curricular%20Gamificacion.pdf>

UNESCO. (2006). Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006. París: UNE

Yepes. (2002) Elaboración de proyectos institucionales. Colombia. Editorial Comfenalco.

***Carlos Ernesto Valbuena España:***

---

*Licenciado en Educación. Mención Idiomas Modernos, Universidad de Carabobo (2000). Magister en Educación en Lengua y Escritura (2007). Profesor Agregado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2015).*

***Glennys Johana Alvarado Pereira:***

---

*Licenciada en Educación Integral UPEL (2010). Magister en Educación en Lectura y Escritura. Profesor (2015). Docente en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013).*

***Víctor José Mora Tovar:***

---

*Licenciado en Educación. Mención Orientación, Universidad de Carabobo (2009). Maestrante en Educación en Investigación Educativa, Profesor Asistente Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2015).*



**La formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar***Citizen training as a work pedagogical of school geography***José Armando Santiago Rivera**<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

[jasantiar@gmail.com](mailto:jasantiar@gmail.com)**Resumen**

El artículo explica la formación ciudadana como labor pedagógica de la geografía escolar. Preocupa que en su condición de actividad formativa evite el entendimiento crítico de la realidad geográfica vivida, pues se aferra a transmitir contenidos geográficos con la descripción de los rasgos físicos-naturales del territorio y obvia motivar la alfabetización geográfica hacia la conciencia crítica y constructiva que humanice la intervención del territorio. Por tanto, los ciudadanos tienen dificultades para entender críticamente las situaciones ambientales y geográficas de su comunidad. Eso determinó realizar una investigación documental, cuyas referencias bibliográficas facilitaron plantear una reflexión sobre la situación de la geografía escolar y la formación del ciudadano desde la enseñanza de la geografía. Concluye al manifestar que la enseñanza de la geografía en la escuela, debería educar los ciudadanos desde el fomento de los valores geográficos, motivar la participación y el protagonismo de los ciudadanos en la explicación de su realidad comunitaria con la reflexión crítica argumentada y concebir la geografía como disciplina con capacidad para el cambio y la transformación social.

**Palabras clave:** Formación Ciudadana, Labor Pedagógica, Geografía Escolar.

**Abstract**

The article explains citizenship education as a pedagogical work of school geography. It is worrying that in its condition of formative activity it avoids the critical understanding of the lived geographic reality, since it clings to transmitting geographic content with the description of the physical-natural features of the territory and obviously motivates geographic literacy towards critical and constructive awareness that humanizes the intervention of the territory. Therefore, citizens have difficulties to critically understand the environmental and geographical situations of their community. This determined to carry out documentary research, whose bibliographical references facilitated a reflection on the situation of school geography and the formation of the citizen from the teaching of geography. It concludes by stating that the teaching of geography at school should educate citizens from the promotion of geographical values, motivate the participation and protagonist of citizens in the explanation of their community reality with critical reflection argued and conceive geography. As a discipline with the capacity for change and social transformation.

**Keywords:** Citizen Training, Pedagogical Work, School Geography.

**Recibido:** 27/06/2021**Enviado a árbitros:** 28/06/2021**Aprobado:** 12/04/2022

## **Introducción**

En la época contemporánea, desde el inicio del nuevo milenio, ocurren condiciones sociohistóricas, cuyas características permiten distinguir un contexto difícil, dada la evidencia inocultable de lo incierto, el contrasentido, el desacierto y la confusión. En concreto, una panorámica enrevesada, pues sus eventos se muestran complicados con el acento de lo inseguro, lo paradójico y lo desacertado. En este caso, el escenario globalizado es exigente de otras explicaciones, por ejemplo, sobre los catastróficos sucesos ambientales, geográficos y sociales.

Este intrincado contexto es visible como objeto del tratamiento informativo en los medios de comunicación social; especialmente, en los programas de la televisión. Allí, se generalizan las dificultades sociales asociadas con lo incuestionable de la presencia del racismo, la xenofobia, el terrorismo, el fanatismo, el odio, la hostilidad, el fascismo y la discordia. Estos ejemplos han generado inquietud en la sociedad globalizada, porque en los eventos citados, ellos han acentuado la angustia colectiva y la certeza de la deshumanización.

Entonces, tanto en lo geográfico como en lo social, la situación de los ciudadanos, es tema obligado de los organismos internacionales, mostrado con el apremio de la posibilidad de la colectividad poder disfrutar de un mundo mejor. Al respecto, un requerimiento es la innovación en la práctica escolar con una formación educativa de calidad en las instituciones educativas. Además allí, una tarea esencial debe ser sensibilizar las personas sobre la democracia, la paz, la concordia, el tratamiento racional del territorio habitado y la formación de la conciencia crítica.

Por eso en el debate educativo y curricular la reflexión se ha centrado en cuestionar la permanencia en el trabajo escolar cotidiano, de los fundamentos del modelo educativo tradicional transmisivo. En efecto, abundan las críticas ante su actualidad pedagógica, por impedir educar en forma coherente con la realidad geográfica existente hoy día. Una respuesta, desde mediados del

siglo XX, ha sido concebir la educación acorde con superar el desfase educativo del escenario histórico, la ausencia de la reflexión crítica y el inmovilismo de la pedagogía decimonónica.

Una opción planteada ha sido practicar la construcción del conocimiento con el fomento de la investigación. Este esfuerzo significa en la geografía escolar la influencia de los cambios paradigmáticos y epistemológicos contemporáneos. En principio, evitar el exclusivismo epistémico de las bases teóricas positivistas, tanto en lo geográfico, como en lo pedagógico. Por tanto, se cuestiona la formación ciudadana, centrada en transmitir contenidos, porque está distante de los conocimientos y las prácticas innovadoras aportadas desde fines del siglo XX.

En función de lo enunciado, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué es necesario innovar la formación ciudadana en la labor pedagógica de la geografía escolar? Esta interrogante traduce plantear la reivindicación en la tarea escolar de la labor estudiantil ahora apreciada como actores protagónicos de la vida cotidiana, en condición de ciudadanos. En efecto, es animar su capacitación al ejercitar la explicación geográfica de los sucesos comunitarios y participar en la diligencia conducente a estimular el progreso y la transformación social local.

Metodológicamente, se realizó una investigación documental con el propósito de obtener los fundamentos teóricos y metodológicos apropiados en la misión por estructurar un planteamiento analítico sobre la situación de la geografía escolar y la formación del ciudadano en la enseñanza geográfica. Con estos planteamientos, la acción pedagógica y didáctica del trabajo escolar cotidiano, deberá ajustar su labor en las tareas formativas factibles de educar al ciudadano culto, sano, crítico, responsable y comprometido, como la tarea de la geografía escolar.

### **La situación de la geografía escolar**

En el esfuerzo conceptual, pedagógico y didáctico factible de contribuir a innovar la formación de los ciudadanos en el inicio del nuevo milenio, la geografía en la escuela debe tomar en cuenta las condiciones de la realidad geográfica; en especial, los temas de actualidad, como los

efectos sociales de las migraciones sur-norte, sur-sur; la contaminación de océanos, mares, lagos y ríos, el hacinamiento urbano, entre otros casos interesantes. Se trata de razonar sobre los eventos hostiles y nefastos, calificados como desastres naturales por sus aciagos efectos.

En la perspectiva de Santos (2004), en su momento, destacó su inquietud ante la revelación de los problemas sociales, como el incremento de los niveles de la pobreza crítica, el analfabetismo, el hambre, las enfermedades epidémicas, el belicismo y el fascismo y los totalitarismos. Igualmente, resaltó casos distinguidos y preocupantes como el aumento de la mortalidad infantil, la carencia del agua potable, la exigencia de una vivienda óptima, el desempleo y la exclusión social. Con estas situaciones:

Cada día se acrecientan más las desigualdades entre los países y, dentro de cada país, entre una minoría que disfruta de todos los caprichos inimaginables y las grandes mayorías que escasamente pueden vivir con dignidad o incluso están condenados a morir de hambre (Pérez-Esclarín, 2002, p. 24).

Pero lo inevitablemente llamativo es la magnitud del alcance planetario del efecto invernadero, el calentamiento global y el cambio climático. Esta situación coloca en tela de juicio la existencia de la humanidad en un corto lapso de tiempo, pues merma el equilibrio natural. Una razón esencial de su causalidad, apunta hacia el afán del capital por obtener beneficios de diverso orden, al emprender la agresiva acción interventora de la naturaleza, apropiarse materias primas y potenciar la injerencia diplomática como mecanismo controlador de los territorios.

Según estudio realizado por Krygier (2000), en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), urge reiteradamente responder a la problemática ambiental y social globalizada, con políticas cuyo propósito sea optimizar la calidad de vida de los ciudadanos. Por eso, en las iniciativas formuladas recientemente se plantea en forma constante la exigencia de una educación

con capacidad de explicar el mundo vivido. Esto supone facilitar una acción educativa capacitada en originar la optimización de la calidad de vida de los ciudadanos. Justamente:

Es allí donde se construye con fuerza la necesidad de producir nuevas teorías que nos permitan ir no sólo encontrando la manera como este fenómeno está en nuestras vidas, sino que él se convierte nuevo fenómeno en el cual y desde donde ejecutamos nuestras acciones educativas (Mejía, 2011, p. 14).

Desde este punto de vista, el reto es asumir la complejidad de la realidad geográfica contemporánea, en sus temáticas y realizaciones en los escenarios de lo inmediato vivido; es decir, en las comunidades. En principio, se debe demandar en los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U), entre otros aspectos, la prioridad del tratamiento político de la pobreza, la igualdad de género, la atención a la salud y el mejoramiento de la calidad ambiental (Araya, 2009).

Por eso el progreso efectivo se debe apoyar en una educación capaz de preparar el entendimiento explicativo de la realidad geográfica de la época, la situación particular de cada país y transformar la utilización de los territorios desde una orientación humanizante. Se trata de una nueva visión sobre la realidad, el mundo y la vida, razonada desde una renovada formación educativa afecta a la construcción del conocimiento y fundada en la aplicación de la teoría en la práctica, como de la práctica construir teoría.

Y frente a estos cambios, la educación se configura como un proceso de reproducción y transmutación cultural con un doble papel: el primero, como espacio que es modificado o impactado por la globalización, debiéndose ajustar la misma a los nuevos requerimientos; y el segundo, como lugar de reflexión y praxis<sup>1</sup> para discutir, evaluar, analizar y decidir sobre los beneficios y desventajas que trae la globalización (Avendaño & Guacaneme, 2016, p. 192).

Como se puede inferir, cualquier propuesta formativa, debe direccionar su proceso alfabetizador con acento socializante e impulsar la transformación de la dinámica social como su finalidad esencial. Así, la labor pedagógica y didáctica ejecutada en las aulas escolares, con la tarea de educar personas cultas, sanas, críticas y emprendedoras. Eso implica valorar la participación y protagonismo social y echar las bases de la formación integral sensibilizadora de la reivindicación del ciudadano (Arenas y Salinas, 2013).

En este sentido, el propósito primordial de la educación, debe sustentarse en fundamentos teóricos y metodológicos renovadores de la tradicional orientación transmisiva y respaldar la capacidad escolar de estimular la elaboración del conocimiento. Esa innovación debe estar comprometida con la formación activa, analítica e interpretativa del ciudadano, como actor protagonista de su propia realidad comunitaria. De allí el desafío de recurrir a una didáctica conveniente a motivar obtener, procesar y transformar datos en conocimientos.

Es capacitar la comprensión de la situación geográfica desenvuelta en el contexto del momento histórico, en forma dialéctica y concebir explicativamente las condiciones del lugar. Es activar la intervención diligente, laboriosa y eficiente de quien aprende, al inmiscuirse vivencialmente en lo real. Es dar el salto desde la contemplación de lo real en forma neutral y pasiva, a entrometerse en la situación vivida en forma expedita y poner en práctica su experiencia personal con un pensamiento activo y dialectico sobre lo real existente. Allí:

Las experiencias existentes parecen indicar que el entorno para acciones de formación relacionadas con los nuevos objetivos de la sociedad de la información y con la anticipación de las competencias necesarias que la evolución futura requerirá del uso de las fuentes de información, la organización de la información, gestión del conocimiento, entre otros; que definitivamente no es el salón de clase (Mujica, 2019, p. 11).

En la tarea de advertir la complejidad geográfica y el efecto del cuestionamiento a la acción educativa transmisiva de contenidos, cabría preguntarse ¿Qué ocurre en el aula de clase? Responder esta interrogante exige conocer los eventos del ámbito escolar, en su desenvolvimiento conceptual, pedagógico y didáctico en el suceder cotidiano de una clase. La importancia de acudir al recinto escolar obedece a apreciar en directo y vivencialmente, el desarrollo habitual de los hechos áulicos, pues al observar el suceso pedagógico:

...describimos la situación real del proceso de aprendizaje en nuestro sistema escolar mediante un estudio de observación directa en las aulas. Lo que aquí se expone es la realidad micro-curricular, la vida cotidiana del aula, que verdaderamente llega a los estudiantes de todo el conjunto de proyectos, diseños, reglamentos, planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación (Rodríguez, 1989, p. 87)

Precisamente, la observación formalizada por Rodríguez, permitió con la visita a la clase, observar y luego interpretar de la realidad percibida. Lo interesante es el hallazgo de una significativa contradicción. Teóricamente se recomienda la formación educativa integral de los ciudadanos, al pretender potenciar lo humano y lo social. Pero en la práctica escolar cotidiana, la labor se limita a fijar en la mente de los estudiantes nociones y conceptos, con escasa capacidad de motivar la reflexión de los acontecimientos comunitarios vividos.

En el aula de clase, los temas tratados se facilitan de la manera siguiente: “Muchas maestras escriben en el pizarrón los contenidos para que sean copiados por los alumnos después de la explicación. Algunas dictan y explican a la vez, intercalando párrafos con preguntas a ser respondidas en coro” (Rodríguez, 1989, p. 107). Así, el docente educa al transmitir los conceptos libresco con la ejercitación de una enseñanza meramente informativa, al enseñar conocimientos absolutos, superficiales y someros.

Indiscutiblemente, la presencia de la tradición pedagógica vigente justificadora de la actividad formativa reproductiva, a través del dictado, la copia, el dibujo y el calcado; con eso, el aprendizaje es memorístico y además se aplica la evaluación cuantitativa. Esta situación se ha traducido en la formación de los ciudadanos circunscrita a memorizar conceptos y evitar juzgar los problemas comunitarios. Es la formación educativa propia del siglo XIX; por cierto, muy ajena y diferente a las necesidades de la sociedad del siglo XXI.

Geográficamente, las personas al ser educados desde esta perspectiva educativa, poco conocen su territorio, igualmente son habitantes indiferentes a su realidad comunitaria. Por tanto, se hace imprescindible una formación educativa promotora de aprendizajes de acento significativo, humanístico y con profunda orientación social. Es concebir la reflexión de las vicisitudes de la vida cotidiana, activar el protagonismo, reivindicar los saberes y la experiencia personal en su comportamiento social en su territorio (Calle, 2012).

Esta circunstancia implica aportes para innovar la labor del aula de clase, ante la posibilidad que los estudiantes puedan traducir su experiencia en su práctica escolar cotidiana. Ahora es posible estructurar planteamientos propios sobre los temas y dificultades geográficas de su comunidad, como promover la acción alfabetizadora de los ciudadanos, conducente a fomentar en ellos, la capacidad analítica y crítica para entender lo difícil y enrevesado de su situación inmediata (Santiago, 2017, p. 26).

En consecuencia, es apremiante un modelo educativo explicativo y crítico sobre la relación entre la sociedad y su territorio, como el trato entre los habitantes y su comunidad. Estas razones traducen revisar la tarea educativa de la enseñanza de la geografía en la escuela. Una opción es reflexionar sobre la conveniencia de educar los ciudadanos, al recurrir a los conocimientos y prácticas propuestas desde los años ochenta del siglo XX.



Eso determina prestar atención a los aportes de la Nueva Geografía, la Geografía de la Percepción, la Geografía Radical, la Geografía Humanística, la Geografía Cultural y la Geohistoria. Con estos fundamentos los temas y las problemáticas del ambiente, lo geográfico y lo social, serán estudiados en forma coherente y pertinente con su ocurrencia territorial. En consecuencia, la enseñanza geográfica estará en la capacidad de explicar los objetos de estudio en forma apropiada y ajustada a lo acontecido. Justamente:

...una de las carencias más significativas de nuestro sistema educativo es, precisamente, la de la enseñanza renovada –acorde con lo que son los fundamentos epistemológicos de la disciplina- de la Geografía. Atrás debe quedar esa concepción primaria, acientífica y errada que la considera una materia meramente memorística, que tiene que ver, en exclusiva, con las localizaciones espaciales y el aprendizaje de mapas (Martínez, 2017, p. 203).

Con referencia a lo enunciado, la tarea de enseñar geografía debe ser concebir el escenario geográfico próximo, entendido como el ámbito donde los ciudadanos despliegan su acción social cotidiana. Además, allí se pueden construir puntos de vista sobre la realidad geográfica vivida, como demostrar su afecto hacia el lugar. Es entonces la oportunidad de la escuela, al aprovechar la posibilidad de enseñar esta disciplina, al contar con la perspectiva de los ciudadanos de opinar sobre su geografía comunitaria en forma crítica y constructiva.

Por tanto, la educación geográfica escolar podrá plantear una enseñanza renovada, facilitada con prácticas pedagógicas y didácticas estimulantes de la participación y el protagonismo social, a la vez activar el pensamiento reflexivo e interpretativo. Asimismo, motivar en su labor formativa las oportunidades de practicar el hecho de inmiscuirse en la rutina comunitaria en procura de advertir lo visible de lo real, como también sus internalidades.

El desafío es proponer un enfoque pedagógico alternativo, capaz de contribuir a descifrar la causalidad de los sucesos comunitarios y visibilizar las razones de la deshumanización de la vida colectiva. En esa diligencia deberá privar la experiencia, la vivencia, el sentido común, la intuición y la investigación en la calle. Esta labor pedagógica incrementará la factibilidad de una formación integral, si tomo en cuenta la subjetividad de los ciudadanos sobre su realidad geográfica y, con eso, fortalecer en ellos el protagonismo responsable, constructivo y la conciencia solidaria y crítica en el desempeño comunitario.

### **La formación del ciudadano desde la enseñanza de la geografía**

La complejidad de la realidad geográfica del mundo contemporáneo y la persistencia de la acción educativa de acento transmisivo y memorístico, requieren reorientar la formación del ciudadano en el inicio del nuevo milenio, en forma acorde y apropiada a las situaciones vividas. Por eso, la tarea formativa de la enseñanza de la geografía, deberá ejercitar la reflexión constructiva sobre el acentuado deterioro del equilibrio ecológico planetario, con una labor pedagógica diferente a contemplar pasivamente los paisajes sin su explicación analítica.

En el esfuerzo por advertir esa discrepancia, es imprescindible entender esta complicada situación, derivada de la crisis ecológica mundial. Allí, apremia explicar lo geográfico, en sus problemáticas, dado lo común de su ocurrencia imprevista, impensada e inesperada. Estos aspectos son hoy día parte de la especificidad, la particularidad y la peculiaridad de la época actual, en su enrevesada existencia globalizada. Una razón de su comprensión obedece a lo siguiente:

Desde fines del siglo XX, se ha considerado la necesidad de realizar el análisis de los objetos de estudio de lo social y lo geográfico, desde otras perspectivas epistémicas, pues ameritan de ser explicados en el marco del contexto de la época en que ocurren. Esta exigencia significa intentar la reflexión de los

acontecimientos geográficos en su momento histórico, porque en ellos, de una u otra forma, se manifiestan las influencias de la época (Santiago, 2019, p. 248).

Lo anteriormente expuesto muestra la necesidad de un planteamiento pertinente exigente de renovar la explicación de lo geográfico contemporáneo, ahora entendido al contextualizar su análisis en las condiciones de la época. Por tanto, enseñar geografía como tarea de la formación de los ciudadanos, traduce destacar el fácil acceso a la información sobre los sucesos diarios en la amplitud globalizada, gracias a los extraordinarios avances de la microelectrónica. En efecto, cualquier persona, aprecia el desenvolvimiento global de lo geográfico (Mires, 1996)

De esta manera, la acción mediática ha facilitado concebir el mundo como la Aldea Global (McLuhan, 1974). Esto ha significado la ruptura de las barreras geográficas, geopolíticas, lingüísticas y étnicas, además de originar la posibilidad de la humanidad estar informada en forma integral, al instantánea y simultáneamente. Así, el logro de la unidad globalizada de las diversas comunidades del escenario globalizado. En consecuencia, la colectividad ciudadana ha apreciado los hechos y sus derivaciones, en su ocurrencia cotidiana, natural y espontánea.

En tal sentido, se ha dado la ocasión de visibilizar la realidad geográfica en sus sucesos habituales: las transformaciones urbanísticas de las ciudades, la impresionante dinámica comercial y empresarial urbana, los avances de la agroindustria en los espacios rurales, la atractiva vida rural, los seductores parajes atractivos del cultivo del turismo y el ocio, aunque también, apreciar los inquietantes problemas vividos en las regiones predominantemente pobres y donde el acceso a los bienes de la ciencia y la tecnología, es difícil (Santaella, 2008).

Por tanto, los medios de comunicación social, según Pérez-Esclarín (2002), al divulgar las noticias, generalizan datos, pero en condición de referencias nocionales, someras y superficiales; es decir, el simple testimonio en un tiempo limitado de segundos, donde destaca el hecho en sí, aunque sin la explicación analítica sobre su causalidad. Esto supone reconocer la importancia de

los medios de comunicación social en educar espectadores de comportamientos neutrales, pasivos, imparciales y desideologizados. De allí el interés por lo siguiente:

La comunicación social, en un contexto tecnológico, permite que las personas pertenecientes a distintos grupos sociales dentro de una comunidad intercambien información e ideas de un modo positivo y productivo. En ese sentido, la comunicación social cobra mayor importancia cuando se encuentra ligada al desarrollo de la sociedad (Garrit, 2021, s.p.).

De acuerdo con lo enunciado, actualmente ante la realidad geográfica tan adversa, los medios de comunicación social, deberían educar los ciudadanos en forma innovadora, con una acción pedagógica y didáctica fomentadora de la posibilidad de ir más allá de la elaboración de un punto de vista sobre los sucesos comunitarios. Es aprovechar la versión educativa fundada en la imagen y el contenido a descifrar la causalidad de las situaciones expuestas en la tele. Así, será posible educar con la argumentación crítica sobre los eventos ambientales y geográficos.

Sin embargo, en esta circunstancia, se ha llegado al extremo de confundir la información con el conocimiento; aspecto convertido en un obstáculo epistémico ineludible de solventar en la enseñanza geográfica. En el propósito de mejorar la formación del ciudadano común, eso representa la facilitación de un acto educante con capacidad de educar a las personas al estudiar críticamente los temas y problemáticas geográficas de la época. Al respecto, eso supone innovar la tarea escolar y la adecuada aplicación didáctica de los medios de comunicación.

Esta iniciativa amerita de una acción educativa, cuyo reto sea animar el compromiso ético y moral de contrarrestar las influencias alienantes de las versiones mediáticas, por distorsionar lo real. Por tanto, en la formación de los ciudadanos, es inevitable fomentar el análisis e interpretación constructiva de la realidad. “Ante ello es necesario un cambio de perspectiva, que

oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas formas de afrontar la vida” (Briceño y Ribas, 2012, p. 268).

El esfuerzo debe apuntar a explicar las situaciones geográficas, con el propósito de aminorar la diferencia entre los adelantos científicos y tecnológicos, como de la innovación paradigmática y epistemológica en la actividad escolar; es decir, considerar los objetos de estudio desde una dirección pedagógica facilitadora de la vivencia de la actividad formativa con incidencia en los valores y la conciencia crítica. Es involucrar a los ciudadanos como animadores afanosos y acuciosos en el análisis dialéctico y constructivo de lo real.

Con eso se pretende potenciar en las labores educativas, pedagógicas y didácticas, el aprendizaje vivencial y cuestionador. Es beneficiarse de la oportunidad formativa desarrollada en el escenario comunitario, a partir de la intervención constructiva del nuevo conocimiento al interactuar en el desciframiento del desenvolvimiento cotidiano. Es echar las bases del entendimiento crítico de la realidad geográfica inmediata. De allí el desafío de recurrir a los fundamentos de la orientación cualitativa de la ciencia.

Lo enunciado exige formar al ciudadano desde la enseñanza de la geografía, con el ejercicio de involucrarse directamente en lo estudiado, requerir la experiencia de los informantes seleccionados, valorar la relevancia de la subjetividad, reivindicar el sentido común, la intuición y la investigación en la calle. Allí, tampoco se puede evitar recurrir a los fundamentos de la investigación descriptiva, cuando el problema investigado amerita obtener indicadores significativos de comportamientos y tendencias de la dinámica geográfica y social.

### **La acción pedagógica y didáctica, la formación del ciudadano y la geografía escolar**

Ante lo enrevesado de la realidad geográfica contemporánea, hay acuerdo en los investigadores de este campo del conocimiento (Calle, 2012; Delgado, 2003 y García-Lastra, 2013), pues amerita de perspectivas geográficas, pedagógicas y didácticas sustentadas en la

investigación. Es convertir la indagación en la herramienta fundamental en promover el cambio, desde la transmisividad conceptual hacia la formación integral del ciudadano. Se trata de reorientar la práctica cotidiana hacia la construcción del conocimiento. Eso amerita lo siguiente:

1. La finalidad educativa debe afincarse en valores propios de la época. En principio, es humanizar los ciudadanos ante la influencia del monismo económico y tecnológico característico de la sociedad actual. En efecto, la formación educativa del ciudadano debe ser coherente con la explicación crítica de la época e implica proponer en la enseñanza geográfica: “(...) el desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de la capacidad para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética y la formación de hábitos de estudio adecuados” (García, López, Aguilera y Pargas, 1992, p. 4).

2. El propósito del acto educante debe ser activar la participación y el protagonismo de los ciudadanos en la explicación de su realidad comunitaria. La acción pedagógica debe generar las oportunidades pedagógicas conducentes en educar los ciudadanos a construir sus propias representaciones sobre lo real, enriquecer su subjetividad y sostener criterios argumentados al analizar los sucesos geográficos comunitarios. Ahora la actividad escolar diaria, tiene el reto de valorar la experiencia colectiva, fortalecer el compromiso con lo local y fomentar la explicación consciente desde una posición crítica y útil. Eso conducirá a echar las bases de una educación emancipadora, sustentada en la solidaridad, la concordia y el respeto, donde se ejercite la reflexión y el discurso argumentado (Castro, Torres y Agudelo, 2002).

3. El objeto de estudio debe ser la comunidad. El lugar habitado debe ser la prioridad de fomentar en la acción educativa de los ciudadanos, ejercitar el análisis de la problemática geográfica comunitaria, como la opción pedagógica factible de viabilizar la transformación educativa requerida. Es reivindicar la subjetividad crítica en la gestión por entender el comportamiento geográfico del territorio habitado. Así, la formación del ciudadano supondrá

desarrollar la conciencia crítica autónoma, al educar personas honestas, honradas y conscientes como protagonistas solidarios y respetuosos de la diferencia y la diversidad (Pérez-Esclarín, 2002).

4. Ejercitar la reflexión crítica argumentada. En las condiciones de la época actual se impone reivindicar en la enseñanza de esta disciplina escolar, el ejercicio de la conversación y el diálogo, pero como ocasión apropiada en gestionar el análisis de razonamientos argumentos garantes de una opinión acertada, valida y confiable (Becerra y Moya, 2009). Es plantear una acción pedagógica activadora de la reflexión analítica e interpretativa de los objetos de estudio. De esta manera, ejercitar la indagación científica de la realidad, al obtener la subjetividad colectiva y formar ciudadanos con argumentos críticos sobre los sucesos geográficos cotidianos

5. Concebir la geografía como una disciplina comprometida con el cambio social. Al respecto, la enseñanza geográfica debe explicar en forma acorde el mejoramiento de las necesidades de la colectividad lugareña. La idea es indagar los problemas geográficos con procesos explicativos reveladores de las fuerzas organizadoras y aprovechadoras de las condiciones del territorio. Así, la formación geográfica escolar, podrá fomentar los aprendizajes capaces de reivindicar las experiencias cotidianas, en la elaboración de criterios propios de los ciudadanos sobre su realidad (Boada y Escalona, 2005).

6. Fortalecer la identidad con el lugar. Es reivindicar el territorio habitado como el escenario de la geografía vivida. Por tanto, el reto es aprender a leer la realidad de lo inmediato, a partir de la investigación factible de descifrar el territorio habitado y su dinámica espacial. Así, será posible construir y reconstruir conocimientos desde la lectura crítica de lo real, valorizar experiencias y la subjetividad colectiva (Franco de Novaes y Farías, 2005). En fin, conocer el mundo de la vida diaria tan atractivo e interesante por las vicisitudes, aventuras, sucesos, acontecimientos y emergencias vividas por los ciudadanos en el día a día.

Desde aspectos descritos, la enseñanza geográfica reivindicará la importancia del territorio habitado y ejercitar el descubrimiento o redescubrimiento en él, de la dinámica cotidiana de la geografía vivida; por cierto, desenvuelta en un escenario conformado por los constructos de la acción humana generados por la artificialización del espacio urbano. Se trata de las casas, edificios, avenidas, calles, locales comerciales, plazas y parques, teatros, la circulación de vehículos, al igual la contaminación, la economía informal, los trancones, por ejemplo.

De esta forma, la formación geográfica de los ciudadanos será la oportunidad de contextualizar la finalidad educativa en forma coherente con los acontecimientos y realizaciones de la época en desarrollo. Así, el acto educante formalizará la reorientación de su labor pedagógica y didáctica, ahora centrada en explicar y descifrar la realidad comunitaria, con el apoyo didáctico de los fundamentos de la investigación cualitativa, al reivindicar las explicaciones desde las representaciones sociales, las concepciones personales e imaginarios colectivos.

En este cambio educativo, el ciudadano al participar activamente en acciones desencadenables de tareas indagadoras de lo real, estará en condiciones de agitar los procesos reflexivos enfatizados en el análisis dialéctico hacia la formación de la conciencia crítica argumentada. Eso permitirá al ciudadano estructurar sus criterios personales más allá del sentido común y la intuición, con razonamientos críticos y constructivos, con capacidad de educar al sujeto actor protagonista del mundo y de la época vivida.

## **Conclusiones**

La complejidad de las circunstancias del mundo contemporáneo se erige como uno de los referentes explicativos más significativos sobre la sociedad actual. Sus signos facilitan apreciar una realidad en acelerada transformación y cambios, donde es ineludible un modelo educativo,



congruente con la existencia de un contexto geohistórico complicado, al igual las enrevesadas necesidades sociales en el mundo de lo inmediato.

Ante esta realidad, un desafío es innovar la educación geográfica, cuya finalidad debe contribuir con la alfabetización reivindicadora de la condición humana, el fomento de la sensibilidad afectiva hacia lo natural y el incentivo pedagógico de la sana convivencia, menos racista, fascista, xenófoba y excluyente; es decir, educar la formación del ciudadano con los conocimientos y las estrategias didácticas capaces de concebir su comunidad desde la interpretación del mundo, la realidad y la vida.

Allí, un reto indispensable es fortalecer la capacidad analítica crítica. Eso traduce reconocer lo imprescindible concebir las personas como habitantes del mundo globalizado, educados con la novedad tecnológica y una enseñanza geográfica apropiada. En suma, la formación ciudadana se debe atender de acuerdo con lo solicitado reiteradamente por la Organización de las Naciones Unidas, a través de la UNESCO: el ciudadano debe ser educado integralmente hacia la comprensión de las enmarañadas realidades geográficas de la época actual.

Ante esta circunstancia, enseñar geografía debe significar en los ciudadanos de los países pobres del sur, el desarrollo de su práctica escolar centrada en la lectura interpretativa de la comunidad habitada. En ese sentido, su labor formativa debe adecuarse a una acción pedagógica y didáctica habilitadora de la posibilidad de fortalecer los valores y contrarrestar las influencias de los mecanismos alienantes del pensamiento único.

Por eso el interés por las opciones epistémicas fundadas en la orientación cualitativa de las ciencias sociales. Por tanto, el propósito debe ser asumir la realidad comunitaria, con el ejercicio explicativo razonado, sustentado en la argumentación derivada de la subjetividad construida en la acción social habitual. De esta manera, se reivindicarán los puntos de vista elaborados por las personas en la cotidianidad comunitaria, como base de entender lo vivido. Se

trata de los criterios personales de los ciudadanos manifestados al ser interrogados sobre su comunidad.

Allí se prestará atención a la vida diaria en sus rutinas habituales, pero también a la construcción empírica de reflexiones analíticas sobre lo real vivido. En efecto, es dar significativa relevancia a la formación educativa ejercitada con la aplicación de la subjetividad personal, por su valor fenomenológico, etnográfico y simbólico. De esta forma, se vigorizará la identidad con el lugar, el afecto al territorio y la humanización derivada de la activa integración social y comunitaria.

Con la investigación cualitativa los ciudadanos, podrán descifrar las fuerzas dinamizadoras de las situaciones vividas, desde la obtención de los significados individuales y, con eso, la enseñanza de la geografía escolar e impulsar su innovación formativa de los ciudadanos, apoyada en la investigación didáctica, el diálogo de la comunidad con su territorio y el fomento de la perspectiva personal de acento crítico y dialéctico.

Es un nuevo comenzar más allá de las iniciativas de las propuestas pedagógicas durante los siglos XIX y XX, en relación con la descripción enumerativa de sus condiciones naturales. Ahora, no solo es aplicar los Sistemas de Información Geográfica, sino también asumir lo real en forma hermenéutica, de tal manera de descifrar la existencia concreta de la geografía comunitaria y en ella, la causalidad evidente y la oculta invisibilizada, con el propósito de desviar y desnaturalizar la realidad geográfica existente.

## **Referencias**

Araya, F. (2009). *Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable. Una integración necesaria*. Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral, N° 1, Número 1, Recuperado de: <http://www.revistanadir.cl/>.

- Arenas, A. y Salinas, V. (2013). *Giros en la Educación Geográfica: Renovación de lo geográfico y lo educativo*. Revista de Geografía Norte Grande, N° 56, 143-162. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rgeong/n56/art08.pdf>.
- Avendaño, W., & Guacaneme, R. (2016). *Educación y globalización: una visión crítica*. Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 16 (30), 191-206.
- Becerra H., R., y Moya R., A. (2009). *Pedagogía y Didáctica Crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana*. Revista Integra Educativa, N° 4 / Vol. II No. 1, 13-23. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a02.pdf>.
- Boada, D. y Escalona, J. (2005). Enseñanza de la Educación Ambiental. *Revista Educere*, Año 9, N° 30, 317-322. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/-n01a02.pdf>.
- Briceño, J. y Ribas, Y. (2012). *La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo*. Revista Educere, Año 16, N° 55, 267-271. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140005.pdf>.
- Calle, M. (2012). *La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales*. Revista Educación Geográfica Digital, 33-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4598430>.
- Castro, H.; Torres, A. y Agudelo, E. (2002). *Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional / Cooperativa Editorial Magisterio.
- Franco de Novaes, I. y Farias, V. (2005). Reflexiones acerca del papel de la geografía escolar para la conquista de la ciudadanía. *Ponencia en el X Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Sao Paulo. Universidad de Sao Paulo.

- García, C., López, M.; Aguilera, O. y Pargas, L. (1992). *La educación en la crisis o crisis de la educación. Algunas aproximaciones y Alternativas*. Revista Fermentum, Año 2, N° 5, 3-8.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/705/70522657007.pdf>.
- Delgado, O. (2003). *Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García-Lastra, M. (2013). *Educación en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo*. Convergencia, Revista de Ciencias Sociales. N° 62, 199-220. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/105/10525851011.pdf>.
- Garrit, G. (2021). *La comunicación social y el desarrollo de la sociedad en tiempos de la era digital*. Centros: Revista Científica Universitaria. Universidad de Panamá. Vol. 10, N° 1.  
Recuperado de: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/1953>.
- Krygier, A. (2000). *Un mundo mejor para todos*. Diario El Nacional, A4.
- Martínez, L. (2017). *La enseñanza geográfica y la formación geográfica en los estudios universitarios de Maestros*. Tabanque 30, 195-217.
- McLuhan, H. (1974). *Teoría de la imagen*. Barcelona (España): Salvat Editores, S.A.
- Mejía, M. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*, Tunja, Boyacá, Colombia. Universidad Pedagogía y Tecnológica de Colombia.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- Mujica, R. (2019). *Educación y Sociedad del conocimiento*. Revista Tecnología-Educación. Docentes 2.0., 01-16. Recuperado de: <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/issue/view/19/30>.
- Pérez-Esclarín, A. (2002). *Educación en el Tercer Milenio*. 2da. Reimpresión. Caracas: San Pablo.

Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas.*

Caracas: Academia Nacional de la Historia.

Santaella, R. (2008). *Globalización y antiglobalización. La prensa como fuente historiográfica.*

Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Santiago, J. A. (2017). *La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar.* Revista Brasileira de Educação em Geografia, V. 7, N°. 14, 24-43. Recuperado de: <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/-didacticageografica/-article/view/9/9>.

Santiago, J. A. (2019). *Construcción del conocimiento geográfico con la orientación científica cualitativa en la geografía escolar.* Encuentro Educacional. Vol. 26 (2), 247-266

Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal.*

Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.

---

**José Armando Santiago Rivera:**

---

*Profesor de Geografía e Historia. Instituto Pedagógico de Caracas (1970). Licenciado en Educación. Mención Geografía. Universidad de los Andes (1981). Magíster en Docencia Universitaria. Instituto Pedagógico de Barquisimeto (1985). Magister en Educación Agrícola. Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor Universidad Santa María (2003). Investigador PEII C. (2015). Profesor Titular. Núcleo Universitario D., Pedro Rincón Gutiérrez. Universidad de los Andes.*

**Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica*****Validity and reliability in research instruments: a theoretical look*****Yadira Corral de Franco**<https://orcid.org/0000-0003-2236-1328>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

[yjcorral@gmail.com](mailto:yjcorral@gmail.com)**Resumen**

En esta disertación se pretende retomar un tema ya expuesto por la autora en otros de sus escritos, en tal sentido, la presente revisión documental se propone orientar a los nuevos investigadores en los procedimientos y toma de decisiones para estimar validez y confiabilidad en instrumentos de recolección de información que proporcione datos relevantes en pro del logro de objetivos de investigación planteados. Se abordan algunos tipos de técnicas con este propósito, diversos procesos de validación, se describen ciertos métodos para estimar la confiabilidad de estos instrumentos y cuáles de ellos necesitan solamente la validación de expertos y aquellos que requieren ambas estimaciones. Se considera importante garantizar la validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos, pues cuando no se establecen éstas siempre habrá dudas sobre la veracidad de las evidencias y la calidad de los resultados y conclusiones derivados del análisis e interpretación surgidos a partir de la data recabada en la investigación.

**Palabras clave:** Validez, Confiabilidad, Instrumentos de Investigación.

**Abstract**

In this dissertation it is intended to return to a topic already exposed by the author in other of her writings, in this sense, the present documentary review intends to guide the new researchers in the procedures and decision making to estimate validity and reliability instruments of information that provides relevant data in favor of achieving the proposed research objectives. Some types of techniques will be addressed for this purpose, various validation processes, certain methods will be known to estimate the reliability of these instruments and their suitability requires only the validation of experts and those that require both estimates. It is considered important to guarantee the validity, reliability and objectivity of the instruments, because when these are not determined there will always be doubts about the veracity of the evidence and the quality of the results and conclusions derived from the analysis and interpretation arising from the data collected in the investigation.

**Keywords:** Validity, Reliability, Instrument Research.

**Recibido:** 27/06/2021**Enviado a árbitros:** 28/06/2021**Aprobado:** 12/04/2022

## Introducción

La estabilidad y confianza en los resultados es el norte de la investigación científica y académica; he allí la importancia de contar con instrumentos bien contruidos que garanticen la pertinencia, calidad y veracidad de la información recolectada (sin sesgos) y midiendo con propiedad los aspectos a indagar. Esto es cierto, sea cual fuere el paradigma seleccionado.

En investigaciones cualitativas y sociocríticas, el énfasis se centra en el grado de credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa) y consistencia (fiabilidad) de los hallazgos; donde se describa y analice la situación lo más ajustado a la realidad y los protagonistas se vean reflejados en esos hallazgos. Pero, en investigación cuantitativa o positivista es vital que los instrumentos registren los datos de manera tal que puedan ser procesados, organizados y analizados con procedimientos estadísticos apropiados al tipo específico del dato adquirido. Por tanto, la validez y confiabilidad de los mismos descansa en aspectos específicamente técnicos; al cumplirse cabalmente la construcción de los mismos. Sin embargo, no se descarta la utilización de algunos ya estandarizados, cuando cubren nuestras necesidades indagatorias.

Vale destacar, la problemática presentada usualmente en la recolección de datos (Corral, 2009) en investigaciones científicas y académicas se centra con cierta frecuencia en la construcción de instrumentos que permitan recabar información pertinente, veraz, válida, confiable y objetiva. De ello dependerá el valor científico de un estudio, dotando a la indagación de una base real, verídica y de calidad al producto investigativo.

Con este propósito, se amerita saber si el o los instrumentos diseñados o adoptados proporcionarán información realmente útil y fidedigna sobre el evento, situación o problemática abordada. Para tal fin, se deben realizar consideraciones específicas principalmente relacionadas con la validez, objetividad, confiabilidad y utilidad práctica, de estas herramientas.

En tal sentido, la *validez* de una investigación descansa en el grado en que refleja la realidad, en lo fidedigno de la información aportada por los datos recabados. La *objetividad* está

asociada a la presencia de sesgos, tendencias o influencias de los investigadores. La *confiabilidad* o *fiabilidad* corresponde a la exactitud y precisión de las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en la recogida de los mismos, su consistencia y su reproductividad o replicación. Y, la *utilidad práctica* se relaciona con la conveniencia del uso de un determinado instrumento, si es muy oneroso o no, adecuación, aceptación, entre otros aspectos a considerar.

Partiendo de lo anterior, el presente artículo se propone orientar a los noveles investigadores en los procedimientos para estimar validez y confiabilidad en instrumentos de recolección de información que proporcione datos relevantes en pro del logro de objetivos de investigación planteados. Para ello, se realizó la revisión de una diversidad de textos sobre la temática, dirigidos a la toma de decisiones adecuadas al momento de seleccionar las técnicas apropiadas y elaborar instrumentos ajustados al propósito indagatorio.

### **Sobre el Registro de la Información**

Al momento de la recolección de información nos enfrentamos con la disyuntiva de qué técnica e instrumentos son pertinentes, según el tipo de investigación a emprender y conforme al diagnóstico realizado de la situación, fenómeno o evento problemático de interés. “Este diagnóstico inicial es el que va a arrojar las características del método a emplear y los procedimientos subsecuentes” (Corral, 2017, p. 197). Las características propias de cada uno de los tipos y diseños de investigación, influirán en la manera de recabar evidencias. Por tanto, es imprescindible conocer las posibles técnicas adecuadas al objetivo de un estudio; conforme a la procedencia (grupo, escenarios, tamaño de la población, etcétera) y naturaleza de los datos.

Ahora bien, ¿qué es un dato?, “la información, inherente al campo real, deviene en dato. Entendemos el dato como representación –teórica- de aquella realidad que fuera interpelada. La fiabilidad del dato es teórica y metodológica” (Cohen & Gómez, 2019, p. 32). Pues, una evidencia u



observación es información que se convierte en dato cuando el hecho, característica, rasgo, indicador o evento es registrado e interpretado. En efecto, producir datos cualitativos o cuantitativos implica “la sinergia entre la interpelación de la realidad en la que trabajamos y la representación de la información en dato” (ibídem). Para Abero (2015), el dato es un aspecto presente en la realidad.

Por tanto, las técnicas de recolección de información son procedimientos estandarizados para la recopilación y registro de evidencias pertinentes que se convierten en datos a analizar. Estas técnicas se constituyen en directrices metodológicas, permitiendo sistematizar y ordenar la recopilación de información pertinente a la investigación; integradas por las diversas formas a emplear en la obtención de la data, con miras al logro de los objetivos de investigación.

En cuanto a los instrumentos usados, éstos se derivan de las variables, incertidumbres, preguntas e hipótesis en estudio; deben ser reflejo de los objetivos de investigación y las bases teóricas que sustentan la indagación, como producto resultante de la intersección entre el problema, la contextualización y los referentes teórico/conceptuales.

El instrumento de registro, es el recurso que tenemos para intervenir en la realidad a partir de nuestros conceptos. Es el intermediario entre nuestras hipótesis, nuestras referencias teóricas y el campo empírico. Según sea nuestro abordaje, cuantitativo o cualitativo, así será: más o menos estructurado, más cerrado o más flexible. (Cohen & Gómez, 2019, p. 251)

Conforme a ello, investigaciones que requieren del registro de información cualitativa necesitan usar técnicas flexibles y abiertas; pero, los estudios cuantitativos ameritan técnicas para cuantificar los indicadores a observar. Datos cualitativos dan importancia a la descripción de contextos (categorías descriptivas) para comprender el comportamiento humano a partir de perspectivas internas y los datos cuantitativos son producto de mediciones (escalas numéricas continuas o discretas, de razón o intervalo), jerarquizaciones (escalas ordinales) y categorías descriptivas mensurables (escalas nominales y/o escalas categoriales).

## **Tipos de Técnicas e Instrumentos Asociados al Registro de Información**

Previo a la recolección de datos, se recomienda precisar cuáles son las técnicas y procedimientos a usar y las condiciones como se recabarán los datos. En estudios con diseño documental, entre las técnicas de registro (Corral, Corral & Franco, 2019; Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014; Montero & Hochman, 2005; Van Dijk, 2005) se tienen:

- a) *Análisis documental*, discrimina fuentes inadecuadas;
  - b) *Presentación resumida*, resumen de ideas principales contenidas en los escritos;
  - c) *Resumen analítico*, devela la infraestructura del texto desglosando los elementos claves y su esqueleto básico;
  - d) *Análisis de contenido o de información documental*, evalúa mensajes subyacentes y sus significados, se vale de otras técnicas como la presentación resumida y el resumen analítico. Esta técnica incluye el análisis crítico de discurso (ACD) cuando se quiere establecer ideologías subyacentes en documentos escritos, orales, visuales o audiovisuales.
  - e) *Extracción de datos numéricos y/o estadísticos*, para ser procesados estadísticamente.
- Técnicas operativas e instrumentos apropiados: fichaje (fichas), subrayado (fotocopias, hojas impresas o resaltado electrónico), mapeo (elaboración de mapas), hojas de registro, matrices, ampliación de textos, otros.

En trabajos teórico-prácticos y de campo, la información teórica se obtendrá a través de la revisión documental y el registro de la información de campo empleará técnicas adecuadas al paradigma o enfoque, el tipo y diseño de investigación (cualitativo, cuantitativo o mixto) en los que se circunscriban.

Para investigaciones de naturaleza cualitativa naturalista, donde prevalece la descripción de los contextos, las técnicas más empleadas (Abero, 2015; Aravena, Kimelman, Micheli,

Torrealba & Zúñiga, 2006; Cabezas, Andrade & Torres, 2018; Corral, 2014, 2017; Corral et al., 2019; Hernández Sampieri et al., 2014) son las siguientes:

- *Observación directa no sistematizada.* Realizada a través de la observación libre no estructurada. *Instrumentos:* mapas, croquis, notas crudas, diarios de campo, bitácoras, registros anecdóticos, registros descriptivos, fichas de campo, listas de frecuencia, etc.
- *Entrevista cualitativa.* Incluye la entrevista individual (semiestructurada y en profundidad) y grupal (juegos de roles, grupos de discusión, focus groups, otros), y análisis de lenguaje. *Instrumentos:* soportes mecánicos para grabar y tomar imágenes (videos, películas, audios y fotografías), notas de campo (bitácoras, diarios de campo, son algunos de ellos) para plasmar gestos y/o posturas (lenguaje gestual) que complementen la comprensión del texto oral en grabaciones de audio. Se realiza cara a cara o por videoconferencia.
- *Historia de vida.* Relatos sobre la memoria personal y/o colectiva, testimonios y autobiografías sobre una historia colectiva o fenómeno de trascendencia social. Se emplean los mismos soportes usados en la entrevista.
- *Observación indirecta.* Revisión de documentos, entre ellos: escritos (autobiografías, diarios personales, cartas, mensajes, otros), narraciones, fotografías, videos y audios.
- *Encuesta etnográfica.* Se emplean cuestionarios de respuestas abiertas, para ser aplicados a un grupo y conocer sus percepciones sobre la problemática en estudio.

Al realizar investigación cuantitativa (Abero, 2015; Aravena et al., 2006; Cabezas et al., 2018; Corral et al., 2019; Hernández Sampieri et al., 2014), existe una variedad de técnicas de investigación a utilizarse, como son:

- *Observación directa sistematizada.* A través de la observación estructurada. Los instrumentos pueden ser individuales y/o grupales y se emplean formatos de registro estructurados: listas de cotejo, escalas de estimación (numéricas, gráficas y

descriptivas), rúbricas (holísticas o globales y analíticas), inventarios, cuadernos de protocolo, historias clínicas y guías de observación. Algunos de ellos pueden contener ítemes abiertos, cerrados o ambos.

- *Observación indirecta.* Asistida técnicamente por dispositivos mecánicos para captar eventos, fenómenos o situaciones de interés. Se sistematiza esta observación empleando instrumentos estructurados al igual que la observación directa.
- *Lista de frecuencia.* Permite registrar la cantidad de veces que se evidencia un indicador (característica, rasgo, conducta, actitud, situación, otros). También es usada en investigación cualitativa.
- *Entrevista estructurada.* Se realiza empleando como instrumentos de registro una guía (guion) de entrevista o un protocolo, con preguntas preestablecidas de respuestas usualmente cerradas o mixtas, donde se registran las respuestas. Sin embargo, se recomienda hacer la grabación de la misma sea en audio o video. Este tipo de entrevista puede realizarse cara a cara, por teléfono, videollamada o videoconferencia.
- *Encuesta.* Posibilita consultar simultáneamente a un grupo de personas sobre una temática particular. *Instrumentos:* cuestionarios y escalas de clasificación o medición (actitudinales y opináticas). Los cuestionarios pueden ser cerrados (respuestas dicotómicas y policotómicas) y semicerrados; autoadministrados (presenciales, por correo, e-mail o mensajería de texto) y verbales (por teléfono, videollamada o videoconferencia); también es posible formular preguntas con alternativas o proposiciones con opciones fijas de respuesta. Las escalas miden actitudes u opiniones sobre un aspecto determinado, son de naturaleza cerrada por lo que se deberá escoger una respuesta entre una serie de opciones preestablecidas; traducidas en proposiciones y alternativas de respuesta a las mismas. Las escalas más usadas son: Likert, Diferencial semántico, Stapel, entre otras reconocidas.

- *Prueba de rendimiento.* Posibilita medir el nivel de conocimiento sobre contenidos educativos. Se emplean sobre todo en el diagnóstico del rendimiento estudiantil. Según la forma de responderlas, se clasifican en pruebas: escritas (de papel y lápiz), orales (de base no estructurada, semiestructurada y estructurada) y prácticas de ejecución o funcionales (de proceso y de producto). Entre las escritas se tienen, pruebas: de ensayo, de respuesta guiada, de respuesta breve, objetivas (con preguntas de opciones múltiples, ordenamiento, verdadero y falso, pareo, otras).

Existen otros instrumentos para la recolección de información cuantitativa como los tests, datos numéricos y estadísticos extraídos de documentos, hojas de registros numéricos (planillas de notas, exámenes de laboratorio, etc.), son algunos de ellos.

### **Validez**

En estudios de corte cualitativo y sociocrítico, el enfoque del tratamiento de la información es más abierto que en los cuantitativos, se le da un mayor protagonismo a los sujetos investigados y los instrumentos a usar deben tener una mayor flexibilidad. Para la investigación, en cualquiera de los paradigmas, los constructos de validez y confiabilidad son vitales, constituyen estándares indispensables de rigor científico. Así, Corral (2017) diserta:

Esto supone que el valor de una investigación, dependerá del grado de fidelidad de la descripción y análisis del evento, fenómeno o situación problemática abordada; implica que cobra mayor relevancia cuando los hallazgos se apegan a lo que acontece y a los contextos estudiados. (p. 197)

En *investigación cualitativa*, este rigor, se plasma en resultados y hallazgos que describan y analicen la realidad estudiada lo más fidedignamente posible. Alude a su credibilidad (validez interna), asociada al valor de verdad referida a la forma cómo se realizan las observaciones y conversaciones con los informantes, se realiza su registro y al reconocimiento de

los hallazgos por el grupo de participantes (Castillo & Vásquez, 2003). Otro aspecto se relaciona con la transferibilidad (validez externa) de los resultados. Así:

- **Validez interna** (valor de verdad, credibilidad). Requiere lograr la *validez de la observación*, categorizando al máximo y definiendo claramente las categorías a observar y la *validez de los informantes* se obtiene al presentar los datos aportados a éstos para que corroboren su veracidad y corregir posibles errores en el registro e interpretación de las respuestas. Para asegurar la credibilidad, el investigador cualitativo necesita (Rojas de Escalona, 2014): (a) estadía prolongada en el escenario (contexto societal); (b) tomar perspectiva separándose periódicamente del escenario; (c) observación sistemática persistente, detallada y amplia (saturación); (d) triangular la información cualitativa obtenida (cruzar datos); (e) analizar los casos negativos; (f) rechequear la información con los informantes para corregir posibles malentendidos, confirmar datos o añadir información; (g) registrar datos de las acciones e interacciones; entre otras posibles actividades.
- **Validez externa** (transferibilidad). Corresponde a la aplicabilidad en otros grupos. Moreira (citado en Corral et al., 2019) distingue los siguientes elementos a incluir en el informe para garantizar ésta: aserciones empíricas, viñetas narrativas, citas de las notas tomadas en el campo, citas extraídas de las entrevistas, sinópticos de datos (tablas comparativas, mapas, tablas de frecuencia, otros), comentarios interpretativos en las descripciones particulares y general (patrones), discusión teórica e informe sobre la historia natural de la indagación realizada. El grado de esa aplicabilidad está sujeto a la similitud (Castillo & Vásquez, 2013; Hernández Sampieri et al., 2014) entre contextos distintos y referentes teóricos establecidos en la investigación.

En relación con la *validez en investigaciones cuantitativas*, la validez se refiere al grado en que un instrumento proporciona información con fidelidad de la población, relacionado con el atributo a

medir, su autenticidad (fidedigna y veraz). Al establecer ésta, se precisa conceptualizar la variable criterio, saber cuáles son los indicadores (rasgos, características, categorías, factores) a estudiar. Destacan tres tipos de validez (Ruiz Bolívar, 2013): de contenido, de constructo y predictiva.

#### *Validez de Contenido, racional o lógica*

Es el procedimiento más empleado en investigación académica. Está referido al grado en que los ítemes o reactivos de un instrumento reflejan el universo de contenidos representativos de los indicadores (características, rasgos, factores, categorías) a ser ponderados; es decir, deben ser pertinentes según la descripción de la variable en cuestión. Ejemplo: si se mide la actitud hacia la matemática del estudiante, los ítemes deben referirse únicamente a esa variable y no a otra. Se analizará el contenido de acuerdo con los referentes teóricos (marco teórico) sustentadores de la investigación, acordes con la interpretación particular del investigador. El instrumento debe ser un compendio de ítemes o tareas representativos del dominio de contenido y de las variables en estudio, sus respectivas dimensiones e indicadores (extraídas de la teoría).

Elaborado el instrumento, esta validez se establece a través del denominado **Juicio de Expertos**. Se escoge un grupo impar de expertos (normalmente de tres o cinco) para verificar y certificar la claridad y coherencia de las preguntas, tareas, reactivos y/o proposiciones seleccionadas, sin sesgos que afecten las respuestas de los sujetos informantes. Esta validación no se expresa usualmente de manera cuantitativa, es más bien una valoración subjetiva (o intersubjetiva) de su fidelidad; sin embargo, algunos métodos sí cuantifican esa valuación (Tabla 1). Entre esos métodos usados (Corral, 2009, 2014; Palella & Martins, 2012; Ramírez, 2010; Ruiz Bolívar, 2013), grupales o de experto único, se encuentran:

- *Método de Agregados Individuales*. Es el más popular y económico, se solicita a cada experto una estimación directa sobre el contenido de los ítemes del instrumento, de

manera individual; no necesita la reunión de los expertos. Busca evitar sesgos en los reactivos ocasionados por posibles conflictos interpersonales, presiones u otros factores que desvirtúen el propósito del instrumento. *Procedimiento:*

- Se seleccionan al menos tres expertos o jueces para valorar de forma independiente - regularmente de manera cualitativa- la congruencia, pertinencia y coherencia de los reactivos con las bases teóricas, así como la claridad y ajuste al lenguaje de la población estudiada en la redacción de cada ítem, pulcritud del instrumento y si existe o no sesgo o tendenciosidad en su formulación (si sugieren o no una respuesta).
- A cada experto se le suministrará información suficiente sobre: propósito de la investigación (objetivos) y/o del instrumento, conceptualización del universo de contenido teórico, tabla de operacionalización de variables (de especificaciones o matriz de operacionalización de constructos del instrumento) y un formato de validación que contenga: congruencia ítem-dominio de contenidos teóricos, relación con los objetivos y las variables, claridad en la redacción, lenguaje adecuado al nivel de la población en estudio, tendenciosidad o sesgo, entre otros aspectos. (Tabla 1)
- Se analizan los formatos de validación y se toma la decisión de la inclusión, modificación o exclusión de los ítemes en la versión final del instrumento, conforme a los siguientes criterios, los ítemes con: (a) 100% de coincidencia favorable entre los expertos se incluyen; (b) 100% de coincidencia desfavorable se excluyen o sustituyen, y (c) coincidencia parcial u observaciones (sobre congruencia, tendenciosidad, claridad, presentación, etc.) se revisan, modifican o reformulan.
- En caso de modificaciones, se somete el instrumento a una nueva validación.
- *Método de Consenso Grupal.* Reunidos los expertos (3 a 5), se les instruye para estimar cuantitativamente la pertinencia de los ítemes del instrumento y otros aspectos



relevantes contenidos en el formato de validación. Se realizan intercambios de opiniones e información entre ellos en la búsqueda de consensos. Si no se logra consensuar, se recogen las estimaciones individuales y se calculan las medias de los puntajes por ítem. En este método se precisa la libre expresión, la evasión de discusiones tensas y los sistemas de votación.

**Tabla 1**

*Ejemplo de formato para validar instrumentos*

| <b>Criterios de Valoración:</b> Coloque en la columna correspondiente la valoración de cada ítem, según los siguientes criterios: 5: Muy adecuado; 4 Adecuado; 3: debe mejorarse; 2: Inadecuado; 1: No pertinente |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ítem                                                                                                                                                                                                              | Indicadores                          |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    | Total     | Observaciones<br>(Si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor indique como mejorarlo) |
|                                                                                                                                                                                                                   | Redacción<br>(claridad y concreción) | Coherencia interna<br>(articulación lógica) | Relación con objetivos de investigación y variables | Lenguaje adecuado<br>(ajustado al nivel del informante) | Mide lo que pretende<br>(congruencia con el dominio de contenidos) |           |                                                                                              |
| 1                                                                                                                                                                                                                 |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| 2                                                                                                                                                                                                                 |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| ....                                                                                                                                                                                                              |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| N                                                                                                                                                                                                                 |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| TOTAL                                                                                                                                                                                                             |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           | -----                                                                                        |
| <b>Aspectos Generales</b>                                                                                                                                                                                         |                                      |                                             |                                                     |                                                         | <b>Sí</b>                                                          | <b>No</b> | <b>Observaciones</b>                                                                         |
| El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder                                                                                                                                            |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| Contiene ítemes que inducen las respuestas (sesgo)                                                                                                                                                                |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| Se evidencian en el instrumento las variables del estudio                                                                                                                                                         |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| Los reactivos se distribuyen de manera secuencial                                                                                                                                                                 |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| Pulcritud en la presentación                                                                                                                                                                                      |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| El número de ítemes o reactivos es suficiente para recoger la información necesaria. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítemes a añadir                                                            |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| <b>VALIDEZ</b>                                                                                                                                                                                                    |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| APLICABLE                                                                                                                                                                                                         |                                      |                                             |                                                     | NO APLICABLE                                            |                                                                    |           |                                                                                              |
| APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES                                                                                                                                                                          |                                      |                                             |                                                     |                                                         |                                                                    |           |                                                                                              |
| <b>Validado por:</b>                                                                                                                                                                                              |                                      |                                             | <b>C.I.:</b>                                        |                                                         | <b>Fecha:</b>                                                      |           |                                                                                              |
| <b>Firma:</b>                                                                                                                                                                                                     |                                      |                                             | <b>Teléfono:</b>                                    |                                                         | <b>e-mail:</b>                                                     |           |                                                                                              |

**Nota.** Elaborado por la autora

### *Validez de Constructo*

Se refiere a la eficiencia y precisión del instrumento para medir los indicadores de las variables. Un constructo es una construcción del investigador para poder explicar patrones, regularidades o relaciones observables con el propósito de explicar un indicador (rasgo, conducta,

característica, actitud, factor). Es de interés establecer ésta para valorar desempeños, requiere una conceptualización clara de los rasgos a estudiar con sustento teórico definido (Corral, 2009, 2014; Corral et al., 2019; Ruiz Bolívar, 2013). Se usa en tests psicológicos y algunas pruebas educativas, como las pruebas de admisión, cuando miden rasgos generales o cualidades como: razonamiento verbal, sociabilidad, visualización espacial, entre otros; requiere puntuar los resultados. Interpretando a Hernández Sampieri et al. (2014), el procedimiento consta de tres etapas:

- Basándose en la literatura, establecer y especificar la relación entre las variables y conceptos teóricos, contenidos en los constructos.
- Estimar las correlaciones entre los constructos y analizarlas cuidadosamente.
- Interpretar las evidencias empíricas de acuerdo al nivel para clarificar la validez de constructo de una medición particular.

#### *Validez Predictiva o de Criterio Externo o Empírica*

Pertinente cuando el propósito es visualizar el desempeño futuro de personas ante tareas o actividades determinadas. Se establece comparando los puntajes arrojados por el instrumento en una prueba piloto, con una o más variables de criterio (variables externas); luego se calcula el coeficiente de correlación y se interpretará como **índice de validez**. Puede valorarse en instrumentos como pruebas escritas de respuesta cerrada estandarizadas, tests y escalas actitudinales estandarizadas. (Ruiz Bolívar, 2013)

El procedimiento básico consiste en aplicar una prueba a un grupo de personas de interés (grupo piloto) y, posteriormente, se obtiene una medida-criterio cuantitativa de éxito de forma individual (esos puntajes necesarios para la correlación se obtienen con otro instrumento que mida la variable criterio); finalmente, se calcula la correlación entre los datos obtenidos en ambas mediciones, de todos y cada uno de los sujetos que conforman el grupo. Cuanta más alta sea la correlación, el valor predictor es mayor. (Ruiz Bolívar, 2013)

Para un solo instrumento y criterio único, lo adecuado es: (a) Coeficiente  $r$  de Pearson cuando los datos son numéricos (variables continuas o discretas, escalas de intervalo o de razón) y (b) Coeficiente de correlación simple por rangos  $\rho$  de Spearman (variables y escalas ordinales).

Conforme a lo anterior, es de interés para los investigadores dejar establecido que los instrumentos aplicados en su estudio, proporcionan datos fidedignos, valiosos y de calidad. Por ello, ***deberán validarse aquellos instrumentos no estandarizados***, elaborados concretamente para la investigación, entre ellos: guías (guiones) de entrevistas, formatos de registro, guías de observación, listas de cotejo, escalas de estimación, rúbricas, pruebas de rendimiento, cuestionarios, escalas actitudinales u otros, de carácter cualitativo o cuantitativo. Sin embargo, algunos no precisan ser validados como son los usados para entrevistas en profundidad (no emplean guías preestablecidas), las historias clínicas (validadas por el uso), conversaciones libres y observaciones no sistematizadas (notas de campo de observaciones, bitácoras, entre otros).

### **Objetividad**

La **objetividad** se evidencia en la neutralidad o confirmación de los datos y sus resultados (Corral et al., 2019; Ruiz Bolívar, 2013), se relaciona con el sesgo (si existe o no). Corresponde a la neutralidad para confirmar la información y los resultados, la coincidencia de apreciaciones sobre una realidad (evento, atributo, fenómeno, evento, situación). Para reforzar la objetividad es necesario estandarizar los instrumentos, su aplicación y la valoración de resultados.

### **Confiabilidad**

En *investigación cualitativa*, algunos investigadores prefieren referirse a ella como *fiabilidad*, o emplean términos como auditabilidad o fidelidad. Se relaciona (Latorre, del Rincón & Arnal, 2014) con la consistencia (grado en que se repetirían los resultados al replicar el estudio) y conviene verificar que los procesos son aceptables (auditoría). Algunos posibles procedimientos: (a) control doble ciego, por dos o más investigadores sin participación en la recolección de los datos;

(b) reproducción (réplica paso a paso) independiente (comparación de resultados); (c) triangulación teórica; (d) triangulación de datos; (e) triangulación temporal (en diferentes momentos); (f) triangulación espacial; (g) triangulación de personas, al menos en dos de los niveles de relación: agregado (individuos), interactivo (parejas y familias) y colectivo (grupos, organizaciones, comunidades); (h) triangulación metodológica; (i) triangulación de fuentes de información; (j) triangulación múltiple; entre otros.

En *investigación cuantitativa*, la confiabilidad se asocia a la exactitud de la información aportada por los instrumentos; es la capacidad del instrumento de arrojar datos (respuestas o resultados) muy similares en ocasiones repetidas con una misma muestra y condiciones similares. Para instrumentos estandarizados, sus creadores regularmente han comprobado la confianza y estabilidad de los mismos. Sin embargo, como acción preventiva, podemos constatar la confiabilidad en una muestra piloto y corroborar su idoneidad en el nuevo contexto a estudiar.

Si son instrumentos elaborados propiamente para la investigación en curso, resulta imprescindible medir la capacidad de éste para arrojar datos que reflejen lo más fidedignamente posible la realidad de las variables (factores, descriptores o características) asociadas al tema de interés, evento o fenómeno investigado y a los objetivos planteados.

En la estimación de la confiabilidad, se recomienda (Corral, 2009, 2014; Hernández Sampieri et al., 2014; Ruiz Bolívar, 2013) seleccionar una porción de sujetos representativa (pequeña) del universo en estudio (muestra piloto) o un grupo con características similares o equivalente (sobre todo cuando el grupo es muy pequeño, menor a 10 sujetos); *la muestra piloto no formará parte de la muestra definitiva investigada*. Se aplicará el instrumento (prueba piloto) con condiciones lo más aproximadas posibles a las del campo real. Algunos investigadores sugieren: (a) en poblaciones pequeñas (10 a 50 personas) entre 5 a 10 individuos; (b) de 50 a 100 entre 10 a 20 sujetos y (c) en

grupos mayores de 100 aplicarlo a 20 o más. Puede tomarse 10% de la población, si el número es manejable y es no menor de 5.

En cuanto a los *métodos usados en la medición o estimación de la confiabilidad*, a continuación, se reseñan (Corral, 2009, 2014; Hernández Sampieri et al., 2014; Manterola, Grande, Otzen, García, Salazar & Quiroz, 2018) cuatro de los más usados:

- **Método Test-Retest.** Usado en instrumentos de respuestas cerradas sin escala fija, se administra el instrumento dos veces al mismo grupo y se correlacionan los puntajes obtenidos. Inadecuado para pruebas de conocimiento, es apropiado en instrumentos empleados para medir aptitudes físicas, atléticas y motoras. Se obtiene un *coeficiente de estabilidad* (denota coherencia de las puntuaciones en el tiempo).

**Tabla 2**

*Tabla de datos en la correlación de datos numéricos (Coeficiente  $r$  de Pearson)*

| Sujetos  | 1ª Aplicación-Test |         | 2ª Aplicación- Retest |         | $X_i Y_i$ |
|----------|--------------------|---------|-----------------------|---------|-----------|
|          | $X_i$              | $X_i^2$ | $Y_i$                 | $Y_i^2$ |           |
| 1        |                    |         |                       |         |           |
| 2        |                    |         |                       |         |           |
| ...      |                    |         |                       |         |           |
| ETC.     |                    |         |                       |         |           |
| $\Sigma$ |                    |         |                       |         |           |

**Nota.** Elaborada por la autora

Para escalas numéricas o cardinales (de intervalo o razón), el estadístico a usar es la

**Correlación  $r$  de Pearson** (por puntajes directos), se organizan los datos según la Tabla 2:

$$r_{xy} = \frac{N \sum X_i Y_i - \sum X_i \sum Y_i}{\sqrt{[N \sum X_i^2 - (\sum X_i)^2][N \sum Y_i^2 - (\sum Y_i)^2]}}$$

En donde:

$r_{xy}$ : Coeficiente de correlación de Pearson       $N$ : Número de sujetos

$X_i$ : Valores de X (1ª aplicación)       $Y_i$ : Valores de Y (2ª aplicación)

$X_i Y_i$ : Producto de cada valor X por su correspondiente valor en Y

Al usar escalas ordinales o de rangos, se emplea el ***Coefficiente de correlación de rangos simple o  $\rho$  (ro) de Spearman***, la tabla 3 muestra cómo se organizan los datos obtenidos.

$$\rho_{xy} = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

Con:

$\rho_{xy}$  : Coeficiente de correlación  $\rho$  de Spearman

$N$ : Número de sujetos

$d$ : Resta de los valores  $X_i$  (1ª aplicación) menos los valores  $Y_i$  (2ª aplicación)  
 $d = (X_i - Y_i)$

**Tabla 3**

*Tabla de datos en una correlación ordinal (Coeficiente  $\rho$  de Spearman)*

| Sujetos  | 1ª Aplicación-Test | 2ª Aplicación- Retest | $D$<br>( $X_i - Y_i$ ) | $d^2$ |
|----------|--------------------|-----------------------|------------------------|-------|
|          | $X_i$              | $Y_i$                 |                        |       |
| 1        |                    |                       |                        |       |
| 2        |                    |                       |                        |       |
| 3        |                    |                       |                        |       |
| ...      |                    |                       |                        |       |
| ETC.     |                    |                       |                        |       |
| $\Sigma$ |                    |                       |                        |       |

**Nota.** Elaborada por la autora

- **Confiabilidad del Corrector.** Se denomina *coeficiente de estabilidad*, relacionado a la coherencia en la corrección de los formatos. Usado para instrumentos de respuestas abiertas, como cuestionarios sin opciones y pruebas escritas de composición o ensayo.  
*Procedimiento:* (a) se administra el instrumento una sola vez al grupo piloto; (b) dos expertos corrigen los formularios del instrumento, con criterios preestablecidos para su valoración; (c) se tabulan los puntajes de ambas correcciones (Tabla 4) y (d) correlacionan los puntajes obtenidos (o el porcentaje de coincidencias entre los observadores, ítem por ítem cuando se hagan jerarquizaciones) usando el Coeficiente  $r$  de Pearson, ya descrito.

Tabla 4

Tabla de datos en confiabilidad de corrector (Coeficiente  $r$  de Pearson)

| Sujetos  | Puntajes otorgados por<br>1 <sup>er</sup> experto |         | Puntajes otorgados por<br>2 <sup>do</sup> experto |         | $X_i Y_i$ |
|----------|---------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------|---------|-----------|
|          | $X_i$                                             | $X_i^2$ | $Y_i$                                             | $Y_i^2$ |           |
| 1        |                                                   |         |                                                   |         |           |
| 2        |                                                   |         |                                                   |         |           |
| 3        |                                                   |         |                                                   |         |           |
| ...      |                                                   |         |                                                   |         |           |
| ETC.     |                                                   |         |                                                   |         |           |
| $\Sigma$ |                                                   |         |                                                   |         |           |

**Nota.** Elaborada por la autora

- **Hemitest (Split-halves) o Método común de división por mitades.** Correlaciona los puntajes de las dos mitades del instrumento (éste debe contener un número par de ítems y ser de respuestas cerradas). Se divide en dos sub-test, supone la igual de longitud y varianza, uno con los ítems impares y el otro con los pares. *Procedimiento:* (a) se estima la correlación entre los dos puntajes de cada sub-test (medio-test), utilizando el Coeficiente de correlación de puntajes directos  $r$  de Pearson (escalas numéricas) o el Coeficiente de correlación de rangos  $\rho$  de Spearman (escalas ordinales), ya descritos y (b) se mide la correlación del test completo usando el *Coeficiente de consistencia interna de Spearman-Brown*, con la siguiente fórmula:

$$r_{tt} = \frac{2 r_{xy}}{1 + r_{xy}}$$

$r_{tt}$ : confiabilidad del instrumento en su totalidad

$r_{xy}$ : correlación entre los sub-tests, mitades del test

- **Métodos de análisis de homogeneidad de los ítems.** Son *coeficientes de consistencia interna*, requieren sólo una aplicación del instrumento a la muestra piloto (una sola vez). Miden el constructo de los ítems y se seleccionan, a través de una escala con

puntuaciones, las respuestas optando por alguna de las alternativas fijadas en la escala. Los coeficientes toman valores en el intervalo [0, 1], 0 (cero) significa confiabilidad nula y 1 (uno) confiabilidad total o máxima.

Administrada la prueba piloto, se organizan los datos construyéndose una tabla de distribución de los puntajes (ver Tabla 5). En cada casilla se coloca el puntaje obtenido por la selección del informante según una escala fija que puede ser dicotómica (dupla) o policotómica (3 o más alternativas). Ejemplo de una escala policotómica: Definitivamente Sí (5), Probablemente Sí (4), Indeciso (3), Probablemente No (2), Definitivamente No (1).

**Tabla 5**

*Organización de datos en la prueba piloto para estimar Alfa de Cronbach y Kuder-Richardson)*

| Sujeto | Ítemes, Proposiciones o Reactivos |       |       |       |       |       |     |       |
|--------|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|
|        | 1                                 | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | ... | K     |
| 1      | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |
| 2      | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |
| 3      | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |
| 4      | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |
| ...    | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |
| M      | Ptaje                             | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | Ptaje | ... | Ptaje |

**Nota.** Elaborada por la autora

Las escalas dicotómicas son duplas como Sí-No, Verdadero-Falso, Acuerdo-Desacuerdo, Presente-Ausente, entre otras. También se consideran como dicotómicas las respuestas dadas en pruebas objetivas debido a que solamente puede seleccionarse una opción de respuesta correcta y las otras restantes son incorrectas, se asignan como puntajes 2-1 ó 1-0, considerando la opción positiva como la más alta; con estas puntuaciones se puede estimar el coeficiente de confiabilidad. Los métodos más aplicados o populares son:

- **Coeficiente Alfa de Cronbach.** Se usa cuando las alternativas de respuesta son policotómicas (3 o más alternativas de respuesta), como las escalas ordinales de



Likert, Staple, Diferencial semántico y otras escalas. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach puede ser calculado usando la fórmula

$$\alpha = \frac{k}{(k-1) \left[ \frac{1 - \sum s_i^2}{s_t^2} \right]}$$

Así:  $\alpha$ : Coeficiente de confiabilidad alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach del instrumento

$k$ : Número de ítems, tareas o reactivos

$s_t^2$ : Varianza total del instrumento

$\sum s_i^2$ : Sumatoria de las varianzas de los ítems

Cuanto sea menor la variabilidad en las respuestas (homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem), mayor será el Coeficiente Alfa de Cronbach.

- **Método o Coeficiente de Kuder-Richardson 20 ( $KR_{20}$ )**. Puede ser usado en instrumentos con respuestas cerradas dicotómicas y cuando hay alternativas dicotómicas (correcto-incorrecto) como las pruebas objetivas de opciones múltiples y selección simple citadas. La fórmula a usar:

$$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum pq}{s_t^2} \right)$$

En donde:  $KR_{20}$ : Coeficiente de Kuder-Richardson

$n$ : número total de ítems

$s_t^2$ : varianza de las puntuaciones totales

$p$ : proporción de sujetos respondientes de un ítem sobre el total de sujetos

$q = 1 - p$

Hoy día, los cálculos de los coeficientes normalmente se realizan utilizando herramientas tecnológicas como hojas de cálculo y paquetes estadísticos; sin embargo, es importante conocer cuál es el posible procedimiento estadístico a usar y la fórmula a emplear, de manera detallada.

## **Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad**

El coeficiente de confiabilidad es una medida estadística, corresponde a un coeficiente de correlación; teóricamente significa la asociación interna del instrumento consigo mismo. Es decir, la correlación entre los ítems que lo conforman; estos valores de correlación oscilan entre 0 y 1 (cero y uno).

Conforme a la Tabla 6 y su interpretación, se considera al 0 (cero) como correlación nula (no hay correlación, es inexistente) y 1 (uno) como correlación perfecta o de máxima confiabilidad (Corral, 2009, 2014); mientras más se acerque a 1 el instrumento será más confiable. Asimismo, en investigación académica y educativa, instrumentos con confiabilidad menor a 0,61 requieren ser reestructurados y sometidos de nuevo a los procesos de validación y confiabilidad (Palella & Martins, 2012), no deberán ser utilizados aquellos instrumentos que arrojen resultados menores a 0,61. Por otra parte, Kaplan & Sacuzzo (citados en Barraza, 2007) arguyen que un valor de 0,70 es suficientemente bueno para cualquier investigación.

**Tabla 6**

*Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de Confiabilidad de un instrumento*

| <b>Rangos</b> | <b>Magnitud</b> |
|---------------|-----------------|
| 0,81 a 1,00   | Muy Alta        |
| 0,61 a 0,80   | Alta            |
| 0,41 a 0,60   | Moderada        |
| 0,21 a 0,40   | Baja            |
| 0,01 a 0,20   | Muy Baja        |

**Nota.** Tomada de Ramírez (2010), Ruiz Bolívar (2013) y Palella & Martins (2012)

Ahora bien, para que un instrumento tenga una confiabilidad alta, los ítems deben garantizar la posibilidad de respuestas diferentes (discriminación) y relacionarse entre sí (coherencia entre las respuestas). La confiabilidad disminuye cuando todos los sujetos de la muestra seleccionada responden igual; es decir, el ítem no discrimina. Los coeficientes de confiabilidad tienden a aumentar

cuando se ofrecen más de dos opciones de respuesta; sin embargo, no siempre es el caso. También, se incrementa ésta cuando los rasgos medidos son más específicos y bien delimitados.

### **Consideraciones Finales**

Los instrumentos bien elaborados, no sólo deben ser válidos, confiables, objetivos y útiles, también deben ser pulcros, elegantes, bien presentados y organizados secuencial y lógicamente. Por ende, debe cuidarse el aspecto estético de un instrumento, como son: organización, secuenciación y presentación, lenguaje empleado, redacción y ortografía de los ítemes (reactivos, preguntas, tareas, proposiciones, etc.).

Además, existen instrumentos para recabar datos que, por su naturaleza, no ameritan el cálculo de la confiabilidad, tales como: guiones y protocolos de entrevistas, formatos de evaluación, pruebas orales, son algunos a mencionar; sólo requiere comprobarse, en investigación académica, su validez por juicio de expertos. Igualmente, la Historia Clínica es un instrumento estandarizado, está validada por su uso frecuente y su confiabilidad se comprueba por sus aciertos. Entre los instrumentos que sí demandan estimar el coeficiente de confiabilidad, cuando no están estandarizados, se encuentran: cuestionarios cerrados, escalas actitudinales y opináticas, pruebas académicas de respuesta cerrada y formatos de registro de observaciones sistematizadas como las rúbricas, escalas de estimación y listas de cotejo, si se asignan puntajes a las valoraciones.

Asimismo, vale recalcar la necesidad de construir una tabla o matriz de operacionalización de variables (de especificaciones o de constructos) del instrumento a construir, tomando como base el universo de contenidos teóricos que sustenta la indagación, conforme a los objetivos o propósitos de la investigación y la información precisada; ello permite discriminar las dimensiones y los indicadores (características, rasgos, conductas, actitudes, situaciones, factores, indicios, otros) necesarios para una selección y elaboración-redacción de ítemes (preguntas, proposiciones, tareas, reactivos, descriptores) adecuados y pertinentes que reflejen la realidad de lo estudiado.

Como colofón, es importante garantizar la validez, confiabilidad y objetividad de los instrumentos empleados en el transcurso de la investigación, pues cuando no se establecen claramente éstas siempre habrá dudas sobre la veracidad de las evidencias y la calidad de los resultados y conclusiones derivados del análisis e interpretación, surgidos a partir de la data recabada durante el proceso indagatorio.

## **Referencias**

- Abero, L. (2015). Técnicas de recogida de datos. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García & R. Rojas, *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 147-158). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (Comps.). (2006). *Investigación Educativa I*. AFEFCE/Ecuador y Universidad Arcis/Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/4759/475947763003.pdf>.
- Barraza, A. (2007). *¿Cómo valorar un coeficiente de Confiabilidad?* Investigación Educativa Duranguense, (6), 6-10. [https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL\\_TODO=c%C3%B3mo+valorar+un+coeficiente+](https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=c%C3%B3mo+valorar+un+coeficiente+).
- Cabezas, E., Andrade, D. & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/15424>.
- Castillo, E. & Vásquez, M. L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación Colombia Médica, cualitativa*. 134 (3), 164-167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>.
- Cohen, N. & Gómez, G. (2019). *Metodología de la Investigación, ¿para qué?*. Teseo. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia\\_para\\_que.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_que.pdf).

- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Revista Ciencias de la Educación, 19 (33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>.
- Corral, Y. (2014). *Instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad*. Editorial Académica Española-EAE.
- Corral, Y. (2017). *Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas*. Arjé. Revista de Postgrado FaCE-UC, 11 (20), 196-209. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>.
- Corral, Y., Corral, I. & Franco, A. (2019). *La Investigación: tipos, normas, acopio de datos e informe final*. OPSU. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/8374>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2014). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Editores.
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. & Quiroz, G. (2018). *Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica*. Revista Chilena de Infectología, 35 (6), 680-688. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rci/v35n6/0716-1018-rci-35-06-0680.pdf>.
- Montero, M. & Hochman, E. (2005). *Investigación Documental: Técnicas y Procedimientos*. Panapo.
- Palella, S. & Martins, F. (2012). *Metodología de la Investigación cuantitativa*. Fedupel.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo Hacer un Proyecto de Investigación*. Panapo.
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. (3ª ed.). Fedupel. <https://gsosa61.files.wordpress.com/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-2014-comprim-1.pdf>.

- Ruiz Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y técnicas de Investigación Educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos.* (3ª ed.). Danaga.  
[https://www.academia.edu/37886948/Instrumentos\\_y\\_Tecnicas\\_de\\_Investigaci%C3%B3n\\_Educativa\\_Carlos\\_Ruiz\\_Bolivar\\_pdf](https://www.academia.edu/37886948/Instrumentos_y_Tecnicas_de_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Carlos_Ruiz_Bolivar_pdf).
- Van Dijk, T. (2005). *Ideología y análisis del discurso.* Utopía y Praxis Latinoamericana, 10 (29).  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162005000200002](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002).

***Yadira Corral de Franco:***

---

*Profesora mención Matemática, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (1977-2004). Magister en Educación Superior, UPEL (1993). Investigador PEII B-2015. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2020).*

**Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación  
al análisis del poder en el sistema de enseñanza**

***Contributions of the critical perspectives of the sociology of education  
to the analysis of power in the education system***

**Marcela Leivas**

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

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS), Tandil, Buenos Aires, Argentina.

[leivasm@fch.unicen.edu.ar](mailto:leivasm@fch.unicen.edu.ar)

**Resumen**

El presente ensayo, establece una serie de “paradas” sobre los aportes del campo disciplinar de la Sociología de la Educación en sus perspectivas críticas al análisis del Poder en el sistema de enseñanza. Para ello, realiza un recorrido sintético por los aspectos más destacados, en relación a dicho análisis, de tres de los enfoques más importantes del campo: los referenciados en las perspectivas marxistas, neomarxistas y posestructuralistas. Al final, se reflexiona sobre la potencialidad de estas perspectivas para responder a dos preguntas: ¿por qué en nuestras sociedades el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios? y ¿cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso de ocultamiento?

**Palabras clave:** Poder, Sociología de la Educación, Perspectivas Críticas.

**Abstract**

This essay establishes a series of "stops" on the contributions of the disciplinary field of Sociology of Education in its critical perspectives on the analysis of Power in the education system. To do this, it makes a synthetic journey through the most outstanding aspects, in relation to said analysis, of three of the most important approaches in the field: those referenced in the Marxist, neo-Marxist and post-structuralist perspectives. In the end, we reflect on the potential of these perspectives to answer two questions: why in our societies dispossession, oppression and exploitation are not obvious processes? and what is the place that the education system has in this concealment process?

**Keywords:** Power, Sociology of Education, Critical Perspectives.

**Recibido:** 28/02/2021

**Enviado a árbitros:** 29/02/2021

**Aprobado:** 05/06/2021

“No constituye un accidente histórico que estas relaciones internacionales sean creadas y toleradas entre un *centro* arrogante y una *periferia* que – cuando llega a ser vista- es considerada por los del *centro* como si estuviera habitada por personas descartables. ¿Por qué esto no es obvio?” (Apple, 2003, p. 51-52)

## **Introducción**

Las perspectivas críticas del campo de la Sociología de la Educación, tienen cómo preocupación central al Poder (Apple, 1912). Este, es quizás el problema que estimula y ha estimulado sus más profundas contribuciones al campo de las Ciencias Sociales. Fundamentalmente, porque a partir de esta categoría, la disciplina ha logrado desnaturalizar la apariencia con que se presentan las contradicciones inherentes del sistema de enseñanza, institución estratégica del capitalismo, entre ellas, la opresión o la alienación de la conciencia (Mc Laren, 2012).

Interesa aquí dar pistas sobre cómo responder, desde dichas perspectivas, las siguientes cuestiones: ¿Cómo, el Sistema Educativo contribuye a sostener las contradicciones inherentes capitalismo? ¿Por qué en nuestras sociedades, el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios, sino ocultos? y ¿Cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso?

La respuesta, parafraseando a Durkheim (1974), será una y múltiple. Una, porque los “paradigmas críticos” coinciden en afirmar que el proceso de industrialización capitalista forja sofisticadas relaciones de poder para sostener la explotación que le es inherente, entre ellas, la configuración por parte del Estado del sistema educativo moderno; y múltiple, porque tal como se verá a continuación, según el paradigma y, dentro de él, el enfoque que se analice, la explicación sobre cómo acontece este fenómeno será diferente (Kaplan y otros, 2023).

El desarrollo de este trabajo propone una hoja de ruta con tres (3) paradas que causalmente representan tres (3) momentos claves del campo disciplinar.



La primera, comprende las décadas de 1960 y 1970, momento dónde, posicionados fundamentalmente en el pensamiento marxista, las producciones han encontrado en el sistema educativo un objeto de estudio estratégico para el análisis de las relaciones de Poder; la segunda, recupera producciones neomarxistas, que entre las décadas de 1970 y 1980 reconocen el protagonismo del actor social en la construcción de la realidad escolar, permitiendo identificar relaciones de poder en la interacción áulica, la construcción del curriculum y las prácticas de “hegemonía” y “contrahegemonía” que se suceden dentro de la escuela; y finalmente, la tercera, considera los aportes realizados por la producción académica Argentina a comienzos del Siglo XXI, que alejándose de los postulados marxistas recupera la perspectiva foucaultiana del Poder, habilitando una lectura de las prácticas escolares como productoras de subjetividades y resistencias. Finalmente, en las conclusiones se busca dar un cierre a lo desarrollado a lo largo del ensayo sintetizando los aportes de cada parada al estudio del Poder en el espacio escolar.

## **Desarrollo**

Primera parada: décadas de 1960 y 1970

En estas décadas, el campo de la Sociología de la Educación (en adelante SdeE) asocia el Poder a la ideología y a los sistemas de clasificación que operan en el sistema de enseñanza. Recupera para ello algunos de los núcleos centrales de la perspectiva marxista. Entre ellos, que en la sociedad capitalista la realidad es una negación de sí misma. Pues, el capitalismo resiste a su propia autodestrucción, aun cuando su autoridad ha quedado destrozada por completo (Frazer, 2019).

El trabajo, “actividad existencial”, consciente, libre y creativa, un medio para la verdadera autorealización de todas las potencialidades humanas (Marcuse, 1998, p. 272), se configura en una relación de negación, de “alienación total” (p. 268), produciendo una “relación falsa” entre

“la conciencia y la existencia social” (p. 269). El Poder, es decir “el dominio político exclusivo en el Estado representativo moderno” (Marx y Engels, 2008, p. 28), permite a la burguesía legitimar esta “relación falsa” de la realidad a partir de universalizar su sentido, es decir, presentarla como de interés común, vinculando las potencialidades humanas al honor, lealtad, civilidad, etc. (Marcuse, 1998), para lo cual la escuela pública es un instrumento fundamental.

A fines de la década del 1960, el sistema educativo se convierte en un objeto de estudio fundamental para las perspectivas críticas del campo de la SdeE. A continuación, se presentan dos líneas de indagación representativas de este movimiento: una que relaciona el Poder con el Aparato del Estado, y otra que asocia el Poder con la consagración de los privilegios de clase.

### 1.2 El Poder desde el Aparato Ideológico del Estado

Será Luis Althusser, en 1968, quien desde Francia a partir de la publicación de su obra: “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, polemice sobre la ideología como un sistema de relaciones lleno de significados que estructuran el inconsciente del estudiante (Slavoj, 2003). Según él, desde el “punto de vista de la reproducción”, lo que considera un aporte a lo que “los clásicos han planteado, pero no han sistematizado (...) la teoría marxista del Estado” (Althusser, 2002, p. 114).

Según él, el Poder se detenta a partir de los “aparatos de Estado”. El sistema educativo se constituye como el Aparato Ideológico de Estado que “ha quedado en una posición dominante” (p. 123-124), pues su contribución a la reproducción de las condiciones de producción “mediante el aprendizaje de saberes prácticos durante la inculcación masiva de la ideología dominante” (p. 127), es estratégica. Específicamente, en la escuela se aprenden técnicas y conocimientos, pero también se aprenden “reglas”, usos habituales y correctos, sobre la división técnico-social del trabajo, es decir, sobre el sometimiento práctico de la ideología dominante, que finalmente se

vuelve “una nueva realidad” (p. 107). En 1975, también desde Francia, Christian Baudelot y Roger Establet, publican “La escuela capitalista”. Allí, plantean que la escuela aparenta ser “única y unificadora” (Boudelot y Establet, 1986, p. 13), pero lejos de ello, en realidad está compuesta por “redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí” (p. 21). Coincidiendo con Althusser (2002) en que “la ideología no existe por fuera de las prácticas en las cuales se realiza” (p. 242), encontrarán en la “alfabetización” que se practica en el sistema escolar, el “instrumento de la división y de la dominación ideológica” (p. 195), permitiendo generar hipótesis sobre cómo el idioma impuesto implica para el obrero la represión de la “expresión espontánea de su mundo y de su vida” (p. 215). En un aporte reciente, Boudelot junto con Francois Leclercq (2008), plantean que el sistema de enseñanza tiende a “hacer que sus alumnos adopten determinados comportamientos, creencias y valores acordes a las normas del trabajo de empresa, siguiendo el principio de correspondencia” (p. 99)

Un año después, en 1976, pero desde Estados Unidos, Samuel Bowles y Herbert Gintis escribirán “La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica”. En un contexto de reformas educativas, que según los autores dicen ser progresistas pero que en realidad no lo son, la educación pasó a ser la “nueva frontera”, “la nueva ideología de la oportunidad” (Bowles y Gintis, 1986, p. 13). Los autores citados, recuperando a Karl Marx, fundamentan la existencia de un “principio de correspondencia” entre “la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción” (p. 176). Este principio, se vuelve relevante para “reproducir” y “organizar” “una conciencia lo suficientemente dócil y fragmentada como para excluir la posibilidad de que se una para conformar su propia existencia material” (p. 175).

### 1.3 El poder como consagración de privilegios

Recuperando al pensamiento marxista, pero reconociendo el valor de las tradiciones durkheimianas y weberianas (Bourdieu et al., 2002) Pierre Bourdieu en 1964 y 1970, desde Francia y junto con Jean – Claude Passeron, presentan sus primeros aportes al campo de la SdeE. Entre ellos, el vínculo del Poder con la producción de sistemas simbólicos de clasificación.

En la publicación de “Los Herederos. Los estudiantes y la cultura”, indican que el sistema educativo transforma “el privilegio social en don o en mérito individual” (Bourdieu y Passeron, 2013, p. 45). Consideran, que el espacio escolar se regula a partir de una “ideología del don” (p. 30-31), y lo hace de la manera “más brutal” (p. 35), pues para los hijos de trabajadores “la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación” (p. 39).

El engaño y la negación, operan cuando “el éxito de algunos de superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas peculiaridades de su medio familiar” (p. 40). Alertan allí, sobre el hecho de que la eficacia de esta ideología es tal “que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio en don o mérito” (p. 35).

Seis años después, en “La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza”, proponen “una taquigrafía de sistemas de relaciones lógicas” (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 41), el Poder queda expresado en una “acción pedagógica” que sostiene relaciones de violencia simbólica, “en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 46). Ella tiene como “condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla” (p. 52). Es a través del “trabajo pedagógico” que se asegura la “transferibilidad formal del habitus” (p. 88), capaz de subordinar

“el dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas” (p. 90). El habitus, “produce e inculca en y por su mismo ejercicio ideologías que tienden a justificar la petición de principio que constituye la condición de su ejercicio” (p. 93), es decir, ideologías del don.

Investigaciones recientes, dan cuenta de la vigencia de estas reflexiones en el espacio escolar. Entre ellas, la de Carina V. Kaplan (2008) donde indica “que existen parámetros de clasificación/normalización que regulan la vida y las prácticas sociales, y por consiguiente, la subjetivación” (p. 237)

Segunda parada: fines de las décadas 1970 y 1980

En esta segunda parada se recuperan dos (2) enfoques de la SdeE: la Sociología del Currículum y la Sociología de la Resistencia. Ambos, recuperan la concepción del Poder desde las propuestas neomarxistas (Cortes Castillo, 2019), lo cual supone integrar a los aportes marxistas del campo, más vinculados a las concepciones estructuralistas, la capacidad de agencia de la comunidad educativa, la cual puede construir las dinámicas áulicas e incluso resistirlas. Aquí, comienza a pensarse en un Poder que no se ejerce de arriba hacia abajo, es decir como dominación, sino que se construye entre la interacción de las estructuras sociales y quienes forman parte del escenario escolar. Al respecto, Paul Willis (2008) considera que, “en las escuelas podemos ver una forma de contundente de negociación, culturalmente mediada, (a veces conflictiva) existente entre jóvenes incomprensidos y a veces incomprensidos adultos, sobre el significado y los efectos de la modernidad” (p. 63).

## 2.1 El Poder en el currículum escolar

El interés por entender desde la SdeE el conocimiento escolar, habrá de derivar a fines de los años 1970, en Norteamérica, en una Sociología del Currículum que terminará de consolidar el cambio de perspectiva inaugurado por el enfoque interpretativo y la denominada nueva

sociología de la educación. Vinculando las relaciones de Poder a la interacción escolar, específicamente, a la construcción de contenidos curriculares en el aula, esta perspectiva reconoce la influencia interpretativa que devuelve al actor social su protagonismo. Desde una perspectiva neomarxista, considera que las producciones de la década de 1960 y 1970 adolecen de un relativismo extremo por no considerar al actor social como protagonista de lo que sucede en el sistema de enseñanza. Ellas, reinscriben el aporte de la SdeE en la dinámica de dominación de clase, género y raza (Roovers, 2016).

Una producción representativa de esta perspectiva es “¿Qué enseñan las escuelas?” de 1977, escrita desde Estados Unidos por Michael Apple y de Nancy King para la compilación “La enseñanza: su teoría y su práctica” a cargo de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. Allí, se considera que el campo del curriculum ha sido dominado por una perspectiva “tecnológica” (Apple y King, 1989, p. 38), la cual no ha tenido en cuenta que el problema de la construcción de conocimiento en el aula es “esencialmente de ideología” (p. 38).

Desde esta perspectiva, se considera que “las preguntas acerca de los significados en las instituciones sociales tienden a convertirse en problemas de control” (p. 39). Para ellas, aquello que está oculto, es lo que puede ayudar al campo de la SdeE a descubrir las relaciones de Poder, develando la histórica relación que entablan el conocimiento que se produce en las escuelas y el contexto social en que se produce esta dinámica escolar. El Poder es una “función latente”, que permite de manera oculta seleccionar y generar cualidades personales y significados que normativizan las prácticas sociales.

Perspectiva que será cuestionada por el Realismo Social, que considerará a las derivaciones epistemológicas de la Nueva Sociología de la Educación, “incapaz de proporcionar herramientas

para evaluar qué tipo de conocimiento es más poderoso que otros y, por lo tanto, discernir qué contenido debería prefigurar en el currículo escolar” (Güémez Graniel, 2020, p. 163).

## 2.2 El poder puede ser resistido

Al hacerse visibles los límites analíticos que supone la asociación entre Poder y “dominación”, las perspectivas críticas de la SdeE, específicamente las llamadas “Teorías de la Resistencia” (Bonal, 1998; Hirsch, D y Rio V., 2015), recuperan la categoría de “hegemonía” (Gramsci, 1967, Fraser, 2019). Entendida como “una formación social y cultural que para ser efectiva debe ampliarse, incluir, formar y ser formada a partir de la experiencia vivida” (Williams, 2000: 133), por lo cual es siempre dominante, pero “jamás lo es de un modo total o exclusivo” (p. 135), porque está en diálogo dialéctico con la “contrahegemonía” o “hegemonía alternativa”.

Las Teorías de la Resistencia, al incorporar la noción de hegemonía-contrahegemonía logran que el campo de la SdeE encuentre los argumentos interpretativos para conocer “la lucha y oposición que genera elementos de posibilidad y cambio educativo” (Bonal, 1998, p. 142).

Un trabajo consagrado entre estas teorías fue el de Paul Willis, “Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, publicado en 1977 en Inglaterra. Allí, el autor revela la “significación de la propia institución escolar como espacio de producción y desarrollo de subculturas juveniles” (Willis, 2008, p. 143). La obra, comienza con la pregunta que busca responder la investigación del autor, ¿en cuánto los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera porque ellos mismos lo consienten? Ya la misma pregunta está indicando, que en el proceso de “dominación” existente hay participación de estudiantes, pues “no hay una coerción física evidente y si, en cambio, un cierto grado de autonomía de la voluntad” (p. 11).

En su trabajo él observa que existe una “contracultura” que se manifiesta en “la producción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión de aplicarla al trabajo manual” (p. 14). De alguna manera, existe un diálogo cultural donde “los grupos de jóvenes de clase obrera participan en su propia condena” (p. 14). Habita allí, la tragedia y la contradicción.

Otro trabajo representativo, es el de Michael Apple, “Educación y poder”, publicado en 1987 en Estados Unidos. Allí, plantea que “la creación del tipo de hegemonía ideológica originada por la creciente introducción del control técnico no está establecida naturalmente. Es algo que se gana y se pierde en conflictos y luchas concretas” (Apple, 1987, p. 167). Esta afirmación habilita a las y los estudiantes y profesores a que pueden encontrar formas creativas de participar en los sistemas de enseñanza.

Pues, la ideología no se forma a través de la simple imposición, sino que “se produce por medio de actores concretos, y disimulado por experiencias que pueden resistir, alterar o mediar estos mensajes sociales” (p. 170). La tarea, en todo caso, será encontrar las contradicciones, para dar vida a resistencias más o menos organizadas que tendrán repercusión. Aún frente a la hábil integración por parte de la derecha de sus concepciones del mundo, el terreno escolar también ofrece “muchas oportunidades” para ser resistido.

#### 1. Tercera parada, inicio del siglo XXI los aportes al campo desde Argentina

La producción del campo de la SdeE Argentina que interesa recuperar aquí, es la llamada posestructuralista, la cual retoma los aportes foucaultianos para el análisis de la realidad educativa (Grinberg, 2008), alejándose de los postulados marxistas.

Aquí el Poder es vinculado a la creación de subjetividad, no desde su negatividad sino desde su potencialidad (Langer, 2011). Las prácticas escolares expresan contraconductas, es



decir, necesarios puntos de insubordinación, de resistencias, manifestando “rebeliones específicas de conducta” (Foucault, 2006).

Según Eduardo Langer (2011) las resistencias en los dispositivos pedagógicos suponen un “conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder” (p. 1). Estas resistencias, expresan una experiencia social de confrontación abierta con las estructuras de autoridad que cuestionan las formas de racionalidad existentes. Las prácticas de resistencia se expresan a través de acciones que involucran diferentes estrategias, por ejemplo, se crean lenguajes, códigos y cultura mediante el humor, la ironía y la risa (Langer, 2017) abriendo múltiples posibilidades de repensar la interacción en, por ejemplo, la escuela secundaria (Langer, 2011).

Así, el aporte de esta perspectiva es considerar la práctica escolar como inherentemente creadora de relaciones de Poder. Dado que ella tiene la potencia para que todas las personas intervinientes, produzcan significados y subjetividades que impacten en la cotidianeidad escolar.

## **Conclusiones**

Hasta aquí, se han expresado a grandes rasgos tres de las perspectivas críticas que conforman el amplio campo de la SdeE, y que recuperan la concepción del Poder como eje de interpretación de las relaciones sociales que suceden en el sistema de enseñanza.

Ya sea, centradas en las concepciones marxistas, en las perspectivas neomarxistas, o en el posestructuralismo, las tres miradas realizan sustanciales aportes para interpretar las relaciones de Poder que permiten interpretar ¿cómo el Sistema Educativo contribuye a sostener las contradicciones inherentes del proceso de industrialización capitalista?

Aunque no se han abordado en profundidad en este ensayo, en todos los casos, los desarrollos teóricos presentados han dado entidad a la disciplina, verificando su potencialidad para interpretar cómo opera el Poder en el espacio escolar, acercando respuestas sobre ¿por qué en nuestras sociedades el despojo, la opresión y la explotación no son procesos obvios, sino ocultos? y ¿cuál es el lugar que el sistema de enseñanza en este proceso?

En la primera parada, este proceso se interpreta desde la concepción de ideología que, con un fuerte componente práctico, permite la configuración de una “falsa conciencia”, de ilusiones, hasta la creación de una ideología propia del sistema de enseñanza como la “ideología del don”. Por su parte, la segunda parada complejiza la interpretación y coloca la relación hegemonía-contrahegemonía como constitutiva de dicho proceso de invisibilización, dando entidad en él al propio actor social. Finalmente, la tercera parada habilita un análisis centrado en la creación de subjetividades, de contraconductas, donde el Poder no se vincula a las estructuras sociales sino a la práctica escolar que conforma y recrea diferentes subjetividades y resistencias.

Se concluye, que las tres deberán ser tenidas en cuenta por el investigador, si quiere establecer una respuesta a estas preguntas desde las perspectivas críticas de la SdeE, dada la complejidad que el problema supone.

Finalmente, se espera con este ensayo haber aportado una sistematización sobre cómo los estudios del Poder permiten interpretar las relaciones sociales que se suceden en el sistema de enseñanza.

## **Referencias**

Althusser, L. (2002) *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores.

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Editorial Paidós.

---

Apple, M. (2003). *Educación, Identidad y Papas Fritas Baratas*. Reflexiones Pedagógicas, Reflexiones pedagógicas, N° 20, 47-55. Recuperado el día, 31 de septiembre del 2022.

URL:

[http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas\\_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf](http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf).

Apple, M. (1912). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. La pampa: Universidad Nacional de La Pampa y Miño y Dávila.

Apple, M. y King N. R. (1989). *¿Qué enseñan las escuelas? La enseñanza, su teoría y su práctica*. En, Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Madrid: Akal.

Baudelot, C. y Establet, R. (1986). *La Escuela Capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

Boudelot, C y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Esmalte.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu P. y Passeron J. C. (2013). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986) *La Instrucción Escolar en la América capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. México: Siglo XXI Editores.

Cortes Castillo, D. E. (2019). Neo marxismo y revolución cultural. Utopía y Praxis Latinoamericana, 24, (3), p. 149-166. Venezuela: Universidad Nacional de Zulia.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27961483010/html/>.

Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Argentina, Schapire Editor.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fraser, N. (2019). *Contrahegemonía ya. Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1967). *Cuestiones preliminares de filosofía*. En: Gramsci A. *La formación de los intelectuales*. México: Grijabo.

Grinberg, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Güémez Graniel, Braulio. (2020). *La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia. Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica*. Perfiles educativos. 42 (167), p. 160-177.  
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59160>.

Hirsch, D. y Rio, V. (2015). *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista*. Foro de Educación, 13 (18)  
<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/320>.

Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Kaplan, C. V., Bracchi C. C., Gabbai M. I., Nobile M., Peón J. (2023). *La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el*

- 
- marco de las teorías del consenso y del conflicto*. Revista de Educación 14, N° 28, pp 17-35. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Langer, E. (2011). *Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. Ponencia presentada en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. 8, 9 y 10 de agosto del 2011.
- Langer, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia*. Argentina: Ediciones El Gato Gris.
- Marcuse, H. (1998). *Razón y revolución*. Barcelona: Atalaya.
- Marx, K. y Engels, F. (2008). *El manifiesto comunista*. Buenos Aires: Herramienta.
- Roovers, A. (2016). *La Sociología del Curriculum*. Ficha de cátedra N° 6/2016. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Sin publicar.
- Slavoj, Z. (2003). *Ideología, un mapa de la cuestión*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. España: Península.
- Wacquant, L. (2005). *Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. Una invitación a la sociología reflexiva*. En, Bourdieu P. y Wacquant L. México: Siglo XXI Editoriales.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera, consiguen trabajo de clase obrera*. España: Akal.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica el consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (3). p. 43-66. España.

**Marcela Leivas:**

---

---

*Investigadora asistente del CONICET. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Profesora Ayudante en las Cátedras de Sociología de la Educación I y II de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA.*

**Un acercamiento a la psicología popular para pensar la promoción  
del aprendizaje autorregulado en la educación superior**

***An approach to popular psychology to think about the promotion of  
self-regulated learning in higher education***

**Marcela Valencia Serrano**

<https://orcid.org/0000-0001-7416-2393>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.

[marcelav@javerianacali.edu.co](mailto:marcelav@javerianacali.edu.co)

**Resumen**

Este ensayo pretende reflexionar sobre el posible diálogo entre el campo de la autorregulación del aprendizaje y la psicología popular, con el fin de pensar la construcción conjunta (actores educativos e investigadores) de programas de acompañamiento que logren promover aprendices autorregulados en la educación superior. Esta reflexión se basa en planteamientos de la psicología popular; específicamente, los conceptos psicológicos, como creencias y conocimientos. Además, se retoman fundamentos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje y evidencia empírica construida sobre las características de los programas que se generan para promoverla. Se reflexiona sobre qué tanto los investigadores del campo de la autorregulación podemos cuestionar la actitud prescriptiva que, a veces, nos caracteriza y repensar los diseños de investigación que utilizamos. Esto con el fin de lograr comprensión profunda de las creencias y conocimientos de estudiantes y profesores sobre la autorregulación del aprendizaje y una mayor participación de ellos en el diseño, ejecución y evaluación de los programas de intervención que se construyen para promover la autorregulación del aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, psicología popular, educación superior.

**Abstract**

This essay aims to reflect on the possible dialogue between the field of self-regulation of learning and popular psychology, in order to think about the joint construction (educational actors and researchers) of intervention programs that promote self-regulated learners in higher education. This reflection is based on popular psychology approaches; specifically, psychological concepts, such as beliefs and knowledge. In addition, essential theoretical foundations on the self-regulation of learning and empirical evidence built on the characteristics of the programs that are generated to promote it are developed. We reflect on how much researchers in the field of self-regulation can question the prescriptive attitude that sometimes characterizes us, and rethink the research designs we use. This in order to achieve a deeper understanding of the beliefs and knowledge of students and teachers about self-regulation of learning and a greater participation of them in the design, implementation and evaluation of intervention programs to promote self-regulation of learning.

**Keywords:** *self-regulated learning, folk psychology, higher education.*

**Recibido:** 30/04/2022

**Enviado a árbitros:** 30/04/2022

**Aprobado:** 30/06/2022

## **Introducción**

El aprendizaje autorregulado es un proceso deliberado y consciente, a través del cual los aprendices realizan esfuerzos cognitivos, motivacionales y emocionales; con el fin de lograr las metas establecidas al enfrentar tareas académicas (Butler & Cartier, 2005; Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998, 2008; Zimmerman, 1989). Al autorregular su aprendizaje, “los estudiantes ejercen agencia, pues realizan un monitoreo metacognitivo sobre la forma de involucrarse en tareas que son autodirigidas” (Winne & Hadwin, 2008, p. 298).

Los diferentes modelos teóricos sobre la autorregulación del aprendizaje afirman que éste es un proceso situado, adaptativo y dinámico. Es *situado*, porque “involucra una interacción constante y dinámica entre las características del aprendiz, la naturaleza específica de las tareas académicas y las características del contexto donde estas se resuelven: profesores, padres, pares y productos culturales” (Hadwin et al., 2017, p. 5).

Por ende, un estudiante no siempre autorregula su aprendizaje de la misma forma, lo que también le da al proceso de autorregulación un carácter adaptativo y dinámico; pues los esfuerzos cognitivos, metacognitivos y motivacionales desplegados al resolver las tareas son cambiantes y se ajustan a la naturaleza de éstas, así como a las condiciones en las cuales ellas son resueltas. (Hadwin et al. 2019; Winne, 2018 Zimmerman, 1989, 2013).

Este proceso, comenzó a ser estudiado por investigadores desde la década de los novecientos ochenta; a partir de esa fecha y hasta ahora se han generado múltiples modelos teóricos e instrumentos de medición, cuyo interés común ha sido describir y explicar cómo los estudiantes regulan su propio aprendizaje y cómo se relaciona con su desempeño académico (Schunk & Greene, 2017). Como consecuencia de los efectos positivos de la autorregulación del aprendizaje en el desempeño académico de los estudiantes, múltiples investigadores han



propuesto y probado empíricamente estrategias para favorecer el proceso de autorregulación del aprendizaje en los aprendientes.

Específicamente, en el ámbito universitario, sobresale la realización de programas de entrenamiento; donde se instruye a los estudiantes en estrategias de autorregulación, tales como: la planeación, las estrategias cognitivas de alto orden, el monitoreo y la autoevaluación (Bellhauser et al., 2016; Bernacki et al., 2020; Biwer et al., 2020; Broadbent et al., 2020; Cerezo et al., 2011; Dörrenbächer & Perels, 2016; McDaniel et al., 2021; Díaz-Mujica et al., 2017; Rodríguez & Martínez, 2015; Schmitz & Wiese, 2006; Zambrano, 2016). Estos programas de entrenamiento suelen ser extracurriculares o intracurriculares.

Los primeros, corresponden a actividades fuera del currículo, tales como: “intervenciones específicas, cursos de nivelación desarrollados en el verano o programas puentes entre la secundaria y la universidad, conducentes a cubrir lagunas y focalizados en mejorar el uso de estrategias” (Sáez, et al., 2020, p. 102). Por su parte, los programas intracurriculares se caracterizan por ser actividades impartidas por el profesor para apoyar a los estudiantes en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje, que sean acordes con los objetivos y contenidos de las asignaturas específicas en el plan de estudios (Yáñez & Soria, 2017)

Según una revisión sistemática de Sáez et al. (2018), los programas extracurriculares son los más predominantes en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado en educación superior. En esta misma línea, un metaanálisis reciente realizado por Theobald (2021), quien revisó 49 estudios de intervención en estrategias de autorregulación en educación superior, encontró que casi 60% de las investigaciones proponían probar la efectividad de programas no ligados al plan de estudios de los estudiantes. Sin embargo, son menos abundantes los estudios que aportan evidencia empírica sobre la efectividad de programas intracurriculares para favorecer la

autorregulación del aprendizaje en educación superior (Bernacki et al., 2020; McDaniel et al., 2021; Miller & Bernacki, 2019).

Asimismo, el uso preponderante de programas extracurriculares ha sido criticado por algunos investigadores en el área del aprendizaje autorregulado; pues estos programas, al realizarse por fuera del plan de estudios, están descontextualizados y desconectados de los propósitos de las tareas académicas enfrentadas por los estudiantes en su plan de estudios; del contenido disciplinar implicado en dichas tareas y de las circunstancias que rodean su ejecución como apoyo del profesor y pares, características de los estudiantes, entre otras (Rosário et al., 2016; Saéz et al., 2018; Torrano et al., 2017).

Además de esto, el metaanálisis de Theobald (2021) encontró que un porcentaje significativo de los programas de entrenamiento extracurriculares revisados (60%) dejan a un lado el abordaje de elementos claves de la autorregulación del aprendizaje, como el monitoreo y la reflexión metacognitiva, los cuales son esenciales para que los estudiantes puedan discernir cómo, cuándo y por qué aplicar ciertas estrategias cognitivas en la resolución de tareas.

En consecuencia, si los programas extracurriculares no se relacionan con el plan de estudios, ni con la interacción auténtica entre profesores y estudiantes en el aula, así como tampoco involucran el componente metacognitivo, puede ser difícil para los aprendices transferir las estrategias enseñadas en el entrenamiento al abordaje que hacen de tareas cotidianas, lo que no aportaría a mejorar el funcionamiento del proceso de autorregulación (Saéz et al., 2018).

A propósito, el metaanálisis de Theobald (2021) encontró que los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje son más efectivos cuando se hacen en relación con asignaturas y tareas de dominio específico (intracurrículo). Además, este

estudio observó que “los entrenamientos centrados en favorecer la actividad metacognitiva mejoran el desempeño de los estudiantes, más que aquellos entrenamientos centrados en la enseñanza de estrategias cognitivas” (Theobald, 2021, p. 16).

El hecho de que los programas extracurriculares para promover la autorregulación del aprendizaje sean ajenos al currículo y a la interacción que se presenta entre los contenidos, los estudiantes y profesores, refleja que detrás del diseño de estos programas hay, en primer lugar, una visión de la autorregulación del aprendizaje como aptitud o como rasgo general independiente de la situación en las cuales se aprende (Winne & Perry, 2000). Esto contradice el carácter situado, adaptativo y dinámico que los modelos teóricos le han atribuido a la autorregulación del aprendizaje.

En segundo lugar, la predominancia de programas extracurriculares evidencia una actitud prescriptiva de los investigadores, la cual deja en evidencia que son ellos quienes eligen y controlan las estrategias de autorregulación del aprendizaje a enseñar, basados en la evidencia científica previa que avala cuáles serían las más efectivas para mejorar el funcionamiento autorregulatorio de los estudiantes. En este proceso, el investigador trabaja con los estudiantes y/o el profesor solo para garantizar la ejecución del entrenamiento de las estrategias en las condiciones anticipadas por él; sin discutir con ellos la construcción de este, con base en sus necesidades y en el monitoreo y evaluación conjunta del despliegue y efectividad del entrenamiento.

En tercer lugar, algunos de los estudios intra-curriculares existentes en la literatura si bien avanzan en rescatar el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje al tener en cuenta el contenido, las tareas de las asignaturas involucradas en el plan de estudios y usar reflexión

metacognitiva para enseñar las estrategias de autorregulación (Bernacki et al., 2020; MacDaniel et al., 2021; Miller & Bernacki, 2019; Rosário et al., 2014; Zambrano, 2016), siguen presentando limitaciones asociadas al carácter prescriptivo del investigador, quien sigue determinando a priori, la configuración del entrenamiento, sin dialogar activamente con los participantes del hecho educativo: profesores y estudiantes.

En tal sentido, para que los entrenamientos orientados a favorecer el aprendizaje autorregulado logren respetar el carácter situado, adaptativo y dinámico de este proceso, lo ideal sería que, además de tener en cuenta el contenido y la naturaleza de las asignaturas, también involucraran las características de aprendices y profesores, así como la interacción entre ambos.

Al respecto, autores como Sáez et al. (2018) llaman la atención sobre la necesidad de proponer y probar la efectividad de más programas realizados dentro del currículo y en los que se involucre a los profesores para discutir con sus estudiantes sobre “la aplicación de estrategias de autorregulación a situaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje, facilitando primero su ampliación supervisada y luego su aplicación autónoma” (p. 95). Esto permitiría a los discentes aprender a identificar en situaciones reales y cotidianas, qué estrategias usar, cómo y cuándo utilizarlas, según tipos de tareas y contenidos asociados con ellas.

De cara a ello, pensar en transformar la actitud prescriptiva de los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior, requeriría reconocer el papel activo de los protagonistas centrales del hecho educativo: profesores y aprendices, quienes son actores pensantes, que poseen conocimientos y creencias asociadas a sus roles.

Lo anterior supondría un acercamiento y un diálogo con la llamada psicología popular, la cual se refiere al “conjunto de conceptos psicológicos cotidianos poseídos por las personas, tales

como: creencias, emociones, deseos, entre otros (Pérez, 2003, p. 32); o “a la forma cómo ellas entienden y navegan el mundo social en el que están inmersas y con el que interactúan (Andrews et al., 2021, p. 1686). Asimismo, “la psicología popular se define como la forma habitual de pensar y teorizar en términos psicológicos y de utiliza actitudes proposicionales para explicar y predecir el comportamiento de las personas” (Kim, 2006, p. 15).

En este sentido, se propone que si los investigadores en el campo de la autorregulación del aprendizaje entablamos un diálogo con la psicología popular podríamos construir en conjunto con los actores educativos (profesores y estudiantes) programas intracurriculares relevantes para docentes y estudiantes, respetuosos del carácter situado de la autorregulación del aprendizaje. Par defender esta tesis, se explicarán las ventajas que traería para la construcción conjunta y ejecución de programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario tomar en cuenta dos conceptos psicológicos populares, a saber: creencias y conocimientos de profesores y estudiantes.

### **Aproximándose a los contenidos mentales: creencias y conocimientos**

Generalmente, al pensar en el diseño de programas de intervención o entrenamiento extracurriculares se tiende a escoger estrategias de autorregulación del aprendizaje que han demostrado un efecto en el funcionamiento cognitivo, metacognitivo y afectivo de los estudiantes, así como relaciones causales con su desempeño académico (McDaniel et al., 2021; Hadwin et al., 2012). Considerar la evidencia empírica es clave, debido a que la idea no es sólo diseñar los programas, sino también probar su efectividad, de tal forma que sus resultados permitan corroborar y reproducir la evidencia y robustecer el conocimiento existente sobre formas efectivas de promover la autorregulación del aprendizaje.

Desafortunadamente, el énfasis en considerar la evidencia empírica para diseñar a priori los programas de entrenamiento a ser ejecutados por los profesores con sus estudiantes ha generado se dejen a un lado las voces de estos actores y no se les involucre en el proceso de construcción de los programas, bajo la idea- tal vez- de superioridad del saber científico sobre los saberes y creencias de profesores y estudiantes universitarios, pues se parte de la premisa de que ellos no son: *expertos en el campo de la autorregulación del aprendizaje, el investigador sí*, lo que configura una actitud prescriptiva de los investigadores.

Claramente, basarse en la evidencia empírica es clave cuando se piensa en la construcción de programas de entrenamiento con fines investigativos y prácticos, pues ésta provee una guía importante para la elección de estrategias de autorregulación del aprendizaje a instruir y las formas para enseñarlas, de tal forma que se pueda asegurar la efectividad de los programas para “mejorar sustancialmente la elaboración de planes de acción concretos y el despliegue de estrategias por parte de los aprendices cuando estudian para sus cursos” (McDaniel et al., 2021, p. 376).

No obstante, se plantea que la evidencia previa no puede ser la única orientación para considerar por los investigadores si quieren construir programas relevantes para los profesores y estudiantes y que éstos sean coherentes con el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, es necesario que el saber científico entable un diálogo con los conceptos psicológicos poseídos por los profesores y estudiantes respecto a la autorregulación del aprendizaje, tales como sus creencias y conocimientos asociados al rol desempeñado en el hecho educativo (Andrews et al., 2021; Pérez, 2003).

En primer lugar, se analiza el rol que tienen las creencias para construir los programas de entrenamiento. Ellas se entienden como un conjunto de ideas que las personas sostienen sobre

los fenómenos enfrentados en la vida cotidiana y se configuran a través de la interacción con otros en contextos sociales específicos (Andrews et al., 2021). Así, en las experiencias que tienen lugar en la interacción entre profesores y estudiantes, éstos configuran creencias particulares sobre el aprendizaje y la enseñanza (Lawson et al., 2019).

En el campo del aprendizaje autorregulado, algunos estudios en educación primaria y secundaria han sugerido que cuando los profesores tienen la creencia del aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento y no de transmisión, es más probable comprendan la relevancia de favorecer que los aprendices se autorregulen y, por ende, usen en su práctica pedagógica estrategias didácticas (promoción de la autonomía, retroalimentación, tareas desafiantes, entre otras) incentivadoras del rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; favoreciendo así que éstos usen ciertas estrategias de autorregulación del aprendizaje, como la planeación, el monitoreo y el ajuste. (Dignath & Van der Werf, 2012; Dignath & Büttner, 2018; Thomas et al., 2020)

Ahora bien, Askan (2009) plantea que los estudiantes pueden “sostener creencias que suelen responder a preguntas como: ¿qué es el conocimiento?; ¿cómo se aprende dicho conocimiento?; ¿qué tan preciso es el entendimiento que se posee de ese conocimiento?; ¿cuáles son los límites del conocimiento? (p. 987). Estas creencias pueden influir en las formas de autorregulación configuradas por los aprendientes cuando resuelven tareas académicas de forma autónoma.

Por ejemplo, aquéllos quienes creen que aprender es un proceso que requiere tiempo y esfuerzos podrían desplegar formas de autorregulación del aprendizaje más sofisticadas, caracterizadas por el uso de estrategias cognitivas de alto orden (organización y elaboración) y el

monitoreo de su progreso para el logro de aprendizajes; en contraste con aquellos estudiantes quienes conciben el aprender como un proceso rápido y superficial, pues ellos podrían usar estrategias cognitivas más superficiales y monitorear con menos frecuencia su progreso. (Kaplan et al., 2019; Muis, 2007)

Al tener en cuenta las creencias, tanto de profesores como de estudiantes sobre el aprendizaje, se tendría un punto de partida importante para orientar la construcción de los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje. Si se encuentran enseñantes y aprendientes con tendencia a defender creencias más constructivistas sobre el aprendizaje, éstos podrían tener una actitud más abierta y propositiva para participar en la construcción y ejecución del entrenamiento, al reconocer la relevancia que éste tendría para fortalecer y mejorar el quehacer pedagógico en el caso de los docentes; así como fortalecer y generar nuevas formas de aprender a aprender, en el caso de los estudiantes.

Si por el contrario en el diálogo con los actores se encuentran creencias más pasivas sobre el aprendizaje, se generaría una oportunidad para que el mismo programa de entrenamiento contemple espacios dialógicos y reflexivos, donde el investigador y los participantes se escuchen mutuamente: el investigador explique la evidencia empírica que reta las creencias sobre el aprendizaje defendidas por profesores y estudiantes; y, a su vez, ellos expresen sus ideas al respecto. Esto podría abrir las puertas a una reorganización de creencias por parte de los actores y al descubrimiento del sentido que tendría participar en la construcción y ejecución del entrenamiento para ellos.

Por otra parte, los conocimientos serían otro contenido mental importante para tener en cuenta en el diálogo con la psicología popular. En el caso de los profesores, sería importante



preguntarse ¿Qué conocimientos previos pueden tener sobre la autorregulación del aprendizaje y las formas de promoverla en el aula de clase? Al respecto, ellos podrían poseer conocimientos sobre estrategias para promoverla, visibles en las formas cómo organizan su práctica pedagógica cotidiana. En esta línea de ideas, en el estudio de Perry et al. (2020) se ejecutó colaborativamente un acompañamiento con profesores de primaria para promover el aprendizaje autorregulado de los estudiantes en tareas de escritura; se recurrió a entrevistas y observaciones con los profesores para explorar su conocimiento y prácticas pedagógicas.

El uso de estas técnicas permitió encontrar que algunos profesores tenían conocimientos y usaban prácticas orientadas para promover la autorregulación del aprendizaje; tales como: alentar la autonomía, dar oportunidades para planear y revisar la escritura, ofrecer andamiaje y proveer instrucciones orientadoras sobre la tarea; mientras otro grupo de profesores parecían conocer y usar menos estas prácticas en la interacción con los escolares. Estos hallazgos fueron claves para la planeación conjunta del acompañamiento y su ejecución, en la medida que éste se ajustó al conocimiento y prácticas de cada profesor.

Sobre los conocimientos de los estudiantes en relación con el aprendizaje autorregulado, partiendo de que éste es un proceso situado desplegado al enfrentar tareas académicas específicas, es posible pensar que los aprendices tengan conocimientos variados sobre la naturaleza de las tareas enfrentadas; las estrategias necesarias para abordarlas y sobre los contenidos necesarios para cumplir las demandas de las tareas. Por tanto, identificar esos conocimientos es relevante para la construcción de los entrenamientos que pretendan promover la autorregulación del aprendizaje, al permitir identificar la línea de base del aprendiz, para así decidir qué componentes del proceso de autorregulación del aprendizaje podrían enfatizarse en el entrenamiento.

Para ilustrar lo anterior, en la investigación conducida por Perry et al. (2020), las observaciones de clase de las tareas de escritura y el análisis de los productos generados por los estudiantes (rastros de estudio) les permitió acercarse a lo que ellos conocen sobre la autorregulación del aprendizaje y a las formas cómo este proceso se despliega en las tareas de escritura. Con estos insumos, fue posible identificar niveles en que se presentaban ciertos elementos claves del proceso de autorregulación de los estudiantes: definición de la tarea, planeación y estrategias de monitoreo y ajuste.

A partir de esto, los profesores e investigadores tomaron decisiones para graduar o ajustar las prácticas que se fueron ejecutando (andamiaje, oportunidades de revisión), de tal forma que éstas lograran fortalecer y promover el funcionamiento óptimo del proceso de autorregulación de los aprendices, alineándose así con el carácter situado de tal proceso.

### **Consideraciones finales**

Lo mencionado hasta ahora muestra que el aproximarse a la comprensión de las creencias y conocimientos de profesores y estudiantes provee información valiosa y útil para ayudar a la construcción de programas de entrenamiento que logren tener en cuenta las voces de los actores involucrados y así avanzar en construir programas de entrenamiento ajustados a las necesidades y contenidos mentales de los mismos.

Por ejemplo, tener presente las creencias y conocimientos de los profesores contribuye a elegir y/o fortalecer estrategias en el aula de clase que promuevan la autorregulación en los aprendices; por su parte, la identificación de creencias y conocimientos de los estudiantes permite la elección de los componentes del aprendizaje autorregulado que serían abordados en el entrenamiento.

De igual forma, la propuesta de acercarse a la psicología popular pretende contribuir al vacío señalado por Theobald (2021), quien plantea la importancia de diseñar programas de entrenamiento más ajustados a las necesidades y características de los aprendientes. Estas necesidades se han inferido, históricamente, en la literatura desde el desempeño previo de los estudiantes, planteando que entre menor sea el desempeño, más las dificultades en la autorregulación del aprendizaje y, por ende, mayor necesidad de entrenamientos.

No obstante, esta inferencia no es respaldada unánimemente por los hallazgos de investigaciones, pues no es concluyente la evidencia sobre que estudiantes con bajo rendimiento se beneficiarían más de los entrenamientos en estrategias de autorregulación del aprendizaje, que aquéllos con alto desempeño académico. En consecuencia, se hace necesario que:

La investigación futura desarrolle enfoques de entrenamiento adaptativo que consideren las diferencias intraindividuales en el aprendizaje autorregulado. Por ejemplo, los estudios que usan datos longitudinales intensivos para evaluar la dinámica de la autorregulación del aprendizaje revelan una variabilidad sustancial en el uso de estrategias por parte de los estudiantes a lo largo del tiempo. Estos hallazgos confirman que el aprendizaje autorregulado es un proceso dinámico, que puede variar de una sesión de estudio a la siguiente. Esta visión dinámica de la SRL exige enfoques de formación adaptativos, flexibles y dispuestos a personalizar la instrucción (Theobald, 2021, p. 16).

La invitación a que el saber científico entable un diálogo con la psicología popular para construir programas de entrenamiento intracurricular favorecedores de la autorregulación del aprendizaje, pretende resaltar la importancia en dicha construcción de los contenidos mentales, como las creencias y los conocimientos de los actores educativos principales: profesores y estudiantes. La

posibilidad de generar un diálogo entre investigadores, profesores y estudiantes daría paso a que los primeros conociéramos y comprendáramos las creencias e identifiquemos cuáles son los conocimientos que ambos actores poseen sobre la autorregulación del aprendizaje; al mismo tiempo, esta interacción posibilitaría la aproximación de enseñantes y aprendientes al saber científico.

El anterior intercambio, permitiría que en conjunto profesores, estudiantes e investigadores puedan tomar decisiones sobre cómo construir y ejecutar los programas de entrenamiento en estrategias de autorregulación del aprendizaje, ejemplo: elección de los componentes del entrenamiento y de las formas de enseñarlos. De este modo, se rescataría el carácter situado de la autorregulación del aprendizaje y se propendería por la construcción de programas relevantes y útiles para abordar las necesidades de los actores involucrados.

Adicionalmente, involucrar las creencias y conocimientos de los profesores y estudiantes en la construcción de los programas de entrenamiento es una manera de tejer una relación horizontal entre los investigadores y los participantes; de tal forma que se disminuya la actitud prescriptiva que, a veces, caracteriza a quienes estamos en la práctica científica.

Apostar por una relación horizontal entre investigadores y actores educativos implica efectuar otras reflexiones en relación con las apuestas epistemológicas y metodológicas seleccionadas al investigar, puesto que si se plantea la construcción colaborativa con estudiantes y/o profesores de los programas de entrenamiento para promover el aprendizaje autorregulado es necesario pensar en preguntas de investigación y en metodologías a considerar en la participación activa de los actores mencionados. En palabras de Perry et al. (2020):

Los enfoques participativos de la investigación, operacionalizados en comunidades de práctica, o equipos de aprendizaje docente, son una forma de lograrlo. Estos marcos no

solo proporcionan a los profesores información sobre el aprendizaje autorregulado y formas de promoverlo, sino también un apoyo guiado y sostenido mientras aplican los nuevos conocimientos a la práctica. Nuestro estudio empujó los límites de los diseños de investigación tradicionales, lo que presenta algunos desafíos, pero también ofrece oportunidades para desarrollar y probar las teorías sobre el aprendizaje autorregulado en contextos naturalistas, lo que creemos que es necesario para avanzar en el conocimiento y la práctica de impacto en estos campos. Como investigadores, creadores de conocimiento y movilizadores, debemos seguir ampliando los límites de nuestra práctica (p.438).

Esto involucraría, movimientos de diseños exclusivamente cuasiexperimentales que suelen ser predominantes (Dinsmore, 2017), a diseños mixtos (McCrudden et al., 2019) o diseños cualitativos, como los estudios de caso y la investigación acción- participativa (Butler & Cartier, 2018; Díez-Gutiérrez, 2020); que logren, por un lado, aportar al conocimiento ya existente sobre el funcionamiento de programas de entrenamiento para favorecer la autorregulación del aprendizaje y, por otro lado, contribuir de forma significativa a la formación de los profesores y al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios.

## Referencias

- Askan, N. (2009). *A descriptive study: epistemological belief and self-regulated learning*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 896-901. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.159>
- Andrews, K., Spaulding, S. & Westra, E. (2021). *Introduction to folk psychology: pluralistic approaches*. *Synthese*, 199, 1685-1700. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-020-02837-3>

- Bellhauser, H., Loesch, T., Winter, C. & Schmitz, B. (2016). *Applying a web-based training to foster self-regulated learning. Effects of an intervention for large number of participants.* The Internet and Higher Education, 31, 87-100. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.07.002>
- Bernacki, M., Vosicka, L., Utz, J. & Warren, C. (2020). *Effects of digital learning skill training on the academic performance of undergraduates in science and mathematics.* Journal of Educational Psychology, 113(6), 1107-1125. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000485>
- Biwer, F., Egbrink, M., Aalten, P. & Bruin, A. (2020). *Fostering effective learning strategies in higher education. A mixed methods Study.* Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Broadbent, J., Panadero, E. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). *Effects of mobile-app learning diaries vs online training on specific self-regulated learning components.* Education Tech Research Development, 68, 2351-2372. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09781-6>
- Butler, D. & Cartier, S. (2005). *Multiple complementary methods for understanding self-regulated learning as situated in context.* [Conference]. The Annual Congress of the American Educational Research Association (AERA) Montreal, Canada. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=8CF879613ACF980264398098FC59BB4E?doi=10.1.1.700.868&rep=rep1&type=pdf>
- Butler, D. & Cartier, S. (2018). *Advancing research and practice about self-regulated learning: The promise of in-depth case study methodologies.* En: D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 352–369). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N. & Tuero, E. (2011). *Programas de intervención para la mejora de las competencias de aprendizaje autorregulado en educación superior*. Perspectiva Educativa, 50(1), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289002>
- Díaz-Mujica, A., Pérez, M., González, J. & Núñez, J. (2017). *Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Perfiles Educativos, 39 (157), 87-104. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300087](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087)
- Diéz-Gutiérrez, E. (2020). *Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva*. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Dignath, C. & Van der Werf, G. (2012). *What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation*. Education Research International. Recuperado el 17 febrero de <https://doi.org/10.1155/2012/741713>
- Dignath, C. & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dinsmore, D. (2017). *Examining the ontological and epistemic assumptions of research on metacognition, self-regulation and self-regulated learning*. Educational Psychology, 37(9), 1125–1153. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1333575>

- Dörrenbächer, L. & Perels, F. (2016). *More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college*. International Journal of Educational Research. 78, 50-65.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>
- Hadwin, A. & Winne, P. (2012). *Promoting learning skills in undergraduate students*. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (eds.), Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures (pp. 201–227). Londrés: Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.013>
- Hadwin, A., Järevelä, S. & Miller, M. (2017). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. In: P. Alexander, D. Schunk & J. Greene (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp.83-106). Nueva York: Routledge.
- Hadwin, A., Davis, S., Bakhtiar, A. & Winne, P. (2019). *Academic challenges as opportunities to learn to self-regulate learning*. In: H. Williams & J. Orrell (Eds.), Problem Solving for Teaching and Learning (pp. 14-28). Nueva York: Routledge.
- Kaplan, A., Neuber, A. & Garner, J. (2019). *An identity systems perspective on high ability in self-regulated learning*. High Ability Studies, 1-2, 53-78.  
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568830>
- Kim, J. (2006). *Philosophy of mind*. Boulder: Westview Press.
- Lawson, M., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M. & Jeffries, D. (2019). *Teacher's and Student's belief systems about self-regulation of learning*. Educational Psychology Review, 31(1), 223-251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>



- McCrudden, M., Marchand, G. & Schutz, P. (2019). *Mixed methods in educational psychology inquiry*. Contemporary Educational Psychology, 57, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.008>
- McDaniel, M., Einstein, G. & Een, E. (2021). *Training college students to use learning strategies: A framework and pilot course*. Psychology Learning and Teaching, 20(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/1475725721989489>
- Miller, C. & Bernacki, M. (2019). *Training preparatory mathematics students to be high ability self-regulators: comparative and case study analysis of impact on learning behavior and achievement*. High Ability Studies, 30(1-2), 167-197 <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1568829>
- Muis, K. (2007). *The role of epistemic beliefs in self-regulated learning*. Educational Psychologist, 42 (3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
- Mujica, A., Pérez, M., González, J., Nuñez, J. (2017). *Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios*. Perfiles Educativos, 34(157), 87-104. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00087.pdf>
- Pérez, D. (2003). *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*. Prometeo Libros.
- Perry, N., Lisiango, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X. & Muis, K. (2020). *Collaborating with teacher to design and implement assessments for self-regulated learning in the context*

- of authentic classroom writing tasks*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 416-433. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1801576>
- Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). Nueva York: Academic Press.
- Rodríguez, L. & Martínez, V. (2015). *Efectividad del coaching grupal sobre el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 71-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896005>
- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. & Ramaciotti, A. (2016). *Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular*. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Sáez, F., Díaz, A., Bustos, C., Pérez, M. (2020). *Impacto de un programa intracurricular sobre la disposición al estudio en universitarios*. *Formación Universitaria*, 13(4), 101-110. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v13n4/0718-5006-formuniv-13-04-101.pdf>
- Sáez, F., Díaz, A., Panadero, E. & Bruna, D. (2018). *Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas intracurriculares para su promoción*. *Formación universitaria*, 11 (6), 83-98. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v11n6/0718-5006-formuniv-11-06-83.pdf>
- Schunk, D. & Greene, J. (2017). *Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance*. En D. H. Schunk & J. A. Greene

- (Eds.), Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance (p. 1-15). Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schmitz, B. & Wiese, B. (2006). *New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data*. Contemporary Educational Psychology, 31, 64-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.02.002>
- Theobald, M. (2021). *Self-regulated learning training programs enhance university student's academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A metanalysis*. Contemporary Educational Psychology, 66, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F. & Lomaberts, K. (2020). *Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: a multilevel approach*. Educational Studies, 48(1), 126-148. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745624>
- Torrano, F., Fuentes, J. & Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos*. Perfiles Educativos, 39 (156), 160-173. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- Winne, P. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 88(1), 9-20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12173>
- Winne, P. & Hadwin, A. (1998). *Studying as self-Regulated learning*. In: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), Metacognition into Theory and Practice (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Winne, P. & Hadwin, A. (2008). *The wave of motivation and self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winne, P. & Perry, N. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Londrés: Academic Press.
- Yáñez, L. & Soria, K. (2017). *Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte*. *Formación Universitaria*, 10(5), 59-68. 10.4067/S0718-50062017000500007
- Zambrano, C. (2016). *Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de Ingeniería de Software*. *Formación Universitaria*, 9(3), 51-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychology*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

**Marcela Valencia Serrano:**

---

*Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2011). Magíster en Educación Universidad ICESI. (2015). Candidata a Doctora, Pontificia Universidad Javeriana Cali. Profesora Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2016).*

**Reflexión en torno a las competencias que demanda la educación rural en el siglo XXI en Colombia*****Reflection on the skills demanded by rural education in the XXI century in Colombia*****Marlo Leandro García Mateus**<https://orcid.org/0000-0002-2858-5288>*Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Risaralda, Colombia.*[marlo.garcia@utp.edu.co](mailto:marlo.garcia@utp.edu.co)**Noel Abundio Ruiz González**<https://orcid.org/0000-0001-8976-0687>*Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia.*[noel.ruiz@utp.edu.co](mailto:noel.ruiz@utp.edu.co)**Resumen**

Las zonas rurales son vistas como espacios llenos de retos y oportunidades que están llamados a ser repensados desde las políticas educativas, con el fin de desentrañar las competencias que exige el alumnado rural en el siglo 21. Por tal motivo, se hace necesario revisar las propuestas educativas que se han aplicado y que se están aplicando en estas zonas, con el propósito de fortalecer aquellas que han dado resultados satisfactorios y reevaluar las que no han cumplido con la finalidad de reducir los niveles de pobreza y violencia, además de cerrar las brechas de desigualdad entre zonas rurales y urbanas, mediante procesos de reflexión crítica que permitan dilucidar nuevas oportunidades para fortalecer las competencias del estudiantado rural en relación a las nuevas exigencias de la globalización.

**Palabras clave:** educación rural, competencias educativas, reflexión.

**Abstract**

Rural areas are seen as spaces full of challenges and opportunities that are called to be rethought from educational policies, in order to unravel the skills required by rural students in the 21st century. For this reason, it is necessary to review the educational proposals that have been applied and that are being applied in these areas, in order to strengthen those that have given satisfactory results and reevaluate those that have not complied with the purpose of reducing the levels of poverty and violence, in addition to closing the inequality gaps between rural and urban areas, through processes of critical reflection that allow elucidating new opportunities to strengthen the skills of rural students in relation to the new demands of globalization.

**Keywords:** rural education, educational competences, reflection.

**Recibido:** 05/02/2022**Enviado a árbitros:** 06/02/2022**Aprobado:** 02/03/2022

*“Para que un hombre sea feliz, es menester que esté contento de sí mismo”*

*Armando Palacio Valdés (1853-1938)*

## **Introducción**

Los contextos mundiales y particularmente latinoamericanos, se encuentran fragmentados en dos visiones de mundo, marcadas por rasgos definitorios que hacen de lo urbano y rural espacios políticos, económicos, culturales y educativos definidos. Si bien, en ambos contextos emergen iniciativas de desarrollo y liderazgo, ellos no están equipados de manera semejante, esto hace repensar las exigencias del sector educativo para territorios rurales.

Por una parte, los contextos urbanos están consignados bajo las categorías de “la industrialización y la modernización” (López, 2006, p. 139), donde el primero comprende el auge del progreso con base en la producción de bienes, remplazando en gran medida la mano de obra por maquinaria. El segundo, entreteje un camino hacia la civilización moderna, cargada de exigencias económicas y desprendido, para el caso de algunos contextos latinoamericanos, de valores axiológicos (morales y éticos).

El contexto rural, comprende las “formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores” (López, 2006, p.139); espacios que, de manera peyorativa y producto de los conflictos armados, en algunos casos, particularmente en Colombia, son valorados como territorios de atraso con relación a las demandas del sector industrializado.

A partir de las características a nivel geográfico, económico y social de las zonas rurales colombianas, está claramente condicionada la ejecución de la educación rural formal en cuanto al uso de tecnología para el aprendizaje, dotación, infraestructura, servicios y cobertura. Ello da como resultado, al compararla con las condiciones de la zona urbana, un evidente rezago de la

primera en calidad, reflejada en aspectos como los resultados en pruebas oficiales, entre otras. No obstante, estos hechos exponen las disímiles condiciones para ejercer la labor educativa; estrictamente hablando, no existe una educación rural y otra educación urbana, dado que la característica de “rural” obedece exclusivamente a su ubicación, puesto que los contenidos, los métodos y la formación de los profesores son urbanos (Bautista y Hurtado, 2017).

Pareciera ser, en términos generales, que le corresponde a los docentes realizar una labor desde la adversidad, percibiéndose desde la ruralidad una política existente injusta, abstracta y sin suficiente lectura analítica de las necesidades de la escuela con aulas multigrado de la ruralidad dispersa (Echavarría et al., 2019).

Por ello, es útil tener a la mano algunos indicadores sobre el estado de la educación rural colombiana. No obstante que el Ministerio de Educación Nacional ha hecho esfuerzos puntuales en mejorar la cobertura desde el nivel preescolar hasta undécimo grado, sigue mostrando el sector rural indicadores más preocupantes en cuanto a permanencia o deserción escolar, principalmente en los niveles de educación básica secundaria y educación media, como lo evidencia el hecho de que para el 2016 el promedio de años de educación para los habitantes de las zonas rurales fue de 6 años, mientras en las zonas urbanas llegó a 9,6 años (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2020).

En la práctica, la población rural colombiana está recibiendo menos años de educación formal, lo que también se refleja al analizar la permanencia desde la educación preescolar hasta la media, en donde la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% para las zonas urbanas, mientras en las rurales es del 48% (Martínez-Restrepo et al., 2016).



Estrechamente relacionada con la deserción, se tienen otros problemas con los estudiantes rurales como son la repitencia escolar, la extra-edad y los bajos resultados en las pruebas externas que estarían señalando una baja calidad en la educación. Esta situación se refleja en los datos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional los cuales sostienen que 50% de las instituciones educativas rurales están en desempeño educativo inferior o bajo en las pruebas estandarizadas, mientras para el caso de las instituciones educativas urbanas solo el 20% está en ese nivel de desempeño (MEN, 2020).

Esa deserción escolar, la no graduación (no obtención del título de bachiller) y la baja calidad de la educación sin dudas limita las posibilidades laborales de la juventud rural, impidiendo o dificultando su capacitación para un desempeño satisfactorio en las ofertas laborales actuales, permitiéndole su inserción solo como mano de obra no calificada. Esto hace que las consecuencias socioeconómicas para la población rural sean dramáticas limitando el ascenso social y mejora de sus condiciones de vida.

En este tiempo cuando es común encontrar que las industrias con todo su devenir tecnológico han migrado a espacios rurales -respondiendo a necesidades ambientales o a la oferta de materia prima existente en estas áreas-, se hace aún más relevante la discusión sobre las nuevas competencias que deben fundamentar la educación rural, y así pueda aportar de manera efectiva en la reducción de las brechas existentes entre el campo y la ciudad y sea uno de los factores transformadores que se sumen a la disminución de los índices de pobreza.

Cuando se hace alusión al término competencia, y cuando éste se empieza a introducir en los documentos oficiales relacionados con la educación formal, se quiere destacar o hasta exigir de la educación, y de sus conocimientos, que sea útil para la vida y no solo para el ámbito

académico, asimismo, se les reste importancia a los saberes memorísticos y se brinde mayor preponderancia a las experiencias vividas por los estudiantes. Tiene este término una fuerte afiliación al ámbito laboral y, en gran medida, desde allí se impulsa y hasta orienta la necesidad de la incorporación de las diferentes reformas educativas a nivel global (Díaz-Barriga, 2011).

En este sentido, preguntarnos por las competencias que debe atender la educación rural en el siglo 21, implica llamar la atención sobre si se están haciendo los esfuerzos suficientes para gestionar conocimientos útiles para la vida de los habitantes rurales y evitar centrarse en conocimientos no significativos. También es interrogarnos si las competencias que deben adquirir los estudiantes rurales deben ser diferentes a las de los estudiantes de las zonas urbanas.

Esas preguntas nos llevan a cuestionar la pertinencia de la educación ofrecida en nuestros campos, pues se tiene la percepción de estar aplicándose una receta eminentemente urbana, en una zona en donde las desigualdades son bastante marcadas, tanto en las condiciones mismas de la escuela como en las condiciones socioeconómicas de su población, donde los jóvenes rurales tienen mayores tasas de pobreza (1,6 veces en comparación con los jóvenes urbanos), menores tasas de acceso a la educación (Solo el 21% de los jóvenes termina la media y solo el 6% continúa una educación postsecundaria, versus el 31% y el 28%, respectivamente, para los jóvenes urbanos) (Pardo, 2017) y menores tasas de acceso a servicios básicos: “el 39.3% de los jóvenes rurales viven en hogares sin acceso a una fuente adecuada de agua y el 23.6% no cuenta con mecanismos adecuados para la eliminación de excretas” (Pardo, 2017, p. 13).

Precisamente, para responder a algunas de las particularidades de las zonas rurales, se han implementado propuestas educativas como Escuela Nueva, Posprimaria, SAT (Sistema de Aprendizaje Tutorial), Aceleración del Aprendizaje Rural, Telesecundaria y SER (Servicio de

Educación Rural), las cuales tienen como una de sus misiones principales luchar contra la pobreza que emerge en sectores rurales. Pero sus resultados en este sentido son cuestionables, esto como consecuencia de una implementación que llevada a la práctica difiere, sustancialmente de lo propuesto por los modelos mencionados.

### **Disertación crítica reflexiva**

Los ciclos educativos en Colombia están organizados en cuatro niveles. Éstos responden a determinadas características de desarrollo cognitivo y social. La educación preescolar o inicial, está destinada a atender a niños menores de 6 años, los cuales están obligados a cursar al menos uno de los tres (3) años para este nivel (transición). La educación básica comprende cinco (5) años de primaria (primero a quinto grado) y cuatro (4) de secundaria (sexto a noveno grado). La media vocacional comprende los grados de 10º y 11º. Por último, la educación superior comprende estudios relacionados con la formación, científica, tecnológica y humanística. Para nuestro ejercicio de reflexión nos ubicaremos en los primeros 12 años de escolaridad, es decir, desde el preescolar hasta la media vocacional.

Desde los primeros años de escolaridad, los procesos educativos tienen la finalidad de fomentar la equidad social, lo que resulta exigente debido a la desigualdad de diversos escenarios, donde las circunstancias socioeconómicas juegan un papel importante en acrecentar las brechas entre contextos de un mismo territorio.

Pese a los esfuerzos de entidades como la UNESCO y el Ministerio de Educación Nacional (Blanco y Cusato, 2004, p. 17) no han logrado disminuir de manera considerable los índices de pobreza que se reflejan en desigualdad e inequidad social. Blanke y Kurtenbach (2017), en el texto *violencia y desigualdad* afirman:

Colombia no solamente figura entre los países más desiguales dentro la región más desigual del mundo, sino que estas desigualdades también se caracterizan por su persistencia histórica y perjudican especialmente a la población afro e indígena, a las mujeres y a los jóvenes y, más en general, a las clases bajas, que sufren la denegación en el acceso igualitario a la salud, la educación, la vivienda digna, la tierra y, no en último lugar, a los derechos fundamentales. (p. 80)

A partir de lo anterior, revisaremos algunas de las políticas educativas de mayor trascendencia en Colombia hasta nuestros días, de tal manera que, permita contextualizar las orientaciones y propuestas que han permeado la educación y de manera particular la educación rural.

En primer lugar, la Constitución Política (1991), en el artículo 337, descentraliza el Sistema General de Participación para municipios, distritos y departamentos, asignándoles así el estado, por medio de la Ley 60 de 1993, la función de administrar los recursos para educación y salud. Para determinar los recursos de educación “se estableció sobre la base del gasto histórico de las entidades educativas y no sobre el número de estudiantes actuales y potenciales como lo planteaba la Constitución” (Delgado, 2014, p.22).

Originando que las zonas caracterizadas por pobreza o marginadas del país donde el cuerpo docente no fuese el mejor calificado recibiría menor cuantía, dando como resultado que se reformara el acto constitucional en el Sistema General de Participación (SGP-Acto Legislativo 001-2001), que permitía formular el presupuesto acorde a la población atendida y por atender “incorporando criterios adicionales de reparto entre población urbana y rural, eficiencia administrativa y fiscal y equidad” (Delgado, 2014, p.24).

En segundo lugar, la Ley General de Educación (1994) permite organizar el sistema educativo desde preescolar hasta la media vocacional, determinando la obligatoriedad de 10 años

de educación, es decir, hasta la básica secundaria. Además de la inclusión de la educación formal e informal, de grupos étnicos, campesinos y población con necesidades especiales.

En esta ley también se define dentro de las áreas obligatorias la preparación media técnica en “agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios” (Artículo 32), con el propósito de atender las exigencias y necesidades de la región donde se generan las prácticas educativas.

Por otra parte, la Ley General de Educación (1994) brinda las primeras nociones para la gratuidad de la educación, la cual se establece en su totalidad mediante el decreto N° 4807 (2011) “reglamentar la gratuidad educativa para todos los estudiantes de las instituciones educativas estatales matriculados entre los grados transición y undécimo” (Artículo 1), asunto que fortalece los principios de equidad y cobertura educativa.

En tercer lugar, se crea el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278, 2002), hasta su promulgación, no se ofrecía mayor garantía para quienes deseaban ingresar a la profesión docente. Además, no permitía realizar un proceso de evaluación eficiente que brindara resultados en relación a la idoneidad del docente. El cual faculta al Ministerio de Educación Nacional a realizar exámenes de ingreso a la carrera docente, evaluación de periodo de prueba y evaluación de desempeño. No obstante, existe la figura de docente provisional, los cuales no son seleccionados bajo las directrices del documento en mención, sino bajo las condiciones del Sistema Maestro (plataforma estatal para seleccionar docentes provisionales a término definido o indefinido).

En cuarto lugar, en 2002 se formularon los estándares de competencias en las áreas de lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas, tomando como referente las condiciones sociales y culturales de Colombia, así como los estándares de América y Europa. A su vez, las evaluaciones externas estandarizadas a nivel nacional “se diseñaron teniendo en cuenta el nuevo enfoque de competencias e incluyeron adicionalmente la recolección de información sobre el contexto en que viven los estudiantes y las condiciones de las instituciones a las que asisten” (Delgado, 2014, p.27).

Acercándose a este propósito, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) presenta algunas particularidades para la población “que tienen algún tipo de discapacidad (diferente a la motriz)” (p.19), quienes, tienen dos opciones de selección del examen. La primera, cobija a las personas con discapacidad cognitiva o visual, cuyo cuadernillo presenta unos ajustes razonables (elige si presenta la prueba de inglés o no). Las demás áreas evaluadas: matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanía, ciencias naturales, cuestionario socioeconómico, presentan menor número de preguntas con relación a la prueba general que contiene 278 ítems, ésta se responde en dos sesiones (mañana y tarde).

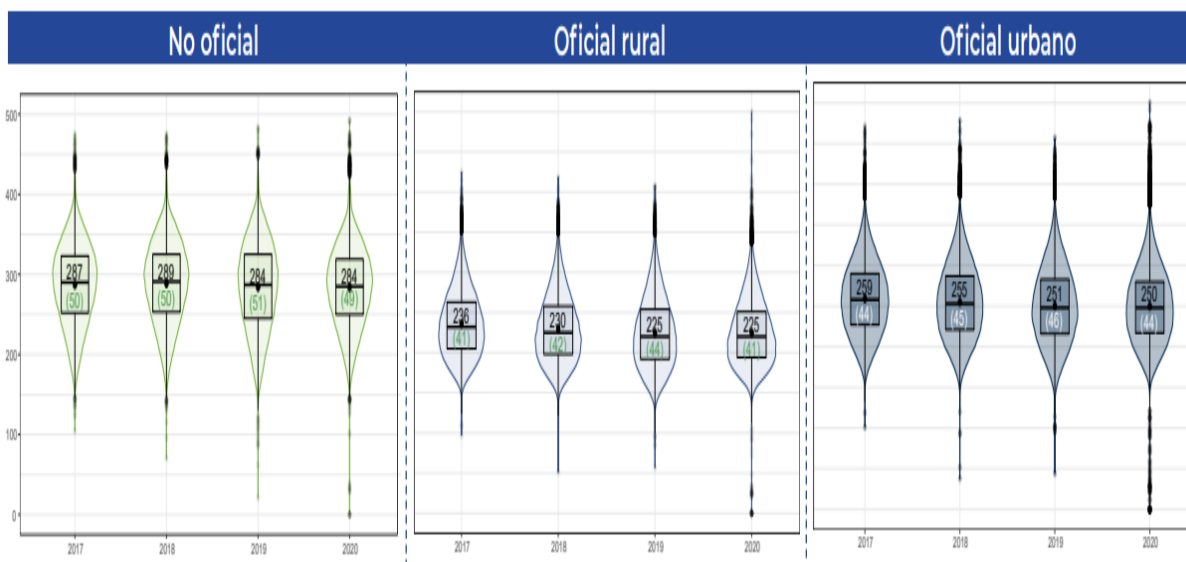
La segunda opción, está dirigida a las personas que poseen discapacidad de tipo auditiva: en la primera sesión, se presentan las pruebas de Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, mientras que, en la segunda sesión, se presentan las pruebas de Lectura Crítica, Ciencias Naturales e Inglés (en caso de que el aspirante desee incluir esta prueba). Esta versión también incluye un menor número de preguntas que la versión general del examen (ICFES, 2021, p.19)

Por último, las comunidades indígenas o grupos étnicos cuya segunda lengua es el idioma español, tienen la opción de incluir o no la prueba de inglés. Si toman la decisión de incluirla, están sujetos a la cantidad de preguntas de la prueba general.

El ICFES (2021) afirma que “la distribución de los resultados de los estudiantes de colegios oficiales rurales se concentra, en su mayoría, en la parte inferior del violín para todos los años de análisis” (p.53), es decir, los resultados en zonas rurales tienden a mantener una media de 229 puntos desde 2017 hasta 2020 con relación a los 253,75 de los colegios oficiales urbanos en el mismo cuatrienio. (Ver Figura 1)

**Figura 1**

*Resultados del promedio del puntaje global para Calendario A, según zona-sector*



**Nota.** Tomado de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2021)

Lo anterior conduce a la reflexión en torno a la pregunta: ¿El ICFES debe propender por una evaluación diferencial con relación al sector rural? Aunque de entrada esta solución pueda parecer apropiada, ese tipo de consideraciones se pueden llegar a convertir en una herramienta de exclusión, ya que se estarían eximiendo competencias a la hora de aplicar una prueba estandarizada a educandos rurales. Por ejemplo, aplicar pruebas de inglés particulares para el sector rural o dejar de hacerlo, por el hecho de que en muchas de estas zonas no se cuenta con conectividad, docentes licenciados en inglés, escaso material pedagógico, entre otras situaciones que dificulta la enseñanza eficiente de una segunda lengua, dejaría a los educandos rurales sin competencias en una segunda lengua, lo que reafirma que diseñar pruebas nacionales particulares para el sector rural resulta peligroso.

Mejor opción es capacitar a las instituciones en ámbitos conceptuales, pedagógicos y didácticos, con un respectivo acompañamiento en el desarrollo curricular: plan de estudios, plan de área, planes de aula y procesos de evaluación. Hoy en día, las pruebas en mención responden a las exigencias de los Estándares Básicos por Competencias que, junto a los Lineamientos Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje y la Matriz de Referencia para algunas asignaturas, orientan los procesos de aprendizaje y evaluación en el día a día de las aulas de clase en el territorio colombiano (Decreto No 1290, 2009).

Lo anterior, sugiere reflexionar en las dinámicas educativas y específicamente en las propuestas del micro currículo, ya que éste debe contener los documentos orientadores: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje; lo mencionado en el Decreto 1290 (2009), reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, con miras a



desarrollar y fortalecer los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser) propuestos por la UNESCO (Delors, 1994).

En quinto lugar, surge el Programa Todos a Aprender (PTA) en el año 2010, iniciativa que se ejecuta hasta nuestros días. Este tiene por objetivo fortalecer los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales de 1° a 5° de primaria de colegios en su mayoría rurales con resultados de pruebas por debajo de la media nacional. Para ello, realiza la dotación de material didáctico impreso y el fortalecimiento de las competencias del docente.

En sexto lugar, se establece la Jornada Única, política de calidad educativa que consiste en intensificar las actividades académicas:

Dedicadas a la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fomentando estrategias enfocadas en el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, así como en el impulso a los proyectos de vida de los estudiantes y el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales. (MEN, 2022, párr. 1).

En la actualidad, la iniciativa de Jornada Única contempla aumentar la intensidad horaria de clases presenciales en una hora diaria para cada nivel educativo, llegando a las siguientes intensidades semanales: preescolar 25 horas, básica primaria 30 horas, básica secundaria y media 35 horas, con la finalidad de abordar proyectos transversales que fortalezcan competencias en los educandos e incentiven las prácticas pedagógicas contextualizadas con la realidad del niño, joven o adolescente.

En séptimo lugar, se plantea el Día E (Día de la Excelencia Educativa), propuesta dirigida a propender para el año 2025 que Colombia sea el país con mayores estándares educativos de América Latina. A partir de lo anterior, cada institución educativa de orden público o privada destina un día del año donde se analiza el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), en la cual se mide el progreso, desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar, con miras a evaluar los procesos académicos para fortalecer y reformar aquellas iniciativas que no alcanzaron los objetivos deseados.

En lo que tiene que ver específicamente con la educación rural, han existido varios programas y políticas destinadas a atenderla, dentro de ellos se destacan los siguientes programas recopilados por Bautista y Hurtado (2017) en su revisión bibliográfica:

- *Radio Sutatenza Acción Popular (ACPO)*, implementado en el año 1947, buscaba la alfabetización de campesinos por medio de escuelas radiofónicas como el mejor medio para combatir la pobreza y marginalidad de esta población. Para este programa resultaba indispensable que lo aprendido tuviera relación directa con las vivencias de los campesinos, por ello resulta destacable en términos metodológicos la forma de acercarse y entender a las comunidades como base fundamental para abordar la labor pedagógica (Bautista López & Hurtado García, 2017)
- *Concentraciones de Desarrollo Rural*, fue un programa que se implementó en el año 1973 en el país con la orientación de la Misión de Naciones Unidas, tomando recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo. Así las cosas, este programa estuvo enfocado en la formación de la fuerza para el trabajo, teniendo como medio para la contextualización de la educación rural la tecnificación de la producción

del campo, preparando a los estudiantes como trabajadores agrícolas o como artesanos rurales (Bautista López & Hurtado García, 2017)

- *Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)*, nace en 1.974, atendiendo principalmente a estudiantes que han finalizado su ciclo de educación básica primaria y pueden adelantar con este modelo, el correspondiente a la educación básica secundaria y la media. La contextualización “es entendida en este modelo como la posibilidad de que las poblaciones rurales progresen a través de la educación formal, siempre y cuando ésta tenga una relación con los procesos de trabajo y organización comunitaria de la población campesina”(Bautista López & Hurtado García, 2017, p 52).

- *Programa Escuela Nueva*, nace en Colombia en el año 1.975, tenía cuatro componentes: gobierno escolar, guías de trabajo, capacitación de maestros y administrativos. En este programa se busca, por medio de las estrategias pedagógicas, responder a las necesidades específicas de las comunidades a las que se atiende, para ello las guías de autoaprendizaje, y la propuesta de este modelo en general, deben ser adaptadas por parte del docente y no solamente implementadas (Bautista López & Hurtado García, 2017). Este modelo tiene la gran funcionalidad de ser pensado y diseñado para trabajar en situaciones de escuela multigrado en donde el docente debe gestionar todos los grados de la primaria en un solo salón de clases

- *Servicio de Educación Rural (SER)*, surge en 1.997 como un modelo dirigido a la básica primaria, secundaria y media para jóvenes y adultos. Está orientado a responder a las necesidades específicas de la comunidad por medio de “la realización de proyectos productivos, comunitarios y artísticos, teniendo como ejes de formación: La ciudadanía, la convivencia y democracia, la calidad en los aprendizajes, la valoración y

validación del saber popular” (Bautista López & Hurtado García, 2017, p 47), y se compone de dos ciclos, (a) educación básica comunitaria y (b) educación media, el primero se desarrolla por medio de proyectos pedagógicos comunitarios que deben conjugar el currículo formal y la historia de la comunidad, y el ciclo de la educación media busca fortalecer las habilidades para el trabajo por medio de la formación teórico práctica (Bautista López & Hurtado García, 2017).

- *Aceleración del Aprendizaje*, surge en 1998 como una alternativa para los niños y jóvenes que están en extra edad dentro del sistema de educación formal, esto es, estudiantes que tiene una edad mayor a la recomendada para el grado que cursan, pero que aún no tienen la edad suficiente para ser atendidos por la educación para adultos. Esta propuesta nace como una respuesta ante la alta repitencia y deserción escolar que se presenta en la educación rural. La estrategia de trabajo es por medio de proyectos interdisciplinarios que atienden los contenidos desarrollados en la básica primaria como son matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, buscando no solo la construcción de conocimiento, sino la reflexión acerca del cómo se aprende y cómo esos aprendizajes resultan útiles para sus vidas, las de sus familias y comunidades. Uno de los objetivos claves de este programa es nivelar a los estudiantes por lo que se espera que al finalizar el año puedan avanzar uno o dos grados de escolarización (Bautista López & Hurtado García, 2017).

- *Posprimaria*, nace en el año 2000, está dirigida a estudiantes entre 12 a 17 años, respondiendo al ciclo de la educación básica secundaria, es decir, sexto a noveno grado; aprendientes que estuviesen en extra edad o no. El trabajo se adelanta por medio de proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos que se llevan a cabo por

medio de la atención presencial, semipresencial o a distancia. La contextualización que ofrece este programa está representada en la atención a las necesidades específicas de población en extra edad y también brindando formación en el campo laboral (Bautista López & Hurtado García, 2017).

En este recuento de programas orientados específicamente para el sector rural, se puede apreciar como en varios de ellos se desea atender una problemática relacionada con el polinomio repitencia – extra edad – deserción, que suele ser común en el sector rural; es decir, obedece o atiende directamente la cobertura, procurando mejorar los índices educativos y de graduación en la población rural, buscando así contribuir con la disminución de los niveles de pobreza y de marginalidad de las comunidades rurales.

Así mismo, esos programas descritos tienen dentro de sus objetivos ofrecer una opción de educación más contextualizada que la educación mayoritaria que se aplica en las áreas urbanas. Esa contextualización se ve reflejada en la flexibilización en los tiempos de asistencia a clases en donde se combina la atención presencial, semipresencial y a distancia, buscando no interferir de manera drástica con las labores rurales. También, la contextualización se ha orientado hacia la educación para el trabajo y de manera muy particular hacia el trabajo agropecuario.

Acá cabe resaltar, como lo mencionan Bautista y Hurtado (2017), en varios de esos programas el componente de educación para el trabajo fue una orientación de organismos internacionales como la OEA, la OIT y la Misión de las Naciones Unidas, pero lo que brilla por su ausencia es la consulta, la concertación con las comunidades en varios de ellos, quedando en manos del docente o de la institución educativa la misión de “aterizar” esos programas a las necesidades y condiciones de las diferentes comunidades.

En cuanto a la intención de mejorar la cobertura, es claro que varios de esos programas lo logran, en gran medida, gracias a la flexibilización en los horarios de atención o de dedicación por parte del aprendiente y de la cantidad de trabajo académico exigido a los estudiantes, y es así como se tiene un aumento en el número de escolares rurales graduados de la educación básica y de la media. Lo que es cuestionable, en algunas de esas propuestas, es la calidad de educación recibida y las condiciones de competitividad del egresado de la educación media, lo cual se hace evidente cuando el estudiante desea ingresar a la universidad y necesita para ello presentar exámenes de ingreso para la educación superior, viéndose allí reflejada la desventaja frente a estudiantes de las zonas urbanas, de instituciones educativas tanto públicas como privadas.

Esta afectación de la calidad (asumiendo de manera arbitraria la calidad como los resultados en las pruebas saber o en las pruebas de ingreso a la universidad), puede ser el resultado, probablemente inevitable, de la flexibilización en el tiempo y la forma de asistencia que se traduce en muchos de los casos, en un menor tiempo de dedicación al estudio tanto por parte del estudiante como por parte del profesor o tutor.

Esto nos da un resultado en el cual se le abren las posibilidades a muchos de los jóvenes rurales para terminar sus estudios hasta la media, pero su preparación para poder continuar estudios de educación superior en la universidad pública, llamada a ser la preferida para los estudiantes rurales por su conjugación de economía en la matrícula y calidad de los programas ofrecidos, es deficiente. Por tal razón, algunos de estos jóvenes solo puedan llegar hasta la graduación en la educación media.

Esta situación, concuerda con los indicadores que nos muestran el bajo nivel de ingreso a la educación superior de los estudiantes o jóvenes rurales, solo el 6% continua con una educación

postsecundaria, mientras para el caso de los jóvenes de áreas urbanas ese porcentaje es de 28% (Pardo, 2017). Acá se puede argumentar que precisamente por ser tan bajo el nivel de ingreso de los estudiantes rurales a la educación superior, una educación para los jóvenes campesinos o rurales no debe tener como un objetivo principal el ingreso a la universidad, pues a la mayoría de esos jóvenes no les interesa ingresar a ese nivel educativo, por lo tanto una educación contextualizada debe atender los intereses de la mayoría de los jóvenes y estar enfocada en adelantar una vida laboral inmediatamente después de terminar su bachillerato.

Pero de otro lado, el argumento se puede enfocar de otra manera: por el hecho del joven rural ser egresado de la media sin la adecuada preparación para poder competir por los cupos de ingreso a la universidad, se suceden los bajos niveles de ingreso a la educación superior. Es decir, no es que al joven rural no le interese estudiar en la universidad, sino que no lo puede hacer.

En cuanto al otro componente referido dentro de los objetivos de varios de esos programas relacionados con la contextualización atendida desde la educación para el trabajo y de manera específica al trabajo rural, a la producción agropecuaria, nos encontramos también con otras tensiones generadas por esos abordajes. Dada la historia y la vocación productiva del campo, así como la facilidad relativa que representa el adelantar proyectos productivos agropecuarios en donde los estudiantes o sus familias pueden aportar insumos y herramientas para llevarlos a cabo, es precisamente la educación para el trabajo agropecuario, la más elegida en las instituciones y programas de educación rural.

Esto último es determinante pues el Ministerio de Educación Nacional no apoya con dotación o con presupuesto específico para realizar por parte de las instituciones educativas una

apropiada educación o formación para el trabajo, es decir, si una institución decide seleccionar como área de especialización el trabajo en TIC o en robótica, el Ministerio o la correspondiente Secretaría de Educación, no garantiza la aportación requerida para ofrecer esa especialización y se tendría que adelantar esa formación para el trabajo con la escasa y desactualizada dotación de equipos informáticos y sin servicio de internet ni la apropiada capacitación de los docentes que suele caracterizar a las instituciones educativas rurales.

Ante esta realidad también se deduce, la educación para el trabajo agropecuario ofrecida, no cuenta con la dotación de equipos y de insumos, ni con el personal calificado y actualizado en conocimientos para poder brindar una capacitación tecnificada, que le represente al estudiante un valor agregado en su formación académica.

De otra parte, es de tener en cuenta el bajo interés suscitado hoy en día por las labores agropecuarias y los estudios de educación superior relacionados con esas carreras, es así como de la oferta en educación superior dada en los municipios rurales, solo el 4,48% de la matrícula fue para carreras de agronomía, veterinaria y afines (MEN, 2018). Por lo tanto, al parecer, se sigue proponiendo una respuesta de contextualización y de pertinencia basada en la vocación productiva de un territorio, en los intereses del estado de retener la población rural en el campo y de garantizar mano de obra que se dedique a la producción primaria de alimentos, pero esa contextualización no está indagando los deseos, gustos y perspectivas económicas de los jóvenes y sus familias.

### **Reflexiones finales**

Una discusión en torno a la pertinencia o no de la educación técnica para la educación media (décimo y undécimo) está dada desde los nuevos escenarios de la oferta y la demanda.



Esto conlleva a repensar si ofrecer programas agropecuarios básicos, por el simple hecho de estar las instituciones educativas ubicadas en el sector rural, está sujeto a las nuevas y modernas tecnologías del sector agroindustrial, de carreras universitarias promisorias y de las técnicas de última generación requeridas por la industria.

Por ejemplo, el currículo debe construirse mancomunadamente con la comunidad, de tal manera que se oriente la especialidad ofrecida en la media (décimo y once) respondiendo a las necesidades presentes en el contexto, es decir, un currículo contextualizado.

Es de aclarar que, los programas a desarrollar deben responder a una educación para la vida, es decir, deben estar orientados a la formación de habilidades (liderazgo, adaptabilidad, empatía, otras), competencias básicas (pensamiento crítico), competencias laborales (colaboración), competencias ciudadanas (resolución de problemas) y competencias empresariales (creatividad).

Esto lleva a, en la consideración de las propuestas, estrategias o modelos que buscan hacer de la educación rural una práctica más pertinente o aterrizada a la realidad del siglo XXI, establecer un diálogo entre las propuestas educativas en desarrollo e implementadas desde antaño, con las nuevas iniciativas surgidas o que puedan surgir, con el objetivo de identificar los aspectos puntuales a mantener, cambiar o mejorar, para de manera efectiva ,aportar a la tarea de en el ámbito el “histórico atraso con relación a la población urbana” (López, 2006, p.147).

Además, deben sumarse esfuerzos en reevaluar las metodologías sustentadoras de la práctica educativa (qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña), y así promover la adquisición de protagonismo e importancia por parte de la escuela rural, proponiendo una educación rural visionaria y no “una educación urbana en el medio rural” (Núñez, 2010, p.13).

Por otra parte, para que lo mencionado llegue a feliz término, el docente está llamado a fortalecer procesos de autoformación e investigación contextualizados en zonas rurales.

Al respecto, la revista Semana (2019) en la columna titulada “*La diferencia entre los docentes explica, en parte, las brechas en educación*”, reafirma la necesidad de contar con docentes calificados a lo largo de todo el territorio colombiano:

Los docentes de la educación oficial con mayor formación y estabilidad laboral se encuentran en las zonas más urbanas y con mayores recursos, mientras que la mayor cantidad de docentes provisionales, con menor formación y experiencia se encuentran en las zonas rurales. (Pérez, 2019)

No obstante, el MEN ha realizado esfuerzos económicos para incentivar a los docentes y directivos docentes en tomar la decisión de incursionar en el ámbito educativo rural en zonas de difícil acceso (zonas distantes a centros urbanos), con el objetivo de fortalecer la calidad educativa y refrescar el sistema educativo de estos espacios con personal docente y directivo docente que reconfigure las prácticas educativas tradicionales, ofreciendo alternativas de enseñanza a la vanguardia de las exigencias de un mundo en constante cambio. Al respecto, el Decreto No 1075 de (2015) ofrece los siguientes beneficios para los docentes activos en zonas rurales: “los docentes y directivos docentes que laboren en establecimientos educativos estatales, cuyas sedes estén ubicadas en zonas rurales de difícil acceso, tendrán derecho a una bonificación equivalente al quince por ciento (15%) del salario básico mensual que devenguen” (p.289).

A lo mencionado líneas atrás debe sumársele, los docentes están llamados a tener dominio conceptual, práctico y pedagógico en: (a) ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), (b) uso de una segunda lengua (para nuestro caso, inglés), (c) enfoques y modelos pedagógicos, (d) métodos y metodologías de enseñanza (didáctica), (e) dominio curricular (estándares por

competencias), (f) metodologías de investigación, (g) prácticas contextualizadas (relación: teoría-práctica-contexto) y (h) metodologías de evaluación.

Por otra parte, los directivos docentes (rectores, directores rurales, directores de núcleo y coordinadores) tienen gran participación de los procesos educativos desde la gestión administrativa, gestión financiera, gestión comunitaria y gestión académica, mediante la optimización de recursos, actualización y seguimiento a los procesos curriculares, lo cual permite el establecimiento de procesos y no solo la evaluación de productos.

Se debe hacer una mención especial en los procesos educativos a la familia, la cual cumple un papel importante en la construcción, aplicación y evaluación del currículo.

Otro aspecto a la hora de proponer competencias educativas para el sector rural consiste en analizar y repensar los cuatro pilares para **la educación del futuro propuestos por la UNESCO** (Delors, 1994). Por ello, la educación está “obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1994, p. 91), mediante la relación directa entre el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a convivir y el aprender a ser. A razón de lo anterior, la educación debe favorecer el descubrimiento y la creatividad de los educandos (Delors, 1994), mediante ejercicios que consoliden la identidad del habitante campesino.

Los escenarios rurales son espacios ricos en oportunidades y la educación debe ser la llave que permita hacer realidad los proyectos de niños, jóvenes y adultos, a partir de una oferta educativa que emerja de los ideales de quienes labran la tierra, visionando las oportunidades del presente, a través de una oferta educativa rica en herramientas y competencias pertinentes para afrontar las exigencias de un futuro incierto.

## Referencias

Acto legislativo 01 de 2001. (Ministerio de Educación Nacional). Por medio del cual se modifican algunos artículos de la Constitución Política. 1 de agosto de 2001.

Bautista, L. y Hurtado, L. (2017). *Hacia la construcción de una educación rural contextualizada*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9946/TE-21654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blanco, R. y Cusato, S. (2004). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*.

UNESCO. [http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Nueva%20carpeta/Desigualdades%20educativas%20Ame%CC%81rica%20Latina\\_BLANCO.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Nueva%20carpeta/Desigualdades%20educativas%20Ame%CC%81rica%20Latina_BLANCO.pdf)

Blanke, S. & Kurtenbach, S. (Coords.). (2017). *Violencia y desigualdad*. ADLAF Congreso ç-Fundación Foro Nueva Sociedad. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/146035-opac>

Constitución política de Colombia [Const]. Art. 337. 20 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 20 de junio de 2002. D. O. No. 44840. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D. O. No. 47322. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)

Delors, J. (Dir.). (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Dir.), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el*

- siglo XXI* (p. 91-103). UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo-Centro de Investigación Económica y Social. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Echavarría, C., Vanegas, J., González, L. & Bernal, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista Universidad de La Salle*, 1(79), 15–40. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2021). *Informe Nacional de Resultados del Examen Saber 11° 2020-Vol 1*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245006.pdf>
- Núñez, J. (2010). Pertinencia de la educación rural venezolana y latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1762>
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Alianza

Compartir Fedesarrollo. <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (2020). *Plan especial de educación rural.*

Versión final para adopción. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-404773\\_Recurso\\_01.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-404773_Recurso_01.pdf)

Ministerio de Educación Nacional-MEN de Colombia. (2022). *Jornada única.*

[https://www.mineduacion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/#:~:text=La%20](https://www.mineduacion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/#:~:text=La%20Jornada%20%C3%9Anica%20(JU)%20es,j%C3%B3venes%2C%20fomentando%20estrategias%20enfocadas%20en)

[Jornada%20%C3%9Anica%20\(JU\)%20es,j%C3%B3venes%2C%20fomentando%20estrategias%20enfocadas%20en](https://www.mineduacion.gov.co/portal/especiales/Jornada-unica/#:~:text=La%20Jornada%20%C3%9Anica%20(JU)%20es,j%C3%B3venes%2C%20fomentando%20estrategias%20enfocadas%20en)

Ministerio de Educación Nacional-MEN. República de Colombia. (s.f.). *Competencia*. [Página

Web]. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79364.html>

Pardo, R. (2017). Diagnóstico De La Juventud Rural En Colombia. Grupos de Diálogo Rural,

una estrategia de incidencia. *Centro Latinoamericano Para El Desarrollo Rural*., 49.

[www.rimisp.org](http://www.rimisp.org)

Pérez, A. (2019). Las diferencias entre docentes explican, en parte las brechas en educación.

<https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/las-diferencias-entre-docentes-explican-en-parte-las-brechas-en-educacion-por-angel-perez/267195/>

**Marlo Leandro García Mateus:**

---

*Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, Magíster en Gestión de la tecnología Educativa de la Universidad de Santander, Colombia (2018), Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Minuto de Dios, Colombia (2014). Nombre del artículo publicado en la revista de Educación, Lenguaje y Sociedad de la Universidad Nacional de la Pampa, Argentina: Aprendizaje basado en proyectos (2020).*

**Noel Abundio Ruiz González:**

---

*Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander; Especialista en Ética y Pedagogía, Fundación Universitaria Juan De Castellanos y Médico Veterinario, Universidad Nacional de Colombia. Rector institución educativa de carácter rural en el departamento de Santander, Colombia.*

## Aspectos en torno al interés por las carreras de matemática en Venezuela

*Aspects around interest in the mathematics careers in Venezuela***Ramón Antonio Abancin Ospina**<https://orcid.org/0000-0002-2417-6671>

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

(DCSH). Universidad Simón Bolívar (USB).

Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

[rabancin@gmail.com](mailto:rabancin@gmail.com) / [rabancin@usb.ve](mailto:rabancin@usb.ve)**Resumen**

La relevancia de las carreras de matemática radica en la consolidación de profesionales cualificados, con las competencias necesarias para desenvolverse en tres facetas generales derivadas del área: docencia, investigación y aplicabilidad. Elementos relevantes, influyentes, necesarios y responsables del desarrollo científico, tecnológico y social de cualquier nación. Bajo esta perspectiva, el propósito del ensayo fue reflexionar sobre aspectos latentes relacionados con el interés de los estudiantes aspirantes o candidatos durante el proceso de búsqueda, selección, elección y decisión de una futura profesión, condicionada por las oportunidades emanadas del Estado venezolano. En este sentido, fue necesario abordar y orientar el ensayo bajo un enfoque epistemológico vivencialista-interpretativista, concebido desde una postura particular, apoyados en vivencias y/o experiencias de la realidad estudiantil, para describir y resaltar el interés por las carreras de matemática, interpretando la influencia y/o carencias de las oportunidades del entorno. Muchas veces el resultado de un conjunto de interacciones de los estudiantes con su entorno social canaliza la situación de elección por el estudio de alguna de estas carreras, tanto de forma contundente (interés real) o de manera oportunista (interés ficticio).

**Palabras clave:** matemática, carreras, interés, aspirantes, en torno.

**Abstract**

The relevance of the mathematics careers lies in the consolidation of qualified professionals, with the necessary skills to perform in three general facets derived from the area: teaching, research and applicability. Relevant elements, influential, necessary and responsible for the scientific, technological and social development of any nation. From this perspective, the purpose of the essay was to reflect on latent aspects related with the interest of the students (applicants or candidates) during the process of search, selection, choice and decision of a future profession, conditioned by the opportunities emanating from the Venezuelan state. In this sense, it was necessary to approach and guide the essay under an experiential-interpretive epistemological approach, conceived from a particular position, supported by experiences of the student reality, to describe and stand out the interest for the mathematics careers, interpreting the influence and/or lack of opportunities in the environment. Many times the result of a set of interactions of students with their social environment guide the situation of choice for the study of a career in mathematics, both in an overwhelming way (real interest) or opportunistically (fictitious interest).

**Keywords:** mathematic, careers, interest, aspirants, around.

**Recibido:** 28/11/2021**Enviado a árbitros:** 29/11/2021**Aprobado:** 05/12/2021



## **Introducción**

Son múltiples las justificaciones que revelan el rol relevante de la matemática en cualquier ámbito social. Entre las cuales se pueden destacar, la presencia e influencia que protagonizan en la vida cotidiana de las personas, desde lo más básico a lo más complejo. Por ejemplo, a nivel elemental, son esenciales en el desenvolvimiento de múltiples actividades indispensables dentro de las interacciones sociales, tales como: traducción de un lenguaje cotidiano (por ejemplo, peso) a uno matemático (unidades de medida) para la comprensión de eventos, transacciones económicas (formas de pagos, etc.), entre muchos otros acontecimientos.

A una cota intermedia, se encuentran las aulas de clases en cualquier sistema educativo, con conocimientos académicos imprescindibles para una futura formación profesional con miras a la incorporación al campo laboral; mientras que, a un nivel abstracto, se encuentra en muchos artículos científicos derivados de investigaciones de matemáticos consolidados, que utilizan o crean teorías para el acrecentamiento del conocimiento en su propia área de experticia o de otras áreas del conocimiento.

A un nivel social, esto se fortalece debido a que las sociedades actuales experimentan “cambios científicos y tecnológicos que están obligando a las economías a centrar su atención en la formación de capital humano con un perfil en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas” (Avendaño, Magaña y Flores, 2020, p. 515). Particularmente el área de matemática, contempla un conjunto de herramientas auxiliares (teóricas y aplicables) que facilita el acrecentamiento de las fronteras del conocimiento en muchas disciplinas y áreas que contribuyen al desarrollo social, científico y tecnológico de cualquier sociedad.

Esta innegable presencia de objetos matemáticos en el ámbito social, a priori, pudieran apuntar a pensar que contribuyen a un contexto propicio dentro de un proceso de búsqueda,

selección y elección de una persona aspirante a una formación profesional, mejorando las probabilidades de decisión hacia el estudio de una carrera dentro del área de matemática. Se aclara que dentro de este contexto, selección consiste en indicar una lista que contemple posibles opciones tentativas de futuras carreras; mientras que, la elección es el resultado de un cuidadoso y reflexivo análisis que articule la escogencia de una carrera entre las opciones disponibles en la lista de selección. En este sentido, toda elección es una selección, pero no toda selección es una elección.

Desafortunadamente, la opinión de los estudiantes y público general después de su transcurso por el sistema escolar, coinciden en que es una de las áreas poco preferidas. Al respecto, Martínez (2005) señala:

Cuando esta área del saber es abordada en las aulas de clase donde es enseñada, el panorama resulta casi siempre desalentador debido a que hay quienes creen que ella es misteriosa, aburrida, compleja, no digerible por todos y resulta difícil de aprenderla. (p. 8).

Entonces, el aprendizaje de la matemática constituye una de las mayores dificultades para muchos estudiantes en cualquier nivel educativo (Farías *et al.*, 2021). Bajo esta perspectiva, es común encontrar una actitud de rechazo por parte de los estudiantes hacia aprender conocimientos matemáticos, debido principalmente a que, suelen considerarla difícil de aprender y para mentes privilegiadas.

En este sentido, esta reputación crece y se extiende a medida que los estudiantes avanzan en sus cursos escolares, proyectándose fuera de las fronteras del ámbito escolar, donde los medios de comunicación (redes sociales, entre otros) muchas veces refuerzan esta reputación de área complicada y sólo para genios, a través de chistes, parodias y memes.

Lo anterior, puede trascender desfavorablemente hacia la popularidad de la matemática, obstaculizando la posibilidad de elección como una futura profesión entre la comunidad de estudiantes aspirantes. Asimismo, con respecto a aquellos candidatos que ingresan a los programas de estudio correspondientes a las carreras de matemática; bajo esta perspectiva, no se tiene ninguna garantía sobre su permanencia y/o culminen con éxito estos planes académicos para lograr acreditarse como profesionales del área. Esto último, se observa particularmente en las instituciones de Educación Superior públicas u oficiales; al contrastar la matrícula de entrada (candidatos) con la poca cantidad de egresados (graduados) en estos programas.

En Venezuela es común esta situación, constada por Abancin y Strauss (2013a) al analizar la trayectoria académica de los estudiantes de las Licenciaturas en matemática de la Universidad Simón Bolívar (USB) en el período comprendido entre 2000 y 2012, encontrando: 9% graduados, 46% inactivos por deserción escolar voluntaria (abandono) u obligatoria (expulsados por régimen de permanencia), 18% tramitaron cambio de carreras a otra disciplina (biología, física, química) o áreas del conocimiento (ingeniería, computación, entre otras) y 27% activos para la fecha.

Bajo este contexto, entre los posibles inconvenientes exteriorizados dentro del área de matemática, resalta la escasa cantidad de estudiantes aspirantes y candidatos interesados realmente y/o capacitados para cursar con éxito el estudio de sus carreras, aunado, que aspiren y quieran convertirse en profesionales calificados de esta área del conocimiento. Es así que, el presente artículo aborda una serie de aspectos relacionados con el interés por estas carreras en Venezuela, con la finalidad de generar un espacio de reflexión sobre lo que sucede durante el proceso de búsqueda, selección y elección de estos estudios, haciendo hincapié en las circunstancias ofrecidas por la interacción con el contexto social venezolano.

Reportando las oportunidades disponibles que tiene la población estudiantil, académica y laboralmente dentro y fuera de esta área para aquellos con interés profesional por estas carreras (interés real); además, de comentar quienes utilizan los procesos de admisión con otro tipo de intención oportunista (interés ficticio) para conseguir un cupo dentro una institución universitaria. El protagonismo de este último grupo, puede generar un escenario perjudicial, afectando tanto al primer grupo como a las instituciones de Educación Superior donde se brindan estos programas, generando circunstancias que pueden dificultar la materialización exitosa del proceso de formación profesional.

En tal sentido, la discusión está sustentada en aspectos tales como: las clases escolares y/o extraescolares, sistema de admisión venezolano a los programas de estudio de las carreras de matemática y obstáculos latentes a las cuales están expuestos algunos estudiantes aspirantes y candidatos de las mismas a lo largo de todo el proceso de búsqueda, selección y elección. Elementos a considerar para indagar, analizar, describir, comprender, interpretar y/o explicar los comportamientos y las acciones realizadas por los estudiantes en relación a la consolidación del interés real o ficticio por las carreras de matemática.

Sobre la base de lo planteado, se materializó este ensayo abordándolo bajo un enfoque epistemológico vivencialista-interpretativista, el cual se fundamenta en:

... la racionalidad como fuente de conocimiento, donde el significado no se descubre, sino que se construye, emergiendo a partir de la interacción con la realidad y apoyándose en experiencias específicas, ideas o representaciones mentales variadas e intangibles, que dependen de los individuos o grupos que interactúan (...), buscando comprender y cuestionar al mismo tiempo a través del interpretativismo (Maita Guédez, 2018, p. 388).

En este orden de ideas, la forma de abordar la realidad discutida, es a través de las situaciones concretas a las cuales son sometidas los estudiantes antes y después de ingresar a un programa de estudio relacionados con las carreras de matemática. Cuyo objeto de estudio gira en torno a los aspectos relacionados con el interés manifestado durante el proceso de búsqueda, selección y elección de las carreras en Venezuela, orquestado por las vivencias y/o experiencias que pueden servir de referencias para elegir este tipo de carrera.

Por un lado, pueden ser la base para una decisión contundente; mientras por otro, son utilizadas de manera oportunista, sin estar interesados realmente por esta área ni tener las capacidades necesarias para emprender el programa, pero son el medio para otro fin tal como ingresar a una institución de Educación Superior para después tramitar un cambio de carrera a otras áreas del conocimiento. En cuanto al foco de atención se tiene la intuición para la construcción de un espacio de reflexión apoyado en las interpretaciones sobre el fenómeno planteado. Finalmente, el lenguaje utilizado fue de índole verbal académico, evocador y metafórico.

Por lo ante expuesto, concretamente, el presente ensayo tiene por propósito reflexionar sobre algunos aspectos en torno al interés que se manifiesta en la transición del Bachillerato a las carreras de matemática en Venezuela, presentando un breve panorama sustentado en referentes orientadores y concernientes a las clases (escolares y/o extraescolares), los procesos de admisión, entre otros, que condujeron a planteamientos, aseveraciones, contrastaciones, etc. A su vez, se hace un análisis crítico para una articulación coherente con respecto al tema planteado.

En este sentido, es válido establecer y pretender dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se organizan las carreras de matemática en Venezuela? ¿Qué aspectos latentes acompañan el interés de algunos estudiantes (aspirantes o candidatos) por las carreras de

matemática en Venezuela? ¿Son suficientes las clases (escolares y/o extraescolares) para captar el interés de los estudiantes (aspirantes) hacia el estudio de las carreras de matemática en Venezuela?

De manera particular, se inicia con un apartado que hace referencia a las carreras de matemática en Venezuela. Consecutivamente, se muestra una breve reseña del interés de los estudiantes venezolanos por las carreras de matemática, contrastándolo con sus conexiones con las clases escolares y extraescolares. Después, a partir de las tradicionales clases (escolares y extraescolares) y algunas referencias disponibles en literatura que tienen por objetivos captar estudiantes aspirantes para el estudio de las carreras de matemática, se genera una discusión crítica que cristaliza la insuficiencia de los diferentes enfoques utilizados para alcanzar tal propósito. De allí, en el cierre de este ensayo se destacan algunas reflexiones finales.

### **Las carreras de matemática en Venezuela**

En el caso particular de Venezuela, en términos generales, existen por lo menos formalmente dos programas relacionados con la formación académica en el área de matemática a nivel de pregrado (título de tercer nivel), a saber, Licenciaturas en Matemática y las Licenciaturas en Educación Matemática, que son carreras largas, con un tiempo de duración de cinco años.

De la Licenciaturas en matemática se desprenden las menciones Puras y Aplicadas. Esto último, por lo general, dependerá de la línea de investigación en donde se encuentren adscritas las asignaturas que los estudiantes (candidatos) decidan cursar como electivas y del tema de su Trabajo Especial de Grado (Disertación). Por otro lado, en la Licenciaturas en educación matemática, se pueden encontrar otras carreras que hacen alusión a ésta, por ejemplo, la licenciatura en educación mención matemática o la licenciatura en matemática opción didáctica

de la matemática, que pueden ser consideradas como carreras afines a la Licenciaturas en educación matemática. En las cuales el título depende, por lo general, de la institución de Educación Superior donde se cursen los estudios, por ejemplo, algunas universidades (como la Universidad Central de Venezuela y Simón Bolívar) otorgan el título de licenciado en educación con una mención en matemática; mientras que, otras universidades e institutos pedagógicos otorgan directamente el título de profesor de matemática.

Con respecto a esto último, no es el propósito de este trabajo entrar en detalles sobre las diferencias existentes entre las carreras, licenciaturas y/o afines relacionadas con el área de matemática, se usarán solo la Licenciaturas en matemática y Licenciaturas en educación matemática.

En términos generales, las licenciaturas en matemática son carreras de ciencias básicas que se ocupan del estudio de la matemática para su enseñanza, aplicación en la resolución de problemas científicos, educativos y/o industriales. Sus objetivos primordiales giran alrededor de formar profesionales capacitados para trabajar principalmente en tres grandes áreas: Matemática pura, Matemática aplicada y Educación matemática. Los egresados (graduados) de estas carreras pueden desempeñarse como matemático para el área docente, la investigación y/o la aplicación en las industrias y/o empresas (Decanato de estudios profesionales, 2019).

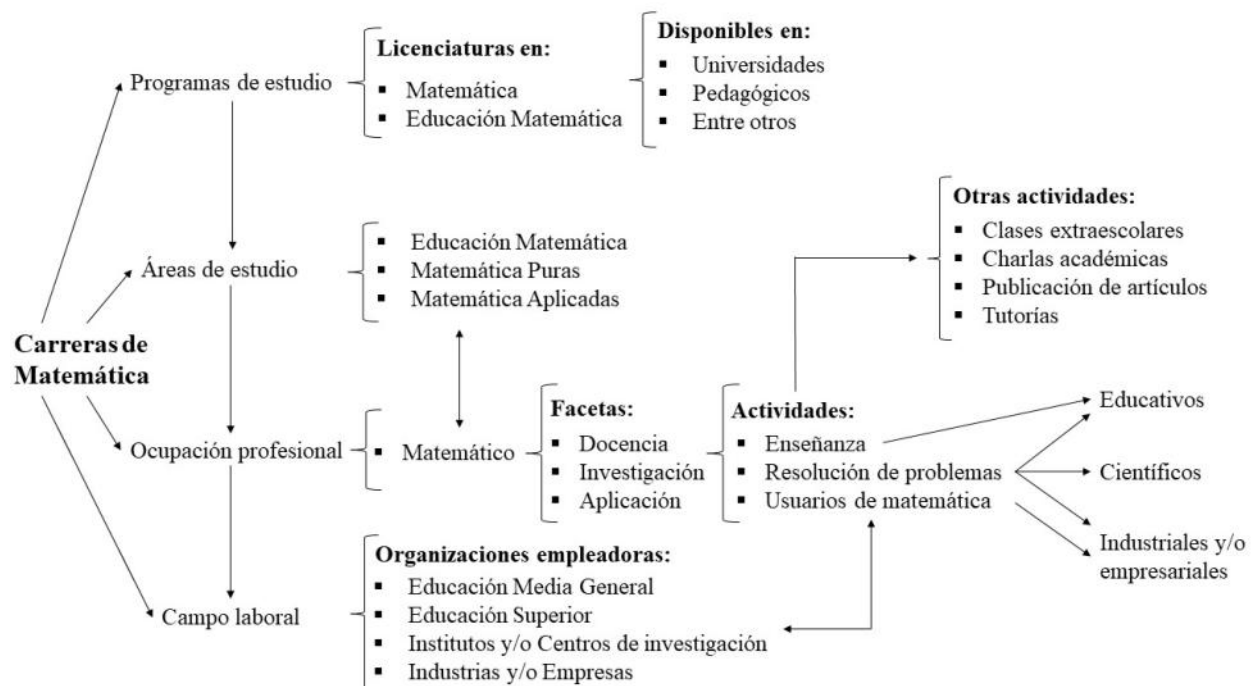
Dentro del campo laboral, algunas posibles Organizaciones empleadoras para estos profesionales son: instituciones de Educación Media General (Bachillerato) y Educación Superior (pregrado y postgrado), Institutos o Centros de investigación, Industrias (petroleras, eléctricas, entre otras) y Empresas (por ejemplo: de computación, seguros, consultoras de ingeniería); para el área docente, la investigación y aplicación, respectivamente.

Cabe resaltar, en el ámbito educativo estos profesionales además de sus clases escolares y actividades inherentes al cargo, en algunos casos, suelen realizar otras complementarias, tales como clases extraescolares (olimpiadas, entre otras), publicación de artículos científicos, charlas académicas (por ejemplo, presentación de resultados), entre otras. Mientras que, en el ámbito industrial y/o empresarial, por lo general, profesionales formados en matemática son usuarios del conjunto de herramientas que esta área proporciona para la obtención de los resultados en otro tipo de actividades fundamentada en matemáticas, por ejemplo, analista, estadístico, entre otros.

En síntesis, en la figura 1 se esquematiza los aspectos abordados en la discusión anterior concernientes a las carreras de matemática en Venezuela.

**Figura 1**

*Esquematización de aspectos concernientes a las carreras de matemática en Venezuela. Elaboración propia*





### **Interés de los estudiantes venezolanos por las carreras de matemática**

Cada año se realizan los procesos de admisión para los programas de estudios en el área de matemática, una vez superada esta primera etapa de evaluación, selección y admisión, se espera que los estudiantes aceptados se incorporen al proceso de formación académica con la dedicación, motivación, esfuerzo y disciplina necesarias para cursar una carrera universitaria, y sólo el éxito los acreditará como profesional a través del título otorgado.

Si se ejecuta un seguimiento a los procesos de formación dentro de estas carreras, es posible conseguir interesantes comportamientos en la trayectoria académica de los estudiantes, que pueden ser perjudiciales para cualquier carrera universitaria. Muestra de esto se consigue en una investigación realizada por Abancin y Strauss (2013) quienes efectuaron un estudio que consistió en analizar y comparar la trayectoria académica de los estudiantes de las Licenciaturas en matemática de la Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas, Caracas-Venezuela, entre los años 2000-2012, a través de datos suministrados por la Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE) de esta institución de Educación Superior.

Para el inicio de la investigación existían 235 estudiantes en condiciones de activos o regulares dentro de los tres programas asociados al área matemática (Licenciatura en matemática; Licenciatura en Matemática opción Estadística y Matemáticas Computacionales; y Licenciatura en Matemática opción Didáctica de la Matemática) ofrecidos por la Universidad Simón Bolívar (Decanato de Estudios Profesionales, 2021).

Los resultados fueron alarmantes debido a que en ese tiempo (2000-2012) de 1535 estudiantes inscritos entre estos tres programas, de por sí escasos para una carrera en poco más de una década, sólo se graduaron 133 estudiantes, lo que equivale aproximadamente a 9% del total. El resto se reparte entre: 709 estudiantes inactivos (aproximadamente 46%) por deserción

académica (voluntaria) o expulsados de los programas de estudios por la aplicación del régimen de permanencia de la Universidad Simón Bolívar. Con respecto a esto último, la USB posee un reglamento interno para los estudiantes de pregrado que establece un índice académico mínimo y periodos de permanencia como requisitos para no perder la inscripción dentro de la Universidad.

Mientras, 282 estudiantes tramitaron cambios de carreras (más o menos 18%) a otras áreas del conocimiento; y los otros 646 estudiantes se mantenían activos (cerca del 27%) en los correspondientes programas para la fecha, con la posibilidad de que permanezcan más del tiempo estipulado de duración para estas carreras (rezago académico), porque son pocos quienes culminan con éxito los programas en cinco años. De este conjunto de resultados, destaca el escaso número de estudiantes graduados ubicado por debajo de los inactivos y emigrados a otras carreras; además, los inactivos siempre superan a los activos.

Lo anterior, permite señalar y resaltar dos puntos importantes: el primero, son una minoría los estudiantes interesados por las carreras de matemática; y segundo, con respecto a los estudiantes ingresados a estos programas de estudio, no hay garantía de que se mantengan y culminen con éxito los mismos o deseen obtener el título que lo acredite como profesional del área.

Sin duda, este fenómeno se refleja constantemente, por lo menos en Venezuela, en los diferentes procesos de admisión (particularmente en las instituciones de Educación Superior pública u oficiales) o en la trayectoria académica de los estudiantes en los diferentes programas de estudios correspondientes a las carreras de matemática, en la diversidad de instituciones de universitarias a lo largo y ancho del territorio nacional.

Una posible justificación, se debe a que el sistema de pre-inscripción a los procesos de admisión les permite a los estudiantes colocar tres opciones de posibles carreras en orden

prioritario. Así, dependiendo de la calificación determinada por el Sistema Nacional de Ingreso (SNI) universitario a través de su página web <http://ingreso.opsu.gob.ve/>, y de la disponibilidad de cupos en las instituciones de Educación Superior, los estudiantes serán asignados en alguna de las tres opciones siguiendo el orden establecido por ellos.

Esto último, sumado al rechazo de la matemática entre la comunidad estudiantil, justificado por las palabras de Martínez (2005) cuando afirma lo siguiente:

... es posible que esta impopularidad tenga sus sustentos en la dificultad que muchos tienen para comprenderla, en el aún sostenido rigor que caracteriza su manera de enseñarla y en la manera de proceder de muchos docentes que suelen infundir temor, incluso, hasta para controlar la participación de los estudiantes y el orden de la clase. (p. 11).

La articulación de ambas circunstancias (sistema de admisión e impopularidad de la matemática), inciden en que las carreras asociadas a ella no gocen de favoritismo entre los estudiantes como futura profesión, haciéndolas susceptibles a demandas bajas, lo que implica que no requiere de una calificación alta para obtener un cupo en sus programas de estudio.

Dentro del contexto anterior, los estudiantes aspirantes suelen colocarlas entre segunda y tercera opción para garantizar el ingreso a una institución de Educación Superior si no logran obtener el cupo de la primera posición, la cual sí representa la verdadera opción de carrera deseada. Es decir, es frecuente que los estudiantes usen los cupos disponibles en las carreras de matemática como boleto de ingreso para garantizar un puesto dentro una institución de Educación Superior, para luego una vez adentro como estudiantes regulares comenzar una batalla para lograr un cambio a otras carreras que sí son las anheladas. En este sentido, habrá

quienes lo logren, pero para muchos tarde o temprano se convertirá en una batalla perdida, materializada por frustración conducente a la deserción, reasignación o resignación.

Además, esta dinámica trae consigo daños colaterales directamente a la población de aquellos estudiantes aspirantes que, si desean estudiar una carrera de matemática, por ejemplo, existe la posibilidad que le estén quitando el cupo y la oportunidad de estudiar a todos aquellos estudiantes que si tienen intereses reales por las carreras de matemática y desean convertirse en profesionales en esta área.

Específicamente, estos aspirantes universitarios que buscan ingresar a los programas de estudios deseados en las instituciones de Educación Superior de esta forma, lo hacen por el doble efecto de la deseabilidad vocacional, ascendente y descendente. El efecto ascendente explica la tendencia a enrolarse y concentrarse en determinadas profesiones y tratar de lograr situarse en ellas; y el efecto descendente como consecuencia de no haber logrado la instalación en los niveles deseados, se aceptan ocupaciones de menor rango que tienen efectos no positivos sobre la conducta vocacional de la persona, en ocasiones con matices de resignación y frustración (Rivas, 1995).

Con respecto a la conducta vocacional, esta será entendida como un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo laboral en que pretende instalarse, y una relación dialéctica entre la satisfacción de las necesidades sociales (productivas y económicas) y las individuales (realización personal) en el mundo del trabajo (Rivas, 1988, 2003). Cabe resaltar, la conducta vocacional se cristaliza muchas veces a través de los intereses vocacionales y profesionales.

Así, los intereses vocacionales son considerados “como tendencias o preferencias a escoger ciertas ocupaciones o profesiones, por encontrar en ellas satisfacción, como producto de sus

aptitudes y formas de comportamiento condicionadas por las experiencias y posibilidades ofrecidas por el medio ambiente” (Zavala, 2001, p. 52); a su vez, surgen, a partir de experiencias significativas en la vida de los jóvenes, amplían sus expectativas y orientan el proceso de toma de decisiones (Schilling *et al.* 2019); y cuando éstos se concretan en profesiones específicas se les denomina intereses profesionales (Rocabert, 1987).

En fin, la discusión anterior, es una muestra de que las carreras de matemática en Venezuela no gozan de popularidad entre los estudiantes cuando les toca el momento del proceso de búsqueda, selección y elección de una futura profesión, salvo cuando la usan como trampolín para asegurar el ingreso a las instituciones de Educación Superior, causando posiblemente intentos de ingresos fallidos tanto para los pocos estudiantes a quienes sí les interesa formarse profesionalmente en el área de matemática, como para ellos mismos, debido a que ingresar a la institución de Educación Superior no garantiza el cambio de carrera a otras áreas del conocimiento.

Por otro lado, Abancin y Strauss (2013b) realizaron otro estudio donde consideraron el perfil e inclinación vocacional hacia matemática de los estudiantes del programa Ciclo de Iniciación Universitaria (CIU) de la Universidad Simón Bolívar. El propósito del extinto programa CIU (2005-2016) fue ofrecer un programa de formación para el ingreso a las carreras universitarias ofrecidas por la USB, con el fin de facilitar, enriquecer y consolidar los conocimientos y formación integral de los aspirantes a estas carreras (Decanato de estudios profesionales, 2021). Además, de contribuir con la equidad en el ingreso y la prosecución de los estudios superiores. Para mayor información sobre este programa puede consultarse su página web [http://www.generales.usb.ve/historico/ciclo\\_iu.html](http://www.generales.usb.ve/historico/ciclo_iu.html).

Los resultados en cuanto al área de matemática fueron: 67% de los estudiantes encuestados no les gustaría estudiar una carrera de matemática, 25% no sabe y el restante 8% si les gustaría. 70% reflejó que no tener conocimiento sobre la ocupación de un matemático, pero cuando se les preguntó el lugar de trabajo y desempeño de un matemático sus respuestas se distribuyeron en 56% si saben y 44% no sabía.

Específicamente, cuando se les preguntó si querían estudiar una carrera de matemática para trabajar en el ámbito académico, 74% de los estudiantes no les gustaría, 17% no sabe, 9% les gustaría para dar clases, 0% para investigar, aplicación y trabajar en otra área del conocimiento. En cuanto a estudiar matemática para trabajar en el área aplicada se obtuvo: 53% no le gustaría, 25% no sabe, 3% si para dar clases, 1% para investigar, 14% para la aplicación a otra área del conocimiento y 4% si para trabajar en una industria y/o empresa.

De estos resultados se pueden destacar tres puntos relevantes: primero, se vuelve a confirmar que las carreras de matemática no se encuentran entre las favoritas de los estudiantes para su estudio y profesionalización; segundo, existe desconocimiento por la verdadera labor de los profesionales involucrados con el área matemática, influenciada por una fuerte creencia de que estos profesionales sólo se dedican a la docencia, particularmente la impartición de clases; y tercero, comparando los porcentajes obtenidos sobre estudiar para trabajar en el ámbito académico o en el área aplicada, se observa que la matemática aplicadas parecen ser más atractivas para los estudiantes.

### **Insuficiencia en las formas de captar estudiantes aspirantes para el estudio de las carreras de matemática**

El principal contacto que suelen tener las personas a un nivel informal, se encuentra en el entorno (por ejemplo: transacciones económicas, estadísticas deportivas, etc.); también el uso de

la Internet para quienes tienen acceso al servicio, fácil información disponible sobre los distintos aspectos de los matemáticos reflejados en videos, documentales, documentos, etc., para todos aquellos que tengan la motivación, interés y curiosidad por el área.

Mientras que, a nivel formal, se realiza a través de las asignaturas escolares del área de matemática en las instituciones educativas focalizadas en su enseñanza, en términos generales, bajo la perspectiva del modelo de enseñanza por transmisión. Brevemente, este modelo consiste en que el docente “exponga de manera rigurosa, clara y precisa, los resultados de la actividad científica; cuya intención y perspectiva de aprendizaje es la aplicación el conocimiento por parte de los estudiantes en la resolución de problemas cerrados y cuantitativos” (Pozo, 1999, como se citó en Abancin *et al.*, 2022, p. 154). También es conocido, como el método partiendo de la teoría el cual consiste en presentarle una teoría a estudiar a los aprendices, para después asignarles una lista de problemas o ejercicios a solucionar con respecto a esta teoría, donde se supone que cada problema tiene una única solución correcta y el profesor la conoce (Sgibnev, 2013).

Esto último, se complementa en algunos casos en el propio entorno educativo con actividades escolares y/o extraescolares, con métodos, enfoques y/o propuestas para la enseñanza de las matemáticas, apoyadas en alguna de las diferentes teorías existentes sobre las formas de enseñar y aprender. Con respecto a estas propuestas, Campanario y Moya (1999) presentaron una revisión y un análisis crítico de algunos de los puntos de vista alternativos que más influencias han tenido y tienen vigencia en el área de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en particular para matemática. A saber, para la enseñanza se pueden encontrar: por transmisión (la tradicionalmente usada), basada en el uso de problemas, basada en el desarrollo de las capacidades metacognitivas y por medio del uso de unidades didácticas; mientras que, para el

aprendizaje se tienen: por descubrimiento, por medio del cambio conceptual como punto de partida de las ideas constructivistas, y a través de investigación dirigida.

Estas propuestas comúnmente son puestas en práctica en actividades extraescolares que suelen ser de carácter opcional para los estudiantes, las cuales, por lo general, buscan contrarrestar la monotonía y las posibles repercusiones negativas de las típicas clases de las actividades escolares con principios basados en aprendizajes por transmisión.

Para esto existen principalmente Organizaciones involucradas con este tipo de actividades educativas tanto públicas como privadas con objetivos, tales como: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática; despertar interés y gusto por el aprendizaje de éstas; y en otros casos realizar actividades que buscan ver el lado entretenido y divertido del aprendizaje de esta área como medio de motivación, con el propósito principal, por un lado, ayudar a revertir el disgusto y malestar ante la matemática que tienen gran número de estudiantes de todas las edades, así como mejorar el rendimiento de los mismos en esta materia fundamental para la formación intelectual y el progreso personal (López y Rodrigo, 2011).

Entre algunos ejemplos de estas Organizaciones y actividades se pueden mencionar: Clubes, Campamentos, Festivales, Ferias, Revistas de ciencias, Novelas, Gamificación (estrategias lúdicas, acertijos, etc.), Competencias escolares (olimpiadas, etc.), Concursos (fotografía, problemas, etc.), entre otros.

A pesar de todo lo anterior, esta interacción informal y/o formal no logra ser lo suficientemente efectiva, o es insuficiente, cuando se intenta buscar un número considerable (con interés real por la matemática) de potenciales estudiantes (aspirantes y candidatos) que desde muy jóvenes desarrollen intereses vocacionales, particularmente, por el estudio de alguna del área de matemática. Por supuesto, los métodos y propuestas sin duda comienzan un proceso de



adquisición de conocimientos, formación y desarrollo en los estudiantes por la matemática, que en el mejor de los casos, despierta interés, gusto, destrezas y habilidades en su aplicabilidad (como herramienta, etc.), en torno a la matemática escolar.

Muchas de las actividades derivadas de estos métodos, enfoques y/o propuestas, sólo muestran el inicio del camino de una posible formación profesional en el área de matemática, ya que no existen (salvo raras excepciones, por ejemplo, un olímpico de la matemática) planes explícitos a futuro entre ambos grupos de involucrados, alumnos y profesores, más allá de estas propuestas factibles, que les permitan transitar el trayecto de la etapa escolar (Bachillerato) con una garantía respaldada, producto de una consolidada planificación, con el objetivo de “capacitar estudiantes para ser profesionales dentro del área de matemática”. Es decir, los acompañe a lo largo y ancho del tránsito académico que les espera, para que logren concretar exitosamente una trayectoria de formación profesional en esta área. Además, evitar que ese inicio comience con inconvenientes por desorientación, preconcepciones de los mismos estudiantes por falta, falsa o nula información relacionada con esta área, llegando a transformarse en obstáculos a superar.

### **Enfoques particulares de algunas Organizaciones educativas venezolanas y de documentos relacionados con la actividad matemática**

Con respecto al último apartado, se destacarán y englobarán algunas razones que dan pie al levantamiento de esas afirmaciones con respecto al camino que se transita antes de ser profesionales en el área matemática. Unos de los principales proporcionadores de información sobre la profesión de esta área la presentan las instituciones educativas (colegios, liceos, etc.) encargadas de la Educación Básica, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática en las aulas de clases, quienes, por lo general, optan por el método de aprendizaje

por transmisión, esto se debe principalmente a la ventaja de presentar mucho contenido en corto tiempo a grupos considerables de estudiantes.

Esta estrategia (o táctica) de enseñar matemática a grupos de multitudes, es ventajoso para la “empresa de la educación” en sus niveles básicos generales, pero puede ser muy perjudicial para el interés por el estudio de las carreras y profesión de matemática, debido a que, bajo este esquema, no es para nada extraño pensar que estos profesionales solo imparten clases. La actividad de docencia es relevante dentro de esta comunidad de profesionales, pero no constituye todo su campo de acción como profesional cualificado de esta área. En pocas palabras, el método más popular utilizado dentro del espacio de la enseñanza matemática en los niveles obligatorios para los estudiantes, es el que menos contribuye a despertar intereses vocacionales por las carreras de matemática. Esta situación, cristaliza la existencia de desinformación o falta de información sobre las carreras asociadas a la aplicación de la matemática, fuera del ámbito educativo.

Las otras alternativas (métodos, enfoques y/o propuestas) disponibles para el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática mencionadas anteriormente, y puestas en prácticas a través del tipo de Organizaciones como las también comentadas en el anterior apartado, en términos generales, no motivan explícitamente hacia el estudio de las carreras de matemática.

Por ejemplo, en Venezuela Organizaciones como: la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC) y la fundación del Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) realizaban actividades directamente con estudiantes en etapa escolar porque buscaban fomentar las matemáticas a través del mejoramiento de sus proceso de enseñanza y aprendizaje (AsoVAC, 1990; CENAMEC, 2007); y las olimpiadas matemática de Venezuela organizadas por la Asociación Venezolana de Competencias

Matemáticas (ACM), después de la premiación de los ganadores de la competencia a nivel nacional pasan a formar parte del equipo olímpico que representará al país en las diferentes competencias internacionales (ACM, 2000), para sólo así, dar por concluido un año más de competencias.

Esto último implica que no hay seguimientos, por lo menos formalmente, de estos olímpicos a nivel académico después de los compromisos relacionados con estas competencias a nivel nacional e internacional, a pesar de que son candidatos idóneos para cursar estudios en carreras asociadas a esta área del saber, con una importante y ventajosa experiencia, tanto en contenidos y formación, debido a su preparación para participar en ellas.

Dentro de este contexto, existen investigadores preocupados por la situación dentro de las aulas de clases en cuanto a cómo se lleva el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática, y como repercute en los cupos disponibles en los diferentes programas de formación académica de las carreras de matemática en las instituciones de Educación Superior. Muestra de esto lo presentan Abancin y Chvanova (2015a, 2015b) quienes intentaron a través de la organización de investigaciones educativas incrementar el interés de los estudiantes por el área de matemática, para después destacar cómo influyen las actividades de carácter investigativo en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de las carreras de matemática. Los autores fueron explícitos con el objetivo que persiguieron cuando, afirmaron que buscaban mostrar a los estudiantes en qué consistía parte de la labor de un matemático profesional a través del trabajo investigativo en esta área, con la finalidad de despertar interés por el estudio de las carreras de asociadas a la matemática.

También, se encuentra el trabajo de Chvanova y Garbín (2017) presentando un estudio de carácter teórico y un acercamiento a una propuesta de trabajo sistémica de organización social

que posibiliten formar matemáticos y profesores de matemática, basada en la resolución de problemas para investigar según el enfoque integral de Ken Wilber, con el objetivo que los alumnos puedan entender la labor investigativa en el área de matemática a través de la resolución de problemas.

Este tipo de trabajos mostraron y se concentraron sólo en una de las facetas de las actividades de un profesional de matemática, relacionadas principalmente con la investigación científica. Además, este enfoque es un caso particular de las propuestas mencionadas, encuadrando dentro del aprendizaje a través de investigaciones dirigidas o también puede ser considerada bajo el método partiendo del problema. Este último, consiste en presentarles situaciones problemáticas de interés para los alumnos, inquietudes o curiosidades manifestadas; con la finalidad de que sean ellos quienes comiencen a formularse preguntas con respecto al fenómeno a estudiar e intenten buscar respuestas a sus preguntas, plantearse hipótesis para luego aceptarlas o rechazarlas (Sgibnev, 2013).

En contraste con la enseñanza matemática en las aulas de clases en los clásicos cursos de educación obligatoria, este tipo de trabajo es extraescolar, implicando *a priori* tener estudiantes ya motivados e interesados por la matemática, para querer ser partícipes de este tipo de actividades, y de no ser así, buscar estrategias persuasivas que los motiven a formar parte de este grupo. Aun así, este tipo de trabajo no es fácil debido a los requerimientos de esfuerzos adicionales, tales como: disciplina, curiosidad, creatividad y del tipo intelectual, por parte de los involucrados, ya que muchas veces sólo la constancia y/o persistencia tras la búsqueda y construcción de la solución de un problema matemático permitirá obtener resultados satisfactorios.

Además, es importante señalar, durante el transcurso de esta actividad investigativa particular, existe la posibilidad de excluir estudiantes que no se sientan motivados por la investigación en matemática, pero quizás sí, tienen intereses por la actividad docente y/o aplicabilidad a través del campo laboral en las industrias y/o empresas. Estas últimas, no requieren de una producción científica inédita, obligatoria y necesaria en el ámbito de la investigación, sólo conocimientos sólidos, aptitudes, habilidades y destrezas para la matemática básicas, incluyendo competencias de comunicación efectiva.

Concretamente, se debe tener cuidado con esta visión de concentrarse sólo en una de las facetas del área de matemática, se podría estar opacando las otras actividades de los profesionales de matemática, como lo es la docencia, actividad importante dentro de las instituciones educativas en cualquier nivel de educación, particularmente en los niveles básicos, ya que estos profesores realizan una valiosa e importante labor como formadores de talento antes de ingresar a cualquier sistema de Educación Superior, y en otros casos, durante la etapa de formación profesional.

Entonces es relevante resaltar, ver la profesión de matemática bajo cualquiera e inclusive ambas facetas involucradas en las actividades de este tipo de Organizaciones o investigaciones mencionadas arriba, a saber, docencia e investigación, puede seguir simplificando la labor de los profesionales de esta área, debido a que es necesario complementarla con aquellos profesionales que tienen una sólida formación matemática para laborar en industrias y/o empresas, es decir, la matemática son sus herramientas de trabajo (usuarios de las matemáticas) facilitándoles y ayudándoles en las actividades propias de otras áreas del conocimiento y, a su vez, permitiendo el desarrollo y crecimiento de éstas.

## **Reflexiones finales**

Dentro de la discusión anterior, si se quiere buscar, captar y formar académicamente estudiantes con el propósito que sean posibles candidatos a los programas de estudios de las carreras de matemática disponibles en las instituciones de Educación Superior, se hace necesario una reforma en contenido y metodología de las formas como se han venido interesando los estudiantes por las carreras de matemática. Actualmente, pareciera más por circunstancias de azar, y no por un plan explícito que les brinde a los estudiantes la oportunidad desde muy jóvenes acceder a información veraz, precisa y relevante sobre las opciones disponibles para el profesional de matemática, además de vivencias y/o experiencias del quehacer de estos profesionales. Es decir, articular una propuesta con este objetivo explícito de despertar el interés por el estudio de las carreras de matemática.

Asimismo, es importante resaltar que una cosa es el enfoque relacionado con el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de la matemática, y otro distinto es despertar interés por el estudio de sus carreras. El primero, en el mejor de los casos, puede alcanzar sus propósitos con posibles resultados favorables en el rendimiento escolar de los estudiantes en sus diferentes asignaturas, pero no necesariamente el logro de los objetivos garantice el interés de los estudiantes por el estudio de una carrera de matemática. Mientras que el segundo, está focalizado específicamente en captar estudiantes para formarse profesionalmente en alguna carrera de matemática.

Finalmente, se hace necesario articular estrategias de motivación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos matemáticos, con el propósito de desarrollar actitudes positivas hacia el área, que, en el mejor de los casos, mejore las probabilidades de inocular un interés vocacional y profesional por matemática.

## Referencias

- Abancin, R. y Chvanova, A. (2015). *Organización de las investigaciones educativas para el incremento del interés por las carreras en matemáticas: resultados de una experiencia*. [Ponencia]. X Jornada Centro Occidental de Educación Matemática, XJCOEM. UPEL-IPB, Barquisimeto, Venezuela.
- Abancin, R. y Chvanova, A. (2015). *Influencia de actividades de carácter investigativo en la actitud de los estudiantes hacia el estudio de matemáticas*. [Ponencia]. Jornadas de Investigación en Matemáticas Puras y Aplicadas, JIMPA. USB, Caracas, Venezuela.
- Abancin, R. y Strauss, V. (2013). Trayectoria académica de los estudiantes de las licenciaturas en matemáticas de la Universidad Simón Bolívar durante la última década. En A. Ramírez e Y. Morales. (Eds.), *Memorias. I CEMACYC* (pp. 1502-1504). Red de Educación Matemática de América Central y El Caribe. [http://ciaem-redumate.org/memorias-icemacyc/memorias\\_completo.html](http://ciaem-redumate.org/memorias-icemacyc/memorias_completo.html)
- Abancin, R. y Strauss, V. (2013). Perfil e inclinación vocacional en matemáticas de los estudiantes del Programa Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. En A. Ramírez e Y. Morales. (Eds.), *Memorias. I CEMACYC* (pp. 1112-1125). Red de Educación Matemática de América Central y El Caribe. [http://ciaem-redumate.org/memorias-icemacyc/memorias\\_completo.html](http://ciaem-redumate.org/memorias-icemacyc/memorias_completo.html)
- Abancin Ospina, R. A., Castillo Marrero, Z. N., Andrés Eloy Salazar Domínguez, & Valverde Aguirre, P. E. (2022). Reflexiones sobre los aspectos que influyen en la popularidad de las ciencias. *Conciencia Digital*, 5(1.3), 148-167. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.3>
- Asociación Venezolana de Competencias Matemáticas [ACM]. (2000). *Facultad de ciencias*. [Página Web]. Universidad Central de Venezuela. <http://www.acm.ciens.ucv.ve/>.
- Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia [AsoVAC]. (1990) [Página Web] <http://www.asovac.org/>.

- Avendaño, K., Magaña, D. y Flores, P. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 515-531. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.366311>.
- Campanario, J. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(2), 179-192. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21572>.
- Chvanova, A. y Garbin, S. (2017). La formación matemática y la resolución de “problemas para investigar”: Una aproximación según el enfoque integral de Ken Wilber. *Revista Paradigma*, XXXVIII (1), 353 – 379. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302924>.
- Decanato de estudios profesionales. (2019). *Catálogo del decanato de estudios profesionales*. [Página Web]. Universidad Simón Bolívar. [https://drive.google.com/file/d/1PAJUHusDKJ\\_0AIbeuctpKFx2dXrePIwZ/view](https://drive.google.com/file/d/1PAJUHusDKJ_0AIbeuctpKFx2dXrePIwZ/view).
- Decanato de estudios profesionales. (2021). *Coordinación del Ciclo de iniciación universitaria*. [Página Web]. Universidad Simón Bolívar. [http://www.generales.usb.ve/historico/ciclo\\_iu.html](http://www.generales.usb.ve/historico/ciclo_iu.html).
- Farías, D., Abancin, R.; Pérez, J. (2021). Potenciación en el aula de clases en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista Paradigma*, XLII (2), 110–129. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p110-129.id958>.
- Fundación del Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia [CENAMEC]. (2007). [Página Web]. Ministerio del Poder Popular para la Educación. <http://me.gob.ve/>
- Maita Guédez, M. del C. (2018). Estilos de Pensamiento y Enfoques Epistemológicos. *Revista Scientific*, 3(7), 374–393. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.19.374-393>



- Martínez, O. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26(2), 7-34. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512005000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200002&lng=es&tlng=es).
- López, M. D. y Rodrigo, J. (2011). Las competencias de estudiantes como recurso didáctico en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(4), 235-242. <http://oa.upm.es/11180/>.
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques de asesoramiento*. Morata.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Síntesis.
- Rivas, F. (2003). Conducta y asesoramiento vocacional en la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 23(84), 18-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808403>.
- Rocabert, E. (1987). *La opción universitaria: un sistema de exploración de la conducta vocacional basado en los intereses y preferencias vocacionales*. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. <https://roderic.uv.es/handle/10550/38892>
- Schilling, C., Gajardo, K. & Alaluf, L. (2019). Construcción de intereses vocacionales de estudiantes que participan de un programa. *Formación Universitaria*, 12(5), 91–100. DOI. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000500091>
- Sgibnev, A.I. (2013). *Problemas de carácter investigativo para principiantes*. Moskovski centr neprerivnogo obrazovaniya (Centro de educación continua de Moscú), Moscú, Rusia.
- Pozo, J. (1999). Sobre las relaciones entre el conocimiento cotidiano de los alumnos y el conocimiento científico: del cambio conceptual a la integración jerárquica. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 15-29.
- Zavala, G. (2001). *El clima familiar, su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del Rímac*. [Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología]. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/Zavala\\_G\\_G/indice.htm](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/Zavala_G_G/indice.htm)

***Ramón Antonio Abancin Ospina:***

---

*Licenciado en Matemáticas y Licenciado en Educación Mención Matemáticas, Universidad Central de Venezuela (UCV), Caracas, Venezuela. Magister en Matemáticas, Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas, Venezuela. Escolaridad completa de los programas de estudio correspondientes al Doctorado de Matemáticas y Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas, Venezuela. Profesor con amplia experiencia en enseñanza de las asignaturas de matemática a nivel universitario dentro de varias universidades de Latinoamérica.*

**Uso de las ecotecnologías, como estrategia fundamental para la educación ambiental y la sustentabilidad*****Use of ecotechnologies, such as fundamental strategy for the environmental education and sustainability*****Eduardo José Llovera Seijas**<https://orcid.org/0000-0002-9423-1912>Universidad Politécnica Territorial de Valencia.  
Valencia, Venezuela.[ejllovera1969@gmail.com](mailto:ejllovera1969@gmail.com)**Resumen**

En el presente ensayo, se expresa de manera particular, reflexiva y crítica, el enfoque ontoepistemológico basado en el uso de la ecotecnología, como estrategia tanto para la educación ambiental, como en la sustentabilidad, fundamentado bajo la investigación descriptiva transdisciplinaria. En este sentido, se afirma que la ecotecnología aplicada en la educación ambiental, genera la articulación en la praxis educativa, y la importancia que tiene en la sustentabilidad. De allí que, la educación ambiental, forma parte de los contenidos programáticos que brindan las instituciones; sin embargo, existen debilidades tanto en el diseño de estos programas como en la práctica académica, la cual forma a los ciudadanos poco motivados, y de forma aislada interactúan en su entorno, contrario a sus propios problemas socio ambientales. Por lo tanto, con el uso de la ecotecnología, se propicia un aporte significativo al proceso formativo de la educación ambiental; con el fin de responder a los nuevos desafíos que se vislumbran con el uso de nuevas alternativas tecnológicas, contribuyendo de esta manera, a la sustentabilidad del ambiente y la armonización entre el hombre y la naturaleza.

**Palabras clave:** Ecotecnología, Educación Ambiental, Sustentabilidad.**Abstract**

In this essay, the ontoepistemological approach based on the use of ecotechnology is expressed in a particular, reflective and critical way, as a strategy for both environmental education and sustainability, based on transdisciplinary descriptive research. In this sense, it is affirmed that ecotechnology applied in environmental education generates articulation in educational praxis, and the importance it has in sustainability. Hence, environmental education is part of the programmatic content provided by the institutions; however, there are weaknesses both in the design of these programs and in academic practice, which trains citizens who are not very motivated, and who interact in their environment in isolation, contrary to their own socio-environmental problems. Therefore, with the use of ecotechnology, a significant contribution to the formative process of environmental education is promoted; in order to respond to the new challenges that are glimpsed with the use of new technological alternatives, thus contributing to the sustainability of the environment and the harmonization between man and nature.

**Keywords:** Ecotechnology, Environmental Education, Sustainability.**Recibido:** 24/02/2021**Enviado a árbitros:** 25/02/2021**Aprobado:** 19/03/2022

## **Introducción**

En la misma proporcionalidad que crece la población humana, se desarrollan nuevas fuentes de producción con nuevas tecnologías, que afectan enormemente las poblaciones de otras especies y los factores abióticos de los ecosistemas donde habitan. En este sentido, para Morales (2018, p. 38), “una de las características de la modernidad es la llamada transformación de la técnica en tecnología, modo diferente de apropiación y destrucción de la naturaleza para satisfacer las necesidades de los seres humanos modernos”.

Actualmente en el mundo, convivimos con una multiplicidad de problemas, como lo son: el hambre, la pobreza, la corrupción, el desempleo, la desigualdad, el analfabetismo, pero quizás uno de los más dañinos para el planeta, con los que hemos tenido que enfrentar cara a cara ha sido el Deterioro Ambiental, el cual está avanzando de manera vertiginosa en las últimas décadas caracterizado por la sobreexplotación de los recursos naturales, el consumismo, además de la contaminación del ambiente. Sin embargo, la mayoría de los gobiernos del 1er mundo, tomando en cuenta su potencial tecnológico, realizan campañas de reciclaje con el fin de detener los niveles de contaminación como resultado de sus elevadas actividades de productivas, dándole a estos residuos, una segunda vida antes de descartarlos a los vertederos de basura.

En los últimos tiempos, se ha experimentado un crecimiento de manera exponencial en diversas actividades, como producto del enorme crecimiento poblacional. Esto ha traído como consecuencia, el deterioro de los recursos, con ello; la afectación del territorio en las grandes urbes, de igual manera, la actividad agrícola y ganadera en las zonas rurales, perjudicando indudablemente al ambiente. En vista de ello, la ONU (2022, párr. 6) manifiesta que:

Si bien los logros ambientales de las últimas cinco décadas son una prueba de lo que se puede conseguir a través de la acción multilateral, la ciencia sigue aportando evidencia

irrefutable. Los patrones insostenibles de consumo y producción están alimentando la triple emergencia planetaria del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación, y la contaminación y los desechos.

Algo semejante ocurre con los grandes centros de investigación, los cuales han venido desarrollado teorías, fundamentalmente basadas en la sustentabilidad, la cual permiten obtener una visión estratégica de gran connotación científica, con el fin de identificar los riesgos potenciales que generan las diversas actividades antrópicas, particularmente sobre los afluentes, en sus más variados tipos y tamaños.

Por tal motivo, estas investigaciones buscan garantizar la preservación del ser humano en todo lo que lo rodea; aportando conocimiento que contribuya al fortalecimiento en el campo ambiental, garantizando de esta manera su sostenibilidad en el tiempo. Es allí, en donde la Educación Ambiental juega un papel preponderante en la creación de nuevas estrategias en materia educativa, la cual permite de una manera más segura y confiable, el impulso del desarrollo industrial, minimizando los riesgos que, a su vez, con las nuevas tecnologías en materia ambiental, contribuyan al fortalecimiento del medio; mejorando notablemente la calidad de vida de toda la especie que habita nuestro planeta.

De esta manera, el objetivo de dicha investigación permite deducir, como el uso de la ecotecnológica, se aplica como estrategia fundamental, a la educación ambiental y la sostenibilidad. En este sentido, se desarrollan diferentes conceptos, los cuales se encuentra inmersos en este estudio: La Educación Ambiental y la Planeación, basados en la Transdisciplinariedad. De igual manera, los Modelos Teóricos basados en la aplicabilidad de la Ecotecnología como alternativa sustentable en la Educación Ambiental.

Por consiguiente, la educación ambiental contribuye con la formación del ser humano, manteniendo su relación armónica con su entorno natural. Finalmente, esta investigación presenta a la ecotecnología, como una alternativa al aprendizaje de la educación ambiental para una cosmovisión moderna del desarrollo sustentable, permitiendo una formación socialmente más incluyente, y respetuosa con el ambiente.

### **Aspectos relacionados con educación ambiental y la planeación basados en la transdisciplinariedad**

A través de la historia, lo ambiental ha tenido diversas concepciones, sin embargo, muchas se quedan en una concepción ecologista dirigida a la protección y conservación de los ecosistemas, pero ahora, después de grandes debates, además de planteamientos respecto a este concepto, se sabe que no se puede limitar a un asunto de conservación natural solamente.

Teniendo en cuenta esta realidad, Cumba (2020, p. 126) plantea:

La educación ambiental a través de la historia ha sido el mecanismo para poder fomentar el cuidado del medio ambiente en la población, sin embargo, los problemas de contaminación todavía persisten en muchos lugares en el mundo. Esto se debe en gran parte al desconocimiento y desinterés que existe sobre los valores y la ética ambiental, lo cual genera que haya pocos hábitos ecológicos dentro de una sociedad cambiante.

Con el fin de afrontar las actuales problemáticas ambientales, es necesario ingresar a un proceso de formación que fortalezca una nueva ética. Al respecto Peñata Luna y Cuellar López (2022, p. 30) manifiesta que “ante ese escenario, surgen nuevas demandas educativas en la sociedad global, vinculadas a la necesidad de formar a la población en temas ecológicos, donde la educación ambiental se plantea como alternativa favorable”, de esta manera la situación

posible se realiza a través de una educación que, desde una perspectiva crítica en lo curricular, se medie entre los contextos culturales, sociales y naturales; externos e internos en los distintos niveles educativos.

En este sentido, García (2021, p. 75) afirma que “la apuesta de establecer programas de educación ambiental sustentable, gira en torno en establecer programas y estrategias pedagógicas orientadas a que los estudiantes sean sujetos activos que se comprometan con su crecimiento humano y con la sociedad”. Algo semejante ocurre, con las instituciones educativas como sistemas abiertos, ya que se encuentran distantes a vincularse con el contexto social, y establecer relaciones permanentes con el ambiente, además de compartir la incertidumbre generada por los eventos naturales, la violencia, el hambre, las pandemias, epidemias, entre otros; comprendiendo la complejidad de las interacciones, asimismo, la resignificación del pensamiento en los individuos, como respuestas a las necesidades sociales.

Si bien es cierto que, en un grupo de docentes se percibe poco interés por la planificación dirigida hacia una educación holista, en la cual se observe el universo como una comunidad de sujetos, las estrategias de enseñanza no permiten el desarrollo de habilidades ni cambios de comportamientos en la redimensión de las actitudes. No obstante, para cumplir este reto, según Montesinos (2017, p. 99) destaca que:

en el abordaje de la planificación en una realidad compleja y sistémica, es necesario que las partes den cuenta del todo, de esta relación surge la complementariedad de las disciplinas; habida cuenta de que la transdisciplinariedad en el ámbito del pensamiento complejo tiende a considerar los fenómenos que se entretajan de manera dinámica, dando

como resultado la ilación transversal de necesidades sociales y contenidos actitudinales preferiblemente.

Por consiguiente, se corrobora la importancia subscrita a la planeación educativa, para que exista correspondencia entre la teoría y la práctica que se ejecuta, al mismo tiempo, proponer caminos de actuación, responder a los modelos constantemente cambiantes; realidad que da cuenta a la necesidad de una mayor profundización en el tema, a fin de propiciar el interés, la participación además del compromiso, entre la institución, los docentes, y los estudiantes, con el planeta. Así mismo, Díaz Pérez y Villafuerte Álvarez (2022, p. 162) señalan lo siguiente “la planificación estratégica en la educación tiene un desafío en la aplicación de la misma, por la falta de comprensión de las ventajas de esta variable por parte de la comunidad educativa, ya que incide en cuestiones institucionales”.

En este sentido, la planificación educativa debe ser utilizada en el direccionamiento hacia la Educación Ambiental, en donde aprender implique una connotación especial, como proceso de la conciencia humana en lo afectivo, físico, social y espiritual; atendiendo a la cosmovisión sobre el entorno, donde la interacción permita la comprensión socio natural, además del compromiso con el ambiente. Dicho de esta manera, Montesinos (2017 p. 96) manifiesta que:

De ese modo, la planeación basada en la transdisciplinariedad es de carácter transversal, pues los conceptos y procedimientos que se presentan a los estudiantes deben ser organizados, globalmente compartidos por varias disciplinas; el docente tiene la iniciativa de incorporar temas, con el fin de desarrollar actividades de naturaleza local, así como de propiciar articulaciones con otras áreas de conocimiento, cónsonas con la realidad del estudiante.



Con este análisis, se pretende producir una reflexión ontoepistémica sobre la planeación de la educación ambiental con una mirada transdisciplinaria, dirigida a concienciar a los actores educativos sobre la evidente responsabilidad de asistir la problemática ambiental que presenta el planeta, por ende, contribuir a fomentar entre las personas el cariño y respeto hacia el ambiente.

### **Modelos teóricos basados en la aplicabilidad de la ecotecnología como alternativa sustentable en la educación ambiental.**

Desde los inicios de la Revolución Industrial, el modelo tecnológico predominante se ha diferenciado por priorizar la producción en serie a grandes escalas, de manera agrupada y ajustada, utilizando excesivamente tanto las energías fósiles, como las materias primas; produciendo de esta manera elevadas cantidades de desechos los cuales se depositan al ambiente. En este sentido, se afirma de manera consecuente, que los daños ambientales de las nuevas tecnologías suceden, pasada la mitad del siglo XX.

Hacia principios de los años 70s, el ambientalismo y la crítica al modelo tecnológico dominante, tomó fuerza en cumbres internacionales, extendiéndose de manera inmediata al resto de la sociedad. En los debates que siguieron, hubo quienes sostenían que todavía era posible conciliar el crecimiento económico con la conservación de la naturaleza, estas ideas se enfrentaron, para quienes planteaban modelos económicos alternativos. He aquí el debate sobre la tecnología, el cual jugó un papel central, dando lugar a reflexiones teóricas como las propuestas prácticas.

En este sentido, Estenssoro (2015) plantea que, por primera vez en la Conferencia de Estocolmo de 1972, fue el ecodesarrollo, uno de los conceptos más interesantes que surgió, al crear la idea de unir medio ambiente y desarrollo. Esta idea buscaba combinar, la conservación

de los recursos naturales con la distribución equitativa de los bienes y servicios, el desarrollo regional, la satisfacción de las necesidades básicas de las mayorías pobres, con la combinación de la tecnología moderna, además de las técnicas y saberes tradicionales, ecológicamente adecuados a los contextos locales. Adicionalmente, los modelos de desarrollo usuales en las poblaciones urbanas no seguían patrones sostenibles, lo cual hacen de un lado, el impacto en las amenazas ambientales que existían intrínsecamente en el territorio.

Al mismo tiempo, Estenssoro (2015, p. 89) manifiesta que:

...para Sachs, no se trataba de detener el desarrollo, sino que de reorientarlo en una perspectiva ecológica y sana ambientalmente. En este sentido, el codesarrollo buscaba un proceso de desarrollo humanista consciente de su interdependencia con la naturaleza y, para lo cual postulaba colocar el avance científico-técnico al servicio de la protección de los ecosistemas, o ecotécnica.

Sin embargo en la actualidad, una parte importante del impulso de las economías radica, en la elaboración y desarrollo de tecnologías propias que permitan generar ingresos por conceptos de manufactura de bienes y servicios sin tomar en consideración los riesgos que, en materia ambiental, estas produzcan. En este sentido, se puede afirmar que, la Ecotecnología es conceptualizada como una ciencia aplicada, la cual se utiliza con la finalidad de integrar las necesidades humanas, evitando en gran medida, el impacto y el daño al ambiente, en la que se adoptan principios de diseño centrados en el uso de los patrones y las características observadas en los ecosistemas naturales. En por ello que, no existe una definición formal consensuada para este término.

En consecuencia, la ecotecnología consiste en una ciencia, que utiliza los avances tecnológicos con el objetivo de minimizar el impacto ambiental y aumentar la sustentabilidad del

planeta. Aplica, para los diseños de patrones y observación en los ecosistemas naturales. La ecotecnología es aquella en la que emplean menos energía para realizar los procesos, manejan una menor cantidad de recursos, en definitiva, no agotan los recursos naturales tanto en su creación, puesta en marcha o utilización.

En este sentido, Ortiz, Malagón y Masera, (2015, p. 196-197) plantean que:

La ecotecnología surge a partir del auge del ambientalismo moderno, durante las décadas de 1960 y 1970. Aunque el término fue utilizado originalmente en el ámbito del manejo e ingeniería de ecosistemas, su evolución ha incorporado diferentes aportaciones conceptuales desde áreas del conocimiento predictivas y cuantitativas hasta nociones sociales y culturales. El marco de referencia de la ecotecnología engloba diferentes planteamientos tecnológicos, desde los que buscan la “ecologización” del sistema económico-industrial hasta los que fomentan paradigmas alternativos enfocados en la justicia social y autosuficiencia local.

De igual manera, estas referencias se encuentran vinculadas, con las aplicaciones ecológicas como las tecnologías alternativas, sumado a los dispositivos eficientes. En tal sentido, Santía, (2015, párr... 2) destaca que: “...el concepto de sustentabilidad había sido anteriormente planteado en la década del '70 bajo el nombre de **ecodesarrollo**, muy ligado por cierto a los procesos que se desarrollaban por ese entonces, en Latinoamérica”.

Esta concepción, crea gran interés en el campo conceptual y político, en especial en aquellos países en procesos de desarrollo, debido a los esfuerzos en relacionar los aspectos ambientales, con los índices de miseria en la región. Por consiguiente, el modelo de desarrollo

vigente ha fracasado en mejorar el bienestar para una gran parte de la población, además está alterando los mecanismos ecológicos que permiten la vida en la Tierra.

Según el Informe Brundtland, de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de la Organización de Naciones Unidas (CMMAD - ONU), (1987, p. 23) “El desarrollo es sustentable cuando satisface las necesidades de la presente generación sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para que satisfagan sus propias necesidades”.

Ante esta situación, se han generado diferentes iniciativas de replanteamiento tecnológico, entre ellas la “ecotecnología”, un movimiento que reconoce los impactos socio-ecológicos negativos del capitalismo post-industrial, al mismo tiempo, busca promover alternativas que favorezcan a la sustentabilidad. La contaminación de suelos, cursos de agua, extracción de material minero, disposición de residuos industriales, contaminación sónica, deficiencia en el confort térmico, como bioclimático; provocan un desbalance del equilibrio Hombre - Ambiente - Tecnología.

Un análisis convencional referido, al uso de recursos naturales y subproductos generados de ellos por parte de las generaciones futuras, concluye que, puede ser resuelta mediante la utilización de avances tecnológicos. En tal sentido, la Ecotecnología y la Sustentabilidad, juegan un papel preponderante dentro de los principios de conservación del medio ambiente, partiendo de que su aplicabilidad, se hace necesario entre las diferentes actividades productivas que se desarrollan a nivel mundial. De igual manera, las herramientas y las innovaciones ecotecnológicas son motores de transformación ambiental y socioecológica, y deben crearse por la conjunción de las capacidades científicas y técnicas. Es por eso que el desarrollo, debe ser

endógeno, autogestionado y sustentable, sin agredir a otros grupos humanos para lograr los objetivos propios.

Finalmente, la sustentabilidad es la posibilidad de mantener procesos productivos y sociales durante lapsos generacionales, obteniendo de dichos procesos, más recursos y resultados que los que se emplean para realizarlos, con una distribución de dichos resultados y recursos que, en principio, discrimine positivamente a los que en la actualidad, son discriminados negativamente, con el fin de alcanzar una situación de desarrollo equipotencial de la humanidad, en términos de mejora sustantiva en los niveles de calidad de vida.

### **A modo de cierre**

Teniendo en cuenta que, la investigación hace un balance dentro del contexto educativo en el cual, la Ecotecnología se propone como una estrategia elemental en el desarrollo de la Educación Ambiental, la misma se mantiene dentro de la apropiación disciplinaria de los saberes, desde la organización administrativa de facultades, programas y departamentos, sin ningún vínculo entre ellos; mientras que la dinámica exige un trabajo académico transdisciplinario.

Por otra parte, los centros educativos tienen una gran responsabilidad en propiciar este cambio, tomando en cuenta una educación en todos sus niveles que involucre el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológico sustentable en los individuos. Sin embargo, el enfoque transdisciplinario en el ser humano, comienza a partir del conocimiento de la realidad. El intenta desplegar sus conocimientos al mismo tiempo que sus experiencias, en ese momento, se elimina información novedosa la cual se encuentra en movimiento; esto con el fin de generalizar y multiplicar sus saberes.

De igual manera, la transdisciplinariedad, es la expectación del presente ante un determinado crecimiento del conocimiento, creando de esta manera los desafíos ante los problemas del contexto, con el firme propósito de implantar la justicia y el bienestar social de las personas.

En tal sentido, la planeación transdisciplinaria radica en proyectar, una actividad a realizar con el fin de obtener mejores resultados, con el mínimo de tiempo y recursos, sin embargo, este proceso de transformación es complejo, por cuanto sobre él confluyen numerosos y diversos factores como la búsqueda de las mejores condiciones para lograr el aprendizaje, el nivel de desarrollo de los estudiantes, la naturaleza de los conocimientos, las condiciones del contexto y las necesidades individuales y colectivas.

En consecuencia, la educación ambiental no resolverá todos los problemas que tenemos, pero si se considera indispensable como recurso de desarrollo de la sociedad, en los procesos económicos, culturales, científicos, tecnológicos, políticos, entre las que obviamente se encuentra la educativa; en concordancia con la aplicación de la Ecotecnología como principio fundamental para garantizar la sustentabilidad del ambiente y la preservación de la especie.

## **Referencias**

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo CMMAD. (1987). *Desarrollo y Cooperación Económica Internacional: Medio Ambiente*. Informe de la Comisión Mundial para el Ambiente y el Desarrollo, Capítulo 2, Documentos de Naciones Unidas, Signatura A/42/427. Recuperado el 15 de enero del 2023. Dirección URL: [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_1/CMMA-D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMA-D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf)

- Cumba, E. (2020). *La educación ambiental en los medios televisivos. Estudio de caso: Oromar TV*. Alteridad, 15(1), 125-138. Recuperado el 13 de diciembre del 2022. Dirección URL: <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.10>.
- Díaz Pérez, A. y Villafuerte Álvarez, C. (2022). *Planeamiento Estratégico de la Educación*. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13(2), 161–171. Recuperado el 12 de noviembre del 2022. Dirección URL: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.681>
- Estenssoro, F. (2015). *El Ecodesarrollo Como Concepto Precursor del Desarrollo Sustentable y su Influencia en América Latina*. Universum (Talca), 30 (1), 81-99. Recuperado el 09 de diciembre del 2022. Dirección URL: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762015000100006>
- García, S. (2021). *Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Una Apuesta desde la Pedagogía Crítica y Sentipensante*. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana. Recuperado el 28 de agosto del 2022. Dirección URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/231/2312787008/html/>
- Montesinos, E. (2017). *Planeación de la Educación Ambiental en el Ámbito Universitario: Una Mirada Transdisciplinaria*. Revista Scientific, 2(6), 92–112. Recuperado el 25 de octubre del 2022. Dirección URL: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.5.92-112>
- Morales, F. (2018). *La ecotecnología en la ciudad de la Paz, B. C. Z., México. Un análisis crítico desde el paradigma de la sustentabilidad*. [Documento en línea]. Trabajo de grado de maestría publicado. Universidad Autónoma de Baja California Sur. Recuperado el 04 de septiembre del 2022. Dirección URL: <https://biblio.uabcs.mx/tesis/tesis/te3907.pdf>

ONU. (2022). *En modo emergencia por el medio ambiente*. Programa para el Medio Ambiente.

Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 12 de enero del 2023. Dirección

URL: <https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/2022-en-modo-emergencia-por-el-medio-ambiente>

Ortiz, J, Malagón S, y Masera O. (2015). *Ecotecnología y Sustentabilidad: Una aproximación para el Sur global*. Interdisciplina. 3, N° 7 193-215. Recuperado el 17 de mayo del 2022.

Dirección URL: <https://biblat.unam.mx/hevila/INTERdisciplina/2015/vol3/no7/7.pdf>

Peñata Luna, y Cuellar López. (2022). *La educación ambiental en Colombia: avances, logros, retos y perspectivas para la consolidación de una cultura ecológica*. Encuentro

Educacional, 29(1), 28-50. Recuperado el 05 de diciembre del 2022. Dirección URL:

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/38590>

Santía, G. (2015). *Desarrollo Sustentable. Origen y evolución de un concepto*. Recuperado el 13

de enero del 2023. Dirección URL: <https://enestadobeta.com/columnas/medio-ambiente-secciones/desarrollo-sustentable-origen-y-evolucion-de-un-concepto/>

***Eduardo José Llovera Seijas:***

---

*T.S.U. Mantenimiento Mecánico (Instituto Universitario de Tecnología Industrial, Valencia 1995) - Ingeniero Mecánico (U.P.T. Pedro Camejo, Apure 2011) - Master en Procesos de Manufactura y Materiales (Universidad de Cienfuegos, Cuba. 2014) - Doctorando en Ambiente y Desarrollo (UNELLEZ, San Fernando de Apure) - Profesor Asociado D.E. Universidad Politécnica Territorial de Valencia, Venezuela.*



**La danza africana y su influencia en la cultura popular latinoamericana.  
Caso particular: “El baile del Papelón”**

*African dance and its influence on latin american popular culture.  
Particular case: "The dance of the Papelón"*

**César Orlando León Guerra**

<https://orcid.org/0000-0002-5285-5639>

Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo.  
Valencia, Venezuela.

[cleo3@uc.edu.ve](mailto:cleo3@uc.edu.ve)

**William Guevara**

<https://orcid.org/0000-0002-8563-9510>

Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo.  
Valencia, Venezuela.

[williamguevara755@gmail.com](mailto:williamguevara755@gmail.com)

**Resumen**

El propósito de este trabajo pretende examinar críticamente los principios fundamentales de la filosofía del arte en diversos periodos claves de la historia de Occidente, a fin de comprender los antecedente de dos de las más importantes corrientes contextualistas contemporáneas para el estudio de la creación, difusión y recepción de los valores estéticos. El diseño metodológico que conducirá el presente esfuerzo investigativo, se hará con una propuesta de trabajo orientada hacia la construcción de un enfoque constructivista, vivencial y comunitario que ha de utilizar el método etnográfico. En este sentido en otro momento se marcará el referente teórico la cual sustentara el objeto de estudio, a través dos enfoques: uno estético y otro cultural, con interpretaciones sobre las descripciones que algunos autores han realizado, para explicar el origen de esta cultura africana en Latinoamérica y específicamente en la Venezuela caribeña, desde una perspectiva estética. Seguidamente el desarrollo temático expondrá la presencia de la danza africana en Latinoamérica y su influencia en la cultura popular venezolana. Finalmente se presentaran los análisis conclusivos y posibles aportes para una futura reflexión.

**Palabras clave:** Cultura Popular, Danza Africana, Ciencias Sociales.

**Abstract**

The purpose of this work intends to critically examine the fundamental principles of the philosophy of art in various key periods of Western history, in order to understand the background of two of the most important contemporary contextualist currents for the study of creation, dissemination and reception of aesthetic values. The methodological design that will lead this investigative effort will be made with a work proposal oriented towards the construction of a constructivist, experiential and community approach that must use the ethnographic method. In this sense, at another time, the theoretical reference that will support the object of study will be marked, through two approaches: one aesthetic and the other cultural, with interpretations of the descriptions that some authors have made, to explain the origin of this African culture in Latin America and specifically in Caribbean Venezuela, from an aesthetic perspective. Next, the thematic development will expose the presence of African dance in Latin America and its influence on Venezuelan popular culture. Finally, the conclusive analyzes and possible contributions for future reflection will be presented.

**Keywords:** Popular Culture, African Dance, Social Sciences.

**Recibido:** 25/02/2022

**Enviado a árbitros:** 26/02/2022

**Aprobado:** 30/06/2022

## **Introducción**

En un intento por seguir las orientaciones del seminario doctoral “Estética y Sociedad”, el presente ensayo pretende realizar una investigación, sobre “La danza africana y su influencia la cultura popular venezolana. Caso particular: “El baile del papelón”. Manteniendo la correspondencia con el propósito del facilitador citaremos a Fernández:

..examinar críticamente los principios fundamentales de la filosofía del arte en diversos períodos clave de la historia de Occidente, a fin de comprender los antecedente de dos de las más importantes corrientes contextualistas contemporáneas para el estudio de la creación, difusión y recepción de los valores estéticos. (2016, p.2)

Para, de esta manera “...brindar a los participantes, conocimientos y destrezas de investigación de alto nivel, para el estudio crítico de los procesos de producción, difusión y recepción de los valores estéticos y culturales, desde una perspectiva histórico-sociológica.”

En este sentido; en un primer momento, se expondrá la metodología que conducirá el presente esfuerzo investigativo, con una propuesta de trabajo orientada hacia la construcción de un enfoque constructivista, vivencial y comunitario que ha de utilizar el método etnográfico.

Un segundo momento; marcara el referente teórico para sustentar el objeto de estudio, a través dos enfoques: uno estético y otro cultural, con interpretaciones sobre las descripciones realizadas por algunos autores, para explicar el origen de esta cultura africana en Latinoamérica y específicamente en la Venezuela caribeña, desde una perspectiva estética. En el tercer momento; el desarrollo temático expondrá la presencia de la danza africana en Latinoamérica y

su influencia en la cultura popular venezolana y con apoyo de algunos cultores de la música popular en la región del Municipio Independencia del Estado Yaracuy, se definirá el fenómeno artístico en estudio; específicamente abordando “el baile del papelón” como elemento representativo de la Danza Africana presente en las regiones y localidades Venezolanas.

En el cuarto y último momento se presentarán los análisis conclusivos y posibles aportes para una futura reflexión.

### **Abordaje etnográfico**

En un intento por tratar de aproximarnos a la investigación etnográfica, por considerarla de mayor pertinencia para este tipo de estudios. Tomaremos como referencia a Geertz (1973)”...lo que la define a la empresa etnográfica; es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de López (2005)”, *descripción densa*. El autor elaboró un texto, el cual funge para una ayuda para todos los investigadores tratantes sobre este tema. Aunque el mismo autor hace alusión, sobre un estudioso serio, el cual debería hacer su propio resumen.

Vale la pena aclarar un poco más sobre algunos criterios esbozados por López (2005), en su texto de ayuda: “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en los cuales comienzan diferenciando las tres estructuras de significación intervinientes en la situación y posteriormente, muestra como (y por qué) en aquella época y en aquel sitio, la presencia de estos tres elementos, presentó una situación en la cual el sistemático malentendido redujo la forma tradicional a una farsa social. La propuesta del autor sobre el concepto de cultura, es un concepto semiótico esencialmente.

Cuando García (2007), cita a Max Weber creyendo con que el hombre es un animal inserto en tramas de significación tejidas por él mismo, concluyó que la cultura es esa urdimbre y

por lo tanto esa cultura ha de ser, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. En resumidas lo intentó buscar, la explicación, interpretando expresiones sociales enigmáticas en su superficie.

En este orden de ideas; Geertz (1973), manifiesta, que para entender la ciencia solo debe verificarse lo hecho por quienes la ejercen. En antropología social lo hecho por quienes la practican, es etnografía. Y comprendiendo el significado de la etnografía o más exactamente lo que es hacer etnografía se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento.

Otros rasgos importantes del autor, que deberían tomarse en consideración al momento del abordaje de este trabajo; serían: el análisis consiste pues, en desentrañar las estructuras de significación lo que López (2005) llamó códigos establecidos; la etnografía es descripción densa, de allí, se buscaran estructuras de significación presentes en el ambiente cultural estudiado, para analizar cómo interactúan y qué consecuencias tienen para quienes las viven y actúan; por último, debe entenderse que la cultura es pública a pesar de contener ideas, no es de exclusividad de alguien.

Se conoce que la etnografía hasta los momentos, no es totalmente aceptada por algunos investigadores, los cuales salen al paso con algunas críticas sobre los planteamientos de Geertz (1973), y entre los que podemos citar a Gramsci (2003), quien dejó algunas interrogantes como:

1. Para Geertz, el indígena es el único capaz de hacer una interpretación de primer orden.

Crítica: ¿existe un primer orden de interpretación? Según el autor tal vez la interpretación del nativo es una interpretación de segundo orden sobre una práctica y le da al sujeto, un lugar de producción discursiva muy importante.

Crítica: ¿Y dónde están las estructuras de determinación?

2. La cultura, para Geertz, es una trama pública de significaciones de acuerdo a la cual los sujetos le dan sentido a sus expresiones, da una idea de una "...cultura homogénea, estable y que no refleja conflictos sociales". (p.19).

Crítica: ¿la cultura es un campo de lucha por la hegemonía y por la apropiación del sentido. Por tanto, es un fenómeno plagado de relaciones desiguales y contradicciones. Hay cultura hegemónica y culturas subalternas.

3. Según la óptica geertziana, al pertenecer a una misma cultura, los integrantes de una misma etnia comparten un mismo código y producen significados igualmente interpretables.

Crítica: ¿las prácticas son igualmente posibles de ser realizadas por cualquier integrante?"

Esta acotación se hace, para dar una mayor transparencia a las interpretaciones del lector sobre la metodología que fue seleccionada y sus análisis posteriores.

Citaremos a otro autor en referencia, el cual ayudara a esclarecer la metodología investigativa, Fernández (2014, p.1), quien introduce el término "Etnocrítica", para: "Asumir una conceptualización de la cultura, que permita comprenderla en su condición de conjunto de prácticas de producción simbólica del mundo humano, compartidas por los integrantes de un grupo social. Se trata de una perspectiva desde la cual la cultura no es percibida como una esencia inmutable, sino más bien para una estrategia de interacción del grupo con su entorno". Igualmente, preferimos considerarla a la manera de una totalidad compleja y heterogénea, conformada por diversos sub-sistemas o matrices culturales, simultáneamente complementarias y antagónicas, que operan tanto al interior del grupo como en el contexto de sus relaciones con otras formaciones sociales. Cada una

de estas matrices culturales resulta análoga a un sistema lingüístico, citando a Lotman (1998),

...pues sirve de código para el autoconocimiento y el auto desciframiento de los significados contruidos colectivamente. En otras palabras, los códigos culturales actúan pareciendo sistemas semiológicos en el interior de los cuales se desarrollan los procesos comunicacionales, cognitivos, axiológicos y normativos de la vida social.

Con su lectura comparada de tres relatos de los más importantes narradores del siglo en América Latina. Diría el autor:

...nos ha permitido estructurar un conjunto de relaciones isomórficas entre los rasgos intratextuales del discurso literario y los sistemas semiológicos modelantes de nuestra cultura, al menos tal y como estos últimos han sido definidos en las obras de (Moreno y Briceño 2015, p.12).

Parafraseando al autor: este globo de ensayo nos deja el propósito para adelantar un esbozo de un proyecto de mayor envergadura el cual, en lo sucesivo, habrá de confrontar sus hipótesis y su metodología con un espectro mucho más vasto del universo cultural y la producción literaria de nuestro continente.

### **Referente teórico**

*En cuanto al enfoque Estético.* Uno de los aspectos bien interesantes que se vienen confrontando en nuestro mundo contemporáneo lo es, sin duda, lo relacionado con el papel jugado por la razón humana en la comprensión y explicación de la realidad. Y esto cobra un valor muy especial cuando se vincula a los discursos, es decir, las muchas interpretaciones y abordajes, que sobre el particular se elaboran (el modo cómo se percibe la realidad).

En atención a lo anterior Morín (2000, p.27), dice que la verdadera racionalidad (en esto contrapone racionalidad con racionalización) es abierta por naturaleza, siempre dialogando con los entornos, las situaciones, los problemas, frente a una realidad que pareciera resistirse a ello. Describe este autor a la misma, como un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica. Y es también, añade; fruto de un debate de ideas siempre abiertas, nunca concluyente.

Esta situación se torna muy interesante, cuando y frente a la deslegitimación confrontada por el mundo, desde la mirada del postmodernismo, se aprecia el papel que debería asumir una verdadera racionalidad. Morín dice cuál debería ser la importancia de reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento y conocer los límites de la lógica.

Y desde este punto, el arte y todas sus tendencias y áreas, ha sabido interpretar, mostrar, sugerir y valorar el misterio que rodea al vivir y la lógica no puede dar cuenta, de manera total, desde sus linderos.

Organismos como la CERLALC (2019), opinan que “todavía falta por explorar, descubrir y aprender de la danza tradicional africana que continúa vigente en nuestros tiempos. No es una danza olvidada, ha sido recuperada para darle desde el punto de vista cultural un nuevo valor”.

En correspondencia con la opinión anterior referiremos a una poeta venezolana ya fallecida Ida Gramcko (1991), quien siempre decía:

...que los artistas tenían esa capacidad para cantar y develar el misterio del vivir (una cosa es la madurez creadora, pues ella va más allá de lo racional, aunque se sirve de la misma, lo racional, en algunos casos.).Y ello; estará presente no solo en el mundo de la poesía, sino en el arte en general. (p.2)

Pues bien cuando esta opinión anterior la relacionamos con el arte de la Edad Moderna se observa cómo encontramos correspondencia con otro autor quien manifiesta:

El surgimiento de dos fenómenos aparentemente contradictorios en el ámbito de la reflexión sobre las artes y su vinculación con la realidad. El primero, es una crisis de legitimación del arte contemporáneo, lo cual se puede apreciar a través de cantidad de ensayos, panfletos que denuncian el estado presente del arte y cómo ha podido llegar hasta este punto. Y el segundo fenómeno, es un interés renovado por la estética kantiana, la cual durante mucho tiempo quedó eclipsada por las diversas hermenéuticas del arte que, según Schaeffer, han ocupado el primer lugar de la escena desde el romanticismo. (Schaeffer 1993, p.17)

De estos fenómenos interesa seguir la línea del primero, la crisis de legitimación del arte contemporáneo, en atención a su relación con el papel de la verdadera racionalidad expuesta por Morín. Para ello el autor Sacristán (2005), en un interesante trabajo, plantea desde la mirada de la Educación, el significado y la función de ésta (la educación) en la sociedad y cultura globalizada. Señala entre muchas ideas que vivimos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne para bien y para mal e indica que, aunque con diferentes grados de proximidad, componemos comunidades que comparten experiencias más allá de las circunstancias locales que nos rodean a cada uno.

El hecho de sabernos en un mundo donde nos vemos obligados a comprender cómo una sociedad depende solidariamente de otras, se expresa también, desde los campos del saber, y el Arte no escapa a esta situación. Un ejemplo de lo anterior, es observar cómo desde varias definiciones y miradas de lo que es el Arte, se puede comprender en qué grado cada apreciación de algo (en este caso una definición o reflexión), está relacionada a un tiempo y a un contexto.



Para Hegel, citado por Schaeffer (1993 p.206), el arte es concebido como una empresa especulativa opuesta al saber prosaico del entendimiento y como un ser en el mundo extático opuesto al ser en el mundo empírico. Es decir, al arte y a la obra artística se le vinculará no al servicio de lo trascendente, o de un fin exterior, sea utilitario o de recreo. Ella (la obra) encontrará su finalidad en su propio ser, ahí, es decir, en su unidad de apariencia sensible externa y en su espiritualidad interna.

Schopenhauer, citado también por Schaeffer (ob.cit., p.285), precisará en relación al lugar del arte, una visión distinta ya que lo percibirá como muy cercano al discurso filosófico y del Ser en el mundo extático, y en un lugar opuesto al discurso científico y a lo cotidiano, una especie de Metafísica de lo Bello y a las Artes como el tener un status puramente intuitivo.

Por su parte, Schaeffer (ob.cit., p.320) cuando refiere a Nietzsche frente al Arte y a la actividad artística, tendrá la siguiente visión del mundo: El arte es un conocimiento extático del Ser íntimo del mundo pero también, es un consuelo que nos permite seguir viviendo y es, también, una apariencia, una ilusión para luego concluir que el arte es un juego que el universo "juega" consigo mismo.

Como se aprecia con Nietzsche, se asiste a una visión menos ortodoxa de lo que significa e implica el Arte, dando paso a una visión más desacralizada y relativa de las cosas, producto de los cambios históricos y de los paradigmas presentes en el mundo. Igualmente la estética; en este espacio, le interesa mostrar de forma muy genérica, que a partir de los cambios suscitados en el mundo contemporáneo, las áreas del saber (y aquí se incluye al Arte y a la estética), pasarán por un proceso de revisión y de miradas desacralizadoras, las cuales van a conformar nuevos abordajes que dependen mucho de situaciones específicas y donde los contextos, van a jugar un

papel muy relevante, como así lo indicará Aguirre (1993), el relativismo ha puesto de manifiesto la singularidad y particularidad de los procesos culturales.

Todo lo anterior se corrobora, cuando se aborda el asunto de los paradigmas de investigación, con lo que plantea Ortiz (2000), quien precisa, que en la actualidad se ha reforzado una trilogía de paradigmas dentro de la investigación de las Ciencias Sociales en general, y de la investigación educativa en particular.

Los paradigmas a que hace referencia Ortiz, son el paradigma científicoista, el paradigma crítico y el paradigma hermenéutico, los cuales han originado una ruptura epistemológica dando paso a una proliferación de diferentes estudios ,enfoques, teorías y prácticas, tratando de legitimar, desde estos tres enfoques, una propuesta emergente que sirva para orientar la acción educativa.

De lo anterior; se aprecia la idea central de la propuesta, la cual es proporcionar los elementos que motiven la curiosidad por la investigación estética, al tiempo que le permitan apropiarse de los métodos y técnicas del enfoque etnográfico permitiendo la adquisición de competencias para la apreciación estética.

*El enfoque cultural africano;* estará enmarcado, en el trabajo realizado por uno de los más connotados investigadores latinoamericanos en este tema, como lo es García (1995, p.12), “Encuentro y desencuentros de los -saberes- en torno a la africanía latinoamericana”. Quien a través de tres miradas, intenta acercarse a los llamados estudios de la africanía en el contexto definido como Latinoamericano, desde un punto de vista regional.

En una primera mirada; García se refiere, a los enfoques académicos que clasificaron y siguen clasificando arbitrariamente con un bagaje instrumental “científico” el mundo de la africanía. La academia en torno a los estudios afro, no tiene más de setenta años, cuando en la

década de los años veinte, estudiosos desde la disciplina antropológica (Herskovits et al. 2014), o en la etnohistoria (Brito et al. 1985), comienzan a acercarse a la africanía e intentar definirla.

Entre los pioneros de los estudios de la diáspora afrosubsahariana en la llamada América Latina y el Caribe, está el caso del abogado Fernando Ortiz de Cuba “latinoamericano” desde un punto de vista regional.

Citando a Lechner (2019) manifiesta que la historia de América Latina está llena de contradicciones y triunfos, al igual que la historia de la humanidad. Precisamente, uno de esos acontecimientos victoriosos que definen a la región es la influencia de la música africana forjada a través de los siglos.

Por otro lado; el surgimiento de la etnohistoria, como disciplina académica, intenta reconstruir la historia de los afrodescendientes (para el caso venezolano) teniendo su cuna en México con el antropólogo y etnólogo Miguel Acosta Saignes y el historiador Brito Figueroa. Saignes, intenta reconstruir procedencias de las etnias africanas, así como sus descendientes en la construcción de la venezolanidad, hasta ahora, empañada por una historia oficial, desde los vencedores. García comenta lo dicho por Acosta Saignes (s/f):

No se puede cimentar una nueva interpretación simplemente, en los materiales manejados por Arcaya, Gil Fortoul, Vallenilla Lanz y otros. Por la simplísima razón, de que, ellos; habían hecho sus expurgos en los documentos. Ya eligieron, entresacaron, dieron sentido a cuanto emplearon. Nosotros vamos a los archivos. Lo examinaremos todo, dentro de lo posible, y encontraremos sentido nuevo en lo visto.

Por su parte, Brito (1985), reivindicando las luchas políticas, demografías y el problema tierra-esclavos; los cuales fueron aportes significativos en cuanto al acercamiento al

afrodescendiente como sujeto histórico, dando otro enfoque de esta temática en Venezuela, más allá del reduccionismo folclórico. Al respecto afirma: La lucha de los esclavos negros en el periodo colonial es uno de los aspectos más significativos de la historia social venezolana; pero, cuando se revisa el material bibliográfico existente, se observa que, en lo general, los historiadores nacionales, si no guardan injustificable silencio, se limitan a deformarla.

En una segunda mirada, García (2007, p.22), se circunscribe al intelectual muchas veces sin la preparación académica, pero con unos referentes marcados por los discursos del desprecio hacia las otras culturas, salpicados de romanticismo, exotismos y satanismos, escogiendo disciplinas como la literatura, la música y las artes en general para interpretar la “*africanía*”, y en otras oportunidades con enfoques romancistas y hasta endorracistas, y, por último, el llamado intelectual orgánico (a la manera gramsciana). Uno de los aspectos diferenciados en cuanto al abordaje de la africanía en América Latina, desde lo intelectual, estuvo signado por la surgente negritud (Césaire-Senghor) y el binomio mulatez-mestizaje (Guillén-Pales Mato), que privó en la percepción de la africanía en la mayoría de los intelectuales de América Latina. Ambas tendrán una relación en la trilogía cultura, política y poder.

Por su lado, Mijares (1996), afirma:

...que en este campo de la africanía, se entreteje una aproximación “teórica” hacia lo afro, en la mayoría de los casos con la visión casi estrictamente occidental (herramientas y percepciones europeas y norteamericanas); en no pocos casos los mismos descendientes de africanos, se descontextualizaban de su propia realidad para asumir el discurso del otro, llegando hasta posesionarse de una visión endorracista de su propia realidad. (p.4)

La mayoría de estos intelectuales; contribuirían a crear referencias endorraciales introyectadas en un amplio sector de las comunidades afrodescendientes ya que sus poemas, sus canciones, sus personajes de novelas, sus ensayos históricos y percepciones culturales, eran reproducidos socialmente en las escuelas y centros culturales legitimados por los gobiernos, muchas veces en los discursos y prácticas gubernamentales.

Ambos saberes, tanto el intelectual como el académico, fueron mediados a través de la UNESCO (1994), en sucesivos encuentros y congresos desde 1966 hasta nuestros días. En estos encuentros pocas veces fueron invitados los afrodescendientes como sujetos históricos a decir “*su propia palabra*”, sus propias reflexiones. En el mismo año 1994 la UNESCO lanza el proyecto -La Ruta del Esclavo-, aún en vigencia (la cual abordaremos más adelante en el objeto de estudio), para dar respuestas a las relaciones históricas entre las culturas afro subsaharianas y su diáspora en las Américas; se trató de crear puentes, pero los resultados de estos esfuerzos no han trascendido a las comunidades afrodescendientes, de ahí, nuestras críticas abiertas a este tipo de iniciativas, que a nombre de “*África y la diáspora*” se han venido esbozando en los últimos años.

Y una última mirada del autor que nos guía, se coloca en las perspectivas del sujeto-objeto, es decir, la construcción codificada desde “*adentro*”, de su propio mundo con su propia elaboración conceptual. El punto de partida de este factor está determinado por los actores o activistas que parten del autor reconocimiento como afrodescendientes, cuando reflexionan desde sus propias prácticas y deciden sistematizar dichas prácticas con su propia subjetividad. De la misma manera otro autor como García (2007) considera, que es en este marco, poco conocido, en cuanto a la producción de visiones, conceptualizaciones y categorías; es cuando podemos

contribuir a una discusión abierta con los otros dos factores anteriores, tanto el intelectual, como el académico.

### **La presencia de la danza africana en Latinoamérica**

Las bases hermenéuticas, teóricas e historiográficas para abordar en esencia la cultura africana en Venezuela y su relación con nuestra historia regional y local, estarían definidas por dos términos afines que guardan relación fenomenológica y sociocultural con los esclavizados trasladados al Nuevo Mundo: “*Esclavitud y Africanismos*”. La esclavitud fue un fenómeno global, que llegó a constituirse en uno de los factores fundamentales en el desarrollo de la agricultura en los Llanos de Guárico, Apure y Barinas durante el siglo XVIII. Aunque básicamente las importaciones de negros estaban orientadas a satisfacer al sector minero, pero en buena medida, un porcentaje se destinó a los oficios domésticos en los centros urbanos y las haciendas, especialmente mixtas: dedicadas a la agricultura y a la ganadería.

Es de hacer notar que en Venezuela, como en América Latina, la influencia y la vitalidad de la herencia africana en nuestra cultura sigue siendo un fenómeno ampliamente admitido. Desde mediado de la década de los 60 -en el siglo XX-, han habido algunos estudios sistemáticos demostrativos de esa manifiesta influencia africana en nuestra lengua castellana y en nuestro paisaje geográfico. Uno de los primeros propulsores endógenos de origen afrodescendiente que se dedicó a los estudios del africanismo en Venezuela fue, sin duda, Sojo (1908-1948), hijo. Se trata de uno de los autores sustantivos en la historia de la investigación antropológica en Venezuela, el cual adelantó aportes significativos sobre un tema en que sólo existían breves y muy escasos trabajos.

Según Pérez (2006), el concepto de africanismo surgió en la década de 1940 en la Escuela Histórica Americana de Antropología. Fue introducido por Herskovits (1895-1963), antropólogo

norteamericano de la corriente evolucionista, quien conceptualizó el africanismo como: “un cúmulo de creencias y religiones que surgieron en una -nueva cultura- en Hispanoamérica tras la llegada de mujeres y hombres africanos que fueron esclavizados en este continente.” Es decir, los africanismos son el conjunto de “supervivencias.” (p.32)

Culturas aportadas por sus descendientes africanos como producto conservacionista de un ancestro común.

También; Holloway (1991, p.23), define que los africanismos son "elementos culturales hallados en el Nuevo Mundo, atribuibles a un origen africano." Mientras, otro autor como Álvarez (2008), un bibliotecólogo jubilado y un libre estudioso de la africanidad en Venezuela, señala que estos elementos se manifiestan, por sí mismo, en numerosos aspectos de la cultura llanera. Desde el lenguaje común cotidiano hasta los aspectos de la arquitectura que nos rodea.

En este orden de ideas; creemos que el africanismo, debe estar asociado con elementos culturales, políticos, religiosos y étnicos. Además los estudios de africanía venezolana deben estar relacionados con la historia afroamericana y, más directamente, con el estudio de la mestización de las culturas indígenas, africanas y europeas que son, en esencia, nuestras raíces culturales de la venezolanidad. Sin embargo, la presencia y el desarrollo del africanismo en Venezuela se podía ubicar en una perspectiva tímida, que aún no genera una corriente intelectual e investigativa que pudiera incidir en un cambio radical o crítico de las miradas y las lecturas embrionarias o primarias de nuestra “*África profunda*” que se hacen por parte de intelectuales, investigadores, instituciones educativas y movimientos sociales.

Pero los africanismos, no son raramente traslaciones "puras" de la cultura africana a las colonias hispanoamericanas. Más bien son una conjugación de mezclas o hibridaciones de otras culturas. En América, especialmente en nuestras regiones llaneras, éste proceso dio paso a la

construcción de una nueva cultura única o como lo llama el doctor Rodríguez (2006), una nueva neoétnia. Su definición epistemológica nos sirve para identificar, desde la perspectiva histórico antropológico, al hombre llanero o la llaneridad como producto de ese contacto étnico-cultural. No obstante, ese hibridismo no sólo tradujo un mestizaje biológico y multicultural sino la continuación de una historia africana a través de la diáspora, aún presente, con sus vestigios en nuestro acontecer cotidiana.

### **La influencia cultural africana**

Según los historiadores Rodríguez (2006) y Jaramillo (1999), en nuestros llanos de Guárico y Apure, la africanidad se encuentra arraigada desde el mismo momento de la llegada de los colonizadores y dueños de hatos. Dos vías permitieron el ingreso de los esclavos a nuestras regiones llaneras: primero por la fuga de esclavos desde la región central y segundo, por aquellos que fueron traídos a trabajar en las unidades de producción, a través del puerto de la Guaria, punto de enlace con Caracas y polo de desarrollo del hinterland Central los cuales influían en los territorios conformados por los actuales Estado Miranda, Miranda y gran parte de Aragua. Este movimiento negrero controlaba el mayor número de mano de obra legal que ingresaba a la Provincia. Sin embargo, los esclavos traídos a los llanos fueron ubicados indiscriminadamente en diferentes sitios geográficos, creando una mezcla donde el único punto en común fue el aspecto racial. Ningún otro elemento coincidía entre los distintos asentamientos, ya que provenían de los más diferentes grupos étnicos, culturales o lingüísticos, o puntos geográficos. Igualmente el hato llanero va a ser el hábitat que permitirá la simbiosis entre blancos, indios y negros.

Aquí los esclavizados coexistirán como una fuerza de trabajo libre. En un interesante trabajo realizado por Pérez (2007), sobre la ganadería y la esclavitud africana. Él mismo, afirma:



...que estos son dos fenómenos que determinaron un cambio radical en el modo de vida de las comunidades indígenas en los llanos centrales y sabanas de Apure. La efímera duración de la extracción minera dio paso a la actividad agropecuaria, un nuevo ciclo que coexistió con el final de las extracciones auríferas y con el principio de la implantación de los hatos ganaderos, siguiendo un criterio de preferencia marcado por los vínculos sociales y regionales que conectaban a los hombres con las diferentes costumbres de Castilla, Extremadura o Andalucía. Desde luego estas nuevas unidades de producción necesitarán de mano de obra esclava. (p.23)

Es de hacer notar; que entre los aportes de la cultura africana a la cultura llanera, se encuentran algunos rasgos significativos persistentes aún en nuestros llanos como algunas expresiones musicales con acento africano. Esas manifestaciones se reflejaban en los cantos de arreo, vaquería, zafra, danza y gritos de monte. Todos ellos, descripciones propias de las zonas ganaderas y agrícolas, surgidas de realidades concretas, utilizadas durante las faenas cotidianas del manejo del ganado y limpieza de terrenos, con el fin de hacerlas menos fatigosas y más productivas: el hombre, sometido cotidianamente a jornadas de diez o más horas de trabajo, materializa su necesidad de comunicación social, improvisando cantos muy libres en los que narra el último acontecimiento del pueblo o de la región, el incidente familiar, amoroso o de trabajo, expresiones de lo vital, de lo que se siente y se resiente, de lo perdido, de lo imaginado o se deseado, de lo accidental o de lo trascendente.

### **El fenómeno artístico**

Para ejemplificar la influencia de uno de los rasgos más importantes de la cultura africana: “la danza”, en los planteamientos anteriores. Creímos necesario realizar una

investigación con los cultores de la música popular Yaracuyana; específicamente en las comunidades de la Independencia, Estado Yaracuy; donde se entrevistaron, al Grupo Escénico Danzas Yaracuy por un lado y por el otro, en la comunidad de Agua Negra, específicamente en el Centro Cultural de Veroes, a María Antonia Barboza “Toña la negra” y a la matrona Francisca Linares. También fuimos documentados con un trabajo del Profesor Valles (2007, p.18), Investigador de las Danzas Tradicionales de Venezuela. Todo ello, con la finalidad de soportar el objeto de referencia particular en estudio “El Baile del Papelón”.

Según afirma Valles (2007), este baile tan popular tuvo su origen en la primera oleada de esclavos africanos en su llegada al continente americano; Brasil, Perú, Bolivia, Colombia, Cuba, Panamá y Argentina, son alguno de esos países. Este baile tenía algunas variantes sutiles en su letra, dependiendo de la región donde se ejecutaba y era bailado originalmente, para celebrar la prosperidad en la cosecha de la caña de azúcar.

En el caso de Venezuela, describe el Grupo Escénico Danzas Yaracuy (2010), que en cada una de sus presentaciones con este baile en varios estados del país, como: Lara, Táchira, Apure, Ciudad Bolívar, Guárico, entre otros. Las agrupaciones de esos lugares, también interpretaban el mismo baile, pero con algunas variantes; porque en esas regiones desde tiempos remotos, ese baile era muy popular; se bailaba en las escuelas públicas por su parecido más bien a un juego. En Yaracuy, ha mantenido su tradición en las diferentes regiones del estado.

En el Municipio Veroes, zona de mayor concentración de la raza negra; en conversaciones con Francisca Linares, matrona de la época, y María Barboza “Toña la negra”, quien trabajaba como servidumbre en las casas de los ricos. Cuentan, que para ese tiempo cuando atendían a esas familias de la alta sociedad, en esas casas, era bien visto este baile y hasta

alguna vez observaron que algunos de esos niños, los bailaban. Algo extraño para las clases sociales del momento. Pero de allí legaba la popularidad de este baile de origen africano.

En el Estado Yaracuy; el profesor Valles (2011) describe y corrobora las entrevistas anteriores sobre -El Baile del Papelón-, cuando:

según datos obtenidos en periódicos de la época, así como de los relatos de las fuentes vivas consultadas, podemos decir, que el Papelón, el cual se ejecutaba dando saltos de un lado a otro, al mismo tiempo que se acompañaba con palmadas fuertes adelante y atrás alternadamente, estuvo de moda, antes de la legalidad en los pueblos del gran del Estado Lara, compuesto de las secciones de Barquisimeto y Yaracuy, fue sensación en los eventos criollos populares de la época y aún entre las clases de significación social. (p.45)

El mismo autor Valles en correspondencia con lo anterior comenta que:

... el baile, en los últimos años, hasta cuando se recuerda, quedaba más como un juego, que como un baile propiamente dicho, pero por informantes se supo que fue un baile, con letra y música propia, interpretado con instrumentos de cuerdas, entre los que se recuerda el arpa y la mandolina. (p.43)

Volviendo al tema, en los últimos tiempos era ejecutado por niños y niñas en los ratos libres o en los recreos de las escuelas, para hacerlo más lúcido algunos se valían de cajones de madera donde subirse para que al acentuar las pisadas con los pies el sonido que producían estos al percutirlos fuese más fuerte y armonioso otros, la mayoría por cierto, lo hacían percutiendo los pies sobre el suelo directamente, marcando dos pulsos con un pie y seguidamente otros dos pulsos con el otro pie, a la vez que se iban incorporando palmadas con las manos, intercalando un palmada adelante mientras se golpean dos pulsos con un pie y otra palmada atrás, mientras se

hacen dos pulsos con el otro pie, con lo cual se conseguía, igual que aun hoy día puede lograrse, una polirritmia muy contagiosa, la cual según la cantidad de participantes se hacía más o menor emocionante.

En consecuencia, era en línea general parecido a una especie de contrapunteo o reto de resistencia, destreza y habilidad, un careo de pulsos, los versos eran cantados por los propios ejecutantes del baile, a veces los eran catados por el gran número de espectadores que se amontonaban alrededor de los danzantes.

Otro elemento complementario sobre el baile; en algunas agrupaciones de otras regiones interpretaban las características del baile idénticas a las del estado Yaracuy, la parte musical y cantada, entre verso y verso era interpretado por los bailadores; se dejaba escuchar un coro al unísono, las mujeres decían: “papelón a medio, papelón a real, por eso los niños lo quieren bailar”. Mientras que simultáneamente los hombres entonaban: “que se me quema, que se me quema, que se me quema el papelón”. Al oír este estribillo o coro, se observa un canto polifónico agradable y pegajoso en la audiencia.

Según Valles (2011), en consulta sobre un periodiquito de 1957 llamado “*El Urachicheño*”, semanario editado en Caracas, hablaba sobre la popularidad de este baile y describía la letra del baile:

### **EL BAILE DEL PAPELÓN**

El que baila papelón  
No le ve la cara a Dios  
una vieja lo bailó  
y el diablo se la llevó.

Yo pasé por Santa Rosa  
y una vieja me miró  
resulta que del maldiojo  
la pata se me quebró.

Yo pasé por Cabudare  
y un visco me saludó  
resulta que del saludo  
Un diente se me aflojó.

En Chivacoa una muchacha  
Con cariño me llamó  
"Vení acá cachicamito"  
y la voz se me quebró.

Al pasar por Guama  
un chico faramallero me gritó  
allí va el papeloncito  
que mandinga protegió.

En camino a San Felipe  
una negra me embrujó  
! Ay mi vida! el papelón  
aquí se nos terminó.

En Chivacoa una manca  
una locha me pidió  
y al yo largarle la mano  
la locha se me perdió.

Como se puede apreciar, el elemento estético se hace presente en este baile, los versos hacen alusión a las diferentes regiones del estado donde se cantaba, la rima de sus versos son de carácter humorístico, lo que tal vez causo su popularidad y su aceptación en ciertos estratos sociales de clase alta. La música y los movimientos contribuyeron a hacer del baile un elemento artístico armonioso y contagioso si se quiere en el público participante del mismo.

El Baile del Papelón, es una fiel representación de lo reflejado en la Danza africana, según el autor Valles (2011). Las danzas del vasto continente africano se convertían en expresiones de numerosas formas de bailes, Cada país, cultura y grupo étnico tiene sus propias danzas tradicionales. Estas tienen sus propios estilos, lenguajes, técnicas, ritmos, músicas y referencias culturales. Sin embargo, todos estos bailes tienen propósitos similares a nivel social, cultural y espiritual, y comparten una estética similar. La danza africana forma parte esencial y

primordial en la vida, de la gente. Los grupos que preservan sus danzas no la separan de su diario vivir, sus rituales y ceremonias espirituales, sus celebraciones y ocasiones especiales. Aunque las danzas africanas pueden aportar recreación a la comunidad, estas no se consideran un mero entretenimiento. Son expresiones colectivas con un significado en la vida de la tribu. Ayudan a mantener los lazos entre todos los miembros de una comunidad.

Como se puede apreciar, en los numerosos tipos de danzas existentes para la época, los mismos tenían su cometido como lo eran: para celebrar las cosechas, para pedir ayuda en cualquier aspecto de la vida, o comunicarse con los ancestros y dioses, también reflejaban la celebración de bodas o enterrar a los muertos. También hay danzas que marcan cambios importantes en la vida, tales como la transición de la niñez a la adultez, y danzas encargadas de contar la historia de la tribu. La comunidad es más importante que el individuo.

No existe el concepto de público. Cuando las danzas africanas se realizan dentro de su contexto tradicional no existe separación entre espectadores y participantes. Todos en el grupo participan en la danza, ya sea bailando, cantando, haciendo coro, tocando palmas o tocando un instrumento musical. La participación del grupo entero es esencial.

En correspondencia con lo anterior, la estética en la danza africana es rica en expresión orgánica y policentrismo. Cada danza africana tiene sus propias características y lenguaje. Sin embargo, todas comparten una estética similar. La característica central de esta estética es el policentrismo. El cuerpo se divide en distintas zonas. El movimiento se puede iniciar en cada una de estas partes del cuerpo de una manera clara y fluida.

La estética de las danzas africanas es bien diferente a la estética de los bailes eurocéntricos. En la danza africana la fuerza, flexibilidad, balance, intención y ritmo se manifiestan de una manera orgánica. No existe rigidez. No existen extensiones exageradas que

causen tensión innecesaria. Existe una claridad profunda en sus formas que surge de una orientación orgánica al movimiento y a la expresión. La música está integrada al baile.

## **Reflexiones finales**

En un intento por dejar algunos aportes que pudiesen aclarar los vacíos encontrados en el trabajo presentado. Se hace casi obligatorio responder a muchas interrogantes dejadas en las lecturas realizadas en el transcurso de la investigación, de esta manera creemos se dejarían abiertas las puertas para una posible evaluación del lector, que permita volver sobre nuestra investigación y replantear un futuro enriquecimiento interpretativo.

Al respecto, una reflexión en la investigación según Kemmis y McTaggart, (1988) “es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.” (p.9)

En lo referente a la temática planteada quedaría entonces responder a:

¿Existe alguna otra propuesta cultural que represente el interés investigativo de los estudios doctorales?

¿Se encuentra la temática planteada, suficientemente delimitada y enmarcada dentro de los intereses de los estudios culturales?

¿El tema contribuye con la lucha por definir la verdad sobre nuestras raíces culturales?

¿Los argumentos esgrimidos en el desarrollo investigativo dan claridad a nuestra identidad cultural?

¿Los autores referidos mantienen una postura interpretativa ajustada a los criterios de racionalidad?

¿La metodología de la investigación etnográfica, es la más indicada para este tipo de estudios?

¿El ensayo cumple con la exigencia de la cátedra?

¿Existe coherencia en los planteamientos descritos?

¿Existen análisis “densos” sobre las interpretaciones realizadas?

¿El ensayo presento algún aporte de interés cultural?

¿El autor del trabajo presentado mantuvo una postura interpretativa apodíctica?

¿Cree usted que este tipo de investigación contribuye con la motivación de futuros participantes?

Los tiempos exigen nuevos paradigmas, nuevas relaciones entre las academias y los intelectuales y los sujetos o actores sociales comprometidos por las transformaciones que tiendan a romper no sólo con las exclusiones sociales, raciales, orientaciones sexuales, de género o étnicas, sino con las estructuras de cómo elaboran, condicionan y legitiman los conocimientos, y en ese sentido la experiencia del movimiento afrodescendientes, en estos momentos, podría marcar pautas y sendas a seguir.

A manera de conclusión, no queda la menor duda sobre la huella africana dejada en la cultura de nuestros pueblos. No sólo en la trata y en la esclavitud, sino en la consecución de la libertad existió un sistema de identificación lingüística discriminatoria del africano y sus descendientes, que se apoyó y se mantiene en este proceso de globalización cultural.

Friedemann (1992), desde su visión de estudios antropológicos adoptó el marco conceptual de huellas de africanía, para interpretar los procesos de génesis de los nuevos sistemas culturales afroamericanos. Al respecto dice: “He sostenido al igual que otros estudiosos,



que el africano al pisar las costas americanas no dejó atrás ni sus dioses ni sus sueños, ni los cuentos de sus abuelos, ni las éticas de su familia y de su comportamiento social.”

En los nuevos sistemas culturales de los descendientes de los africanos en América, son materia prima de las memorias, las aromas, los sentimientos, formas estéticas, texturas, colores, armonías y otros elementos icónicos de legado africano. Así, las huellas de africanía se entienden como cadenas de asociaciones icónicas, concepto que permite situarse cerca de los planteamientos de Bateson (1972) sobre el lenguaje de los iconos. Arocha (1989):”...tal lenguaje es parte de modos subconscientes de conocer la realidad, relacionados con las características del proceso de aprendizaje; cada grupo humano comparte "premisas epistemológicas"(p.22), que operan a nivel de subconsciente iconográfico y pueden determinar la percepción. En el proceso de aprendizaje tales premisas son transmitidas de padres a hijos e involucran tanto su retransmisión como las innovaciones producidas por las nuevas generaciones.

Para los africanos esclavizados, encontrar modos de comunicarse debió ser la urgencia primordial. El tambor, una de las primeras recreaciones a partir de su memoria se constituyó a modo de lengua franca. Los cabildos por su parte, se convirtieron en tempranos escenarios de la génesis del sistema cultural de los afroamericanos. Según Escobar (1989), “existía una diferencia con lo que ocurriría en algunas Providencias en el Caribe, donde el dominio cultural inglés desterró al tambor definido como instrumento evocador de poderes espirituales indeseables”. (p.58)

En este orden de ideas, el conocimiento y el reconocimiento de la presencia de los africanos y del puente África-América en la cultura y en la sociedad Venezolana, representan desde luego, factores imprescindibles en el enriquecimiento de la conceptualización del país como un ente diverso en su pluriculturalidad y multietnicidad. No obstante, la legitimidad de la

diversidad como patrimonio universal actualmente es una consideración que comparten muchos países en el mundo. Y la diáspora afroamericana en Latinoamérica es parte de tal diversidad.

## **Referencias**

Acosta, S. (S/F). *Cuestiones económicas y sociales de la emancipación crítica contemporánea*.

Revista Crítica Contemporánea, Agosto.

Aguirre, B. (1993). *La Identidad Étnica*. Barcelona RAD.

Álvarez, A. (2008). *Arte Afroamericano* revista *Fuego Cotidiano*, Homenaje a 98 años de Juan Pablo Sojo (1908-1948). Guárico. Recuperado: <https://fuegocotidiano.blogspot.com> 2006/12.

Arocha, A. (1989). *Huellas de África en la diversidad colombiana*. Revista universidad de los Andes.

Bateson, G. (1972). *Espíritu y Naturaleza*. Amorrortu, Buenos Aires.

Brito, F. (1985). *El problema tierra y esclavo en la historia de Venezuela*. 2da Edición de la Biblioteca UCV. Caracas.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]. (2019), Publicado en la revista Rescatando la Historia. Unesco. Recuperado de <https://rescatando.la.historia.Cerlalc.org/danzas-tradicionales-africanas>.

Escobar, P. (1989). *Revista antropología Colombiana*. Volumen III, N° 2 Universidad de los Andes.

Fernández, C. (2014). *Etnocrítica. Literatura y Diversidad cultural en América latina*. Ponencia presentada en la Feria Internacional del Libro de Venezuela - FILVEN 2014. Caracas.

Fernández, C. (2016). Seminario doctoral *Estética y Sociedad*. Universidad de Carabobo.

Friedemann, N. (2006). *Revista antropología Colombiana*. Universidad de los Andes. Volumen III, N° 2.

García, J. (1995). *La Ruta Extraviada*. En Revista Africamerica. Caracas.

García, O. (2007). *La cultura humana y su interpretación desde la perspectiva de la cultura organizacional Pensamiento & Gestión*, núm. 22.

Geertz, C. (1973). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura* Capítulo 1 de la interpretación de las culturas, Gedisa.

Gramsci, A. (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión, buenos aires, pp11-126.

Gramcko, I. (1991). *Antología Poética*. Edit. De la Presidencia de la República. Caracas. Herskovits, M. Price, T. Arboleda, JR. Escalante, A. (2014) *Antropología de la gente negra*, citado por Pulido en su biografía (1895-1963), Ohio.

Holloway, J. E. (1991). *Africanisms in American Culture* Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, ix.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.

Lechner, E. (2019). *Cómo nació la música de raíces africanas en Latinoamérica*. Revista AARP.

Recuperado: <https://www.aarp.org>.

López, J. (2005). “*Descripción densa: hacia una teoría Interpretativa de la cultura.*” Capítulo 1.

Recuperado: Clifford Geertz. <https://dokumen.tips>.

Lotman, I. (1998). La semiosfera II. *Semiótica de la cultura*, del texto, de la conducta y del espacio. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco. Caracas.

Mijares, M. (1996). *Racismo y Endoracismo en Barlovento*. Fundación Afroamérica. Caracas.

Moreno, A. y Briceño, J. (2015). Colección *Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño*. Buenos Aires. ISBN 978-987-722-122-0. CLACSO.

Nietzsche, F. (1979). *El nacimiento de la tragedia*, trad. A. Sánchez Pascual, Alianza, Madrid, p.31.

Ortiz, J. R. (2000). *Paradigmas de la Investigación*. UNA .documenta 14 (1) 42-48 enero-junio. Caracas.

Pérez, J. (2006). *Reflexiones sobre la influencia africana en el paisaje llanero*. Trabajo inédito.

Pérez, J. (2006). *Africanismos: reflexiones sobre la influencia africana en el paisaje llanero*. Trabajo inédito. Recuperado: <https://fuegocotidiano.blogspot.com> 2008/08.

Rodríguez, A. (2006). *La Cultura Afrollanera en la formación de los llaneros*. Conversatorio sobre influencia Árabe y Africana en Venezuela. Mimeografiado.

Sacristán, J (2005). *La Educación que aún es posible*. Madrid; Morata.

Schaeffer, J. (1993). *El Arte en la edad Moderna*. Monte Ávila Editores, Caracas.

Valles, L. (2007). *Investigador de las Danzas Tradicionales de Venezuela*. Yaracuy calameo.com  
Recuperado: <https://www.calameo.com>

Valles, L. (2011). *Investigador de las Danzas Tradicionales de Venezuela*. Análisis en

***César Orlando León Guerra:***

---

*Licenciado en Educación (UCV 1990), Magister en Administración y Supervisión Educativa (UC 1993), Doctorado en Ciencias de la Educación (USM 2008), candidato al Doctorado en Ciencias Sociales (UC 2016). Profesor Asociado de la Universidad de Carabobo.*

***William Guevara:***

---

*Licenciado en Educación (UC 1999), Magister en Educación (UC 2003), Doctorando en Ciencias Sociales (UC 2010). Profesor Ordinario de la Universidad de Carabobo.*

Educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho

*Mediating education of socio-educational conflicts from the social theory of law*

**Rafael Antonio Bracamonte Pineda**

<https://orcid.org/0000-0001-7743-4059>

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

[rafaelbracamonte333@gmail.com](mailto:rafaelbracamonte333@gmail.com)

**Resumen**

Las instituciones educativas tienen una naturaleza conflictiva por el número de interacciones dadas en ellas, por esta razón este ensayo tiene el propósito de caracterizar una propuesta de educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho. Está dividido en tres secciones, en la primera se define la naturaleza conflictiva de la escuela; la segunda contiene el análisis de las teorías del conflicto y el aporte desde el derecho social; la tercera expone las características de la educación mediadora de los conflictos socioeducativos. Se utilizó la metodología de investigación cualitativa y la técnica de análisis hermenéutico. Concluyendo que la educación mediadora brinda aportes significativos a la teoría social del derecho, porque resalta el papel fundamental de la escuela como institución social al servicio del Estado social de derecho y de justicia que busca garantizar el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de cada ciudadano en el marco de un sistema democrático.

**Palabras clave:** Educación Mediadora, Derecho, Conflictos socioeducativos.

**Abstract**

Educational institutions have a conflictive nature due to the number of interactions given in them, for this reason this essay has the purpose of characterizing a proposal for mediating education of socio-educational conflicts from the social theory of law. It is divided into three sections, the first defines the conflictive nature of the school; the second contains the analysis of conflict theories and the contribution from social law; the third exposes the characteristics of mediating education of socio-educational conflicts. The qualitative research methodology and the hermeneutic analysis technique were used. Concluding that mediating education provides significant contributions to the social theory of law, because it highlights the fundamental role of the school as a social institution at the service of the social State of law and justice that seeks to guarantee the full exercise of the fundamental rights of each citizen in the framework of a democratic system.

**Keywords:** Mediating Education, Law, socio-educational conflicts.

**Recibido:** 25/05/2021

**Enviado a árbitros:** 26/05/2021

**Aprobado:** 30/06/2022

## **Introducción**

Las escuelas cumplen funciones más allá de enseñar a leer y a escribir, éstas son espacios de encuentro para la enseñanza de los conocimientos socialmente aceptados y la formación de ciudadanos capaces de cumplir con deberes y ejercer plenamente sus derechos en el marco de una sociedad democrática. Sin embargo, la convivencia escolar se ha convertido en un asunto de mucho interés en los últimos años, producto de los múltiples conflictos generados en el seno de las instituciones escolares, los cuales pueden tener su origen en el contexto familiar (por factores sociales, culturales, políticos y económicos) y ser expresadas, por los actores del proceso educativo, a través de formas agresivas y violentas de reaccionar ante los desacuerdos y controversias de la vida cotidiana, afectando de forma grave la convivencia en nuestras escuelas.

En tal sentido, el ensayo tiene el propósito de caracterizar una propuesta de educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho y está dividido en tres secciones, en la primera se define la naturaleza conflictiva de la escuela; la segunda contiene el análisis de las teorías del conflicto y el aporte desde el derecho social; la tercera expone las características de la educación mediadora de los conflictos socioeducativos. Por consiguiente, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Hasta qué punto las instituciones educativas tienen una naturaleza conflictiva? ¿En qué medida los fundamentos sociales del derecho pueden impactar de forma positiva el manejo de los conflictos socioeducativos? ¿Cuáles son las características principales de una educación mediadora de conflictos socioeducativos desde el reconocimiento de los hilos teóricos sociales del derecho?

## **Naturaleza Conflictiva de las Instituciones Educativas**

En las escuelas se generan muchas interacciones entre sus integrantes, lo cual determina la naturaleza conflictiva de las mismas. El conflicto es en esencia un fenómeno de

incompatibilidad entre personas o grupos y hace referencia tanto a cuestiones estructurales como a las más personales. En este ensayo, el conflicto es considerado el resultado de una interacción, donde un sujeto al no lograr consensuar con el otro una situación de la vida cotidiana, recurre a imponer ideas sin respetar las creencias del otro. Sin embargo, el conflicto bien canalizado genera una situación de enriquecimiento para ambas partes, pero al no ser encauzado correctamente produce en consecuencia, una acción de violencia.

En ese orden de ideas, según Ramón, García y Olalde (2019) se puede definir el conflicto escolar como:

Es el proceso que involucra a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, verdadera o aparentemente incompatibles, entre miembros de la comunidad educativa como: alumnos, profesores y padres, y que se puede producir dentro de las instalaciones escolares o en otros espacios directamente relacionados con lo escolar como, los alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extraescolares. (p.137)

Teniendo en cuenta este concepto, se pueden identificar diferentes causas de los conflictos educativos, dado que en el espacio escolar conviven niñas, niños y/o adolescentes provenientes de comunidades distintas y trasladan a la escuela costumbres, hábitos, estilos de vida, problemas y hasta las rivalidades externas entre bandas, afectando notablemente el entorno escolar. Estos conflictos suelen sobrepasar la capacidad de control de los docentes, quienes -con la intención de imponer el orden- recurren a la intimidación o al abuso de poder, encontrando la resistencia de los estudiantes. Así mismo, el personal directivo por lo general subestima la capacidad y el potencial de los estudiantes e incurren en el error de ignorar sus peticiones y quejas, a ello, los estudiantes responden con rebeldía y hasta con el desconocimiento de la autoridad, llegando al punto de generar situaciones de violencia con el fin de llamar la atención. Los problemas sociales externos son un factor de influencia en el entorno escolar. Niños, niñas y adolescentes cuyas



familias son disfuncionales, padres con adicciones, homosexualidad, historial delictivo, baja formación académica, diversidades étnicas, lingüísticas y religiosas. Es importante identificar la realidad socioeconómica de la familia, la cual obliga a ambos padres a asistir al campo laboral, pasando un menor tiempo de convivencia con sus hijos y dejando la labor reforzadora y educadora en muchos casos en la televisión, videos juegos o la Internet. Estos estudiantes, poseen carencias afectivas y desarrollan conductas conflictivas en el hogar que luego las ponen en práctica en las escuelas.

También hay problemas de origen interno: desautorización de los educadores por parte del personal directivo; las críticas, burlas o menosprecios constantes de algunos padres o representantes hacia los maestros; exigencia al personal docente de dar el contenido programático en poco tiempo y en condiciones del aula inadecuadas; relación escasa entre docentes y estudiantes o entre pares; falta de motivación salarial de los profesionales de la educación; entre otros. Este contexto exige cambios importantes, por ese motivo “es necesario abandonar la vieja percepción negativa de los conflictos y adentrarnos en la búsqueda de herramientas alternativas para resolverlos”. (Ramón, García y Olalde, 2019, p.138). Los miembros de la comunidad escolar deben ser capacitados para resolver de forma pacífica todas las situaciones conflictivas.

### ***Una Visión Positiva del Conflicto y el Uso del Derecho para Crear Espacios de Convivencia en las Instituciones Educativas***

Existe una visión negativa del conflicto y lo perciben como sinónimo de guerra, confrontación, pelea y violencia, convirtiéndose en una limitación al momento de buscar una solución a éstos. Con respecto a ello, Jiménez, Beltrán y Moreira (2019) afirman: “la falta de conocimiento sobre el manejo de los conflictos puede producir juicios erróneos, basados en

falsas percepciones, por ambas partes, quienes ven el conflictos como una situación incómoda que altera su equilibrio”. (p. 47). Por esta razón, otras fuentes doctrinarias plantean una visión positiva del conflicto y lo consideran un producto natural de las relaciones entre personas o grupos, así lo expresan Abarca, García y Ortíz (2021) “los conflictos existen en todas las culturas, pero pueden ser tratados de manera responsable, mediante el diálogo, estrategias y estilos o formas para encontrar salidas saludables y pacíficas”. (pp. 184 – 185). La escuela es conflictiva y eso podría dar origen a alianzas constructivas y de respeto, propio de una sociedad democrática.

Es importante resaltar, la necesidad de formar a los actores del hecho educativo sobre la visión positiva del conflicto porque si ellos no tienen las herramientas y conocimientos necesarios pueden darse situaciones negativas e incluso expresiones de violencia por parte de los involucrados. Argumentan Aguirre, Pabón y Moreno (2020), “la escuela ha sido y será valorada como un escenario propicio para formar en valores democráticos; es el espacio en el que se debe aprender a negociar, a construir acuerdos y a gestionar conflictos” (p. 411). El autor reconoce la necesidad de formar para la democracia, lo cual se traduce en enseñar a convivir, negociar, mediar y aprender a llegar a acuerdos que satisfagan las necesidades de las partes intervinientes.

Ahora bien, un conflicto podría transformar y cambiar la concepción tradicional de la escuela, porque este desacuerdo genera posibilidades infinitas de cambios positivos en las instituciones escolares. Por ejemplo, muchas instituciones educativas tienen reglamentos internos o normas de convivencia obsoletas de acuerdo a las leyes vigentes o considerados injustos e impositivos según los estudiantes, esta realidad puede generar conductas de rebeldía y dar paso a la violencia contra las autoridades o daños a la infraestructura escolar. Un conflicto de este tipo, es una oportunidad al intercambio de ideas entre las partes y a la búsqueda de soluciones

consensuadas, lo cual derivaría en la redacción de un nuevo reglamento o norma de convivencia con la participación de todos los actores de la escuela, en un ambiente de tolerancia y ejercicio pleno de los derechos propios de una institución democrática generadora de inclusión social.

Existen tres formas de percibir el conflicto en los centros educativos: “la visión tecnocrática – positivista, la visión hermenéutica – interpretativa y la perspectiva crítica” (Jares, 2001, p. 62). Cada una tiene sus particularidades según el contexto en el que se estudia. La primera es la visión tecnocrática – positivista del conflicto, desde este punto de vista es algo muy malo y es producto de una inadecuada planificación del personal directivo de la institución, por esta razón, los encargados de la dirección de un centro escolar buscan omitir o esconder una situación conflictiva, “esta ideología explica la razón por la cual muchos profesores y docentes dicen que en sus centros no hay conflictos. Esta situación también sucede por confundir conflicto con violencia” (Jares, 2001, p. 63). Este error ocurre en una gran cantidad de centros educativos por no tener una definición clara de conflicto y de violencia.

Una evidencia de esta postura, está al preguntar a un docente sobre los conflictos en su aula, casi siempre responden: “no hay ninguno en mis clases”, ya que reconocerlos sería dar una impresión de no tener dominio de grupo. El personal directivo también incurre en este error y niegan el carácter conflictivo del centro educativo a su cargo, porque significaría no tener la capacidad de dirigir esa institución.

Quienes asumen esta visión, piensan que los conflictos pueden afectar gravemente el funcionamiento de una institución; por ello, los directivos dedican tiempo y esfuerzo en buscar la forma de resolver o disminuir la cantidad de conflictos en el centro educativo, incluso acuden a la imposición de medidas de control extremo con la finalidad de tratar de prevenirlos. La escuela, de acuerdo a esta visión, “cumplirá su misión si minimiza las disputas entre sus integrantes, en

consecuencia, no solo basta planificar con la intención de reducir los conflictos, pues es necesario eliminarlos desde el principio” (Jares, 2001, p. 66).

La segunda visión es la hermenéutica – interpretativa del conflicto. Lo perciben como resultado de las interacciones individuales y no es consecuencia de una realidad social, señala Jares (2001), “esta perspectiva eminentemente psicologicista hace ver la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico” (p. 71). Esta postura reconoce el conflicto y lo considera un problema de percepción, ignorando las condiciones sociales de los propios sujetos. Es considerada incompleta porque no lo estudia de una forma integral.

La tercera es la perspectiva crítica del conflicto. Se considera algo natural, parte de las instituciones y es una situación generadora de transformaciones en el seno de la sociedad, por este motivo, se requiere un estudio más amplio e integral del conflicto, por ser un fenómeno causado por muchos factores. Así lo afirma Jares (2001), el conflicto “se considera como un instrumento esencial para las transformaciones de las estructuras educativas. Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización” (p. 75). Esta visión, permite poner en práctica estrategias de participación en el centro escolar, aplicando mecanismos no violentos en el trato de los conflictos, entre ellos la mediación y la negociación, los cuales permiten a todos los involucrados mantener una sana convivencia en ambientes de tolerancia y organización propios de una institución democrática.

Por otro lado, es importante destacar que vivimos en una sociedad altamente conflictiva y las instituciones educativas no están aislada de esa realidad. Si hay violencia en la familia y en las calles, es de esperarse que haya violencia en la escuela. Se deben tomar las medidas necesarias para generar un clima de convivencia armoniosa en el espacio educativo, acudiendo al

derecho como herramienta de equilibrio y regulación de las relaciones interpersonales, así lo expresa Arjona (2020) “la existencia de conflictos y la necesidad de regularlos, prevenirlos o solucionarlos hace inevitable la presencia constante del Derecho”. (p. 4). La escuela necesita imprescindiblemente del derecho y el derecho necesita de la escuela con el fin de legitimar las instituciones y transformar la sociedad en el marco de reglas democráticas donde se promueva la sana convivencia.

Es decir, el derecho puede ser utilizado en la creación de procedimientos y normas con el fin de regular la conducta, teniendo en cuenta la participación de todos los actores del sistema escolar, pues estos reglamentos deben ser el resultado de un consenso al cual han llegado los individuos, producto de un proceso de negociación y discusión colectiva. En sentido, el marco normativo de un régimen escolar acorde con el estado de derecho, para Habermas (2010), “no debería quedar ocupado por el derecho como medio, sino por procedimientos de decisión en que se considere a los implicados en el proceso pedagógico libres y capaces de defender sus intereses y de regular sus propios asuntos” (p. 633).

El objetivo del derecho en las instituciones escolares está dirigido a la resolución pacífica de los conflictos, considerando la obligatoriedad de acatar las normas de convivencia, porque éstas fueron previamente discutidas y aceptadas por cada integrante de la institución escolar, garantizando así la práctica efectiva de los derechos sin ningún tipo de discriminación.

### **Educación Mediadora: una propuesta para el manejo de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho**

La educación mediadora se fundamenta en los principios de la democracia, con la finalidad de garantizar la participación activa de los sujetos involucrados en el hecho educativo y de esta forma dar paso a la construcción de un conjunto de normas de convivencia justas,

reconocidas por todos, garantizando un ambiente de tolerancia basado en el respeto a las diferencia y al reconocimiento del otro, como sujeto dotado de derechos y libertades ciudadanas, las cuales no pueden ser limitadas con el alegato del bien común. En la caracterización de esta educación se definen los hilos teóricos que la sustentan desde la ontología, axiología y teleología.

### ***Ontología de la Educación Mediadora***

En este ensayo, los fundamentos del ser de la educación mediadora son:

1. Es una educación para la democracia, porque promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en igualdad de condiciones en la redacción de normas de convivencia justas.
2. Respeta y valora la multiculturalidad.
3. Promueve el aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, *educar para la democracia* significa practicar la participación democrática en el aula, sin eliminar la autoridad moral del docente, garantizando la convivencia armónica en los espacios escolares a través del ejercicio pleno de los derechos y del cumplimiento de los deberes. En la mayoría de las instituciones educativas se evidencia una baja participación de los actores del centro escolar en la toma de decisiones, de hecho, ese privilegio es reservado por el personal directivo de la institución, quienes no toman en cuenta a los docentes e ignora las peticiones y sugerencias de los estudiantes, generando un ambiente de intolerancia y de baja participación. Por esta razón, es necesaria la práctica de los principios propios de la democracia y desarrollar estrategias de respeto a los derechos humanos, libertades democráticas y respeto a las diferencias políticas, económicas, religiosas y étnicas.

En ese sentido, la educación mediadora promueve la participación democrática en la institución educativa, porque ésta juega un papel importante en el manejo de los conflictos

educativos. La única forma de tener ciudadanos respetuosos de las ideas de otros y sean capaces de llegar a acuerdos en la toma de decisiones, es a través de un proceso de formación; por ello, la escuela no puede ser una institución cerrada, donde existan limitaciones a la participación de los actores del proceso educativo. Por otro lado, el docente no puede creerse la persona que lo sabe todo, o el estudiante ser solo un receptor de conocimientos, ni el directivo tomar decisiones sin considerar a quienes integran la institución escolar. La educación mediadora en definitiva promueve la igualdad, equidad, justicia, libertad de conciencia, participación, diversidad y libre expresión de todos.

En segundo lugar, *educar para la multiculturalidad* es aceptar la diversidad de nuestra sociedad y reconocer las diferencias culturales y étnicas como una riqueza. En la actualidad, es condenable cualquier forma de discriminación; de allí la urgencia de formar en valores como tolerancia, respeto y solidaridad en niños, niñas y adolescentes. Por esta razón, la educación mediadora identifica la diversidad de la sociedad y asume con naturalidad la interacción intercultural, promoviendo la sana convivencia en el marco de una sociedad plural y democrática con respeto a la dignidad humana.

En tercer lugar, *promover el aprendizaje cooperativo*. La educación mediadora fomenta la participación activa de todos los actores del proceso educativo, involucrándolos en el desarrollo de las actividades pedagógicas, en ese sentido, las tareas escolares no pueden ser el resultado de una imposición del docente al estudiante, sin explicarle ni siquiera el significado o importancia de la actividad. Las actividades pedagógicas deben ser el resultado de una discusión previa con los estudiantes, el objetivo es dar una justificación clara sobre la finalidad y el resultado esperado. Así mismo, se debe fomentar en los estudiantes el trabajo en equipo, con el fin de fortalecer el compromiso compartido, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a las diferencias. La idea es generar estrategias de aprendizaje con las cuales se promueva no solo el

aprendizaje en compañía de otros estudiantes, sino en cooperación entre ellos, a través del intercambio de ideas, sugerencias y experiencias que enriquezcan el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza como de la evaluación de los contenidos socialmente aceptados.

Finalmente, *la creación de normas justas de convivencia*. Las instituciones educativas son espacios donde se regulan todas las acciones de los miembros de esa comunidad escolar, con la finalidad de resolver los conflictos de forma pacífica, a través del diálogo y la mediación oportuna. La escuela como institución social, debe apoyarse en normas y reglamentos con definiciones claras sobre la forma de actuar de cada miembro de la comunidad escolar con el fin de mantener la convivencia, pero esas normas no pueden ser impuestas por el personal directivo, porque los demás actores la desconocerán y generarán un clima de ingobernabilidad con expresiones conflictivas y de violencia. Por ello, las normas y reglamentos deben ser el resultado de un proceso de discusión y negociación entre docentes, estudiantes, directivos y los padres o representantes. Todos pueden expresar sus ideas, inquietudes, aspiraciones, peticiones y reflexiones para llegar a un consenso que garantice un acatamiento general de las normas, porque han sido redactadas en un ambiente democrático, tolerante, solidario y de respeto a cada actor de la institución.

### ***Axiología de la Educación Mediadora***

Son dos, los valores primordiales:

1. La justicia como valor garante de respeto a las libertades y derechos individuales que goza cada ser humano.
2. La tolerancia, traducida en una convivencia armónica entre ciudadanos con diferentes formas de pensar, de distintas posiciones políticas, sociales, económicas y religiosas.

En primer lugar, la educación mediadora promueve un alto grado de justicia en todas las relaciones desarrolladas en la institución educativa. Según la Real Academia Española (2021)



“justicia es aquello que debe hacerse según derecho o razón” (p. 902). La mayoría de instituciones educativas evidencia una baja práctica del valor de la justicia, el personal directivo premia a quienes coinciden con su tendencia político-partidista y deja a un lado a quienes cumplen con las labores agógicas. Por otro lado, los docentes recurren en muchos casos a intimidar a los alumnos para imponer sus criterios y normas; en el caso de los estudiantes, ellos se relacionan de forma conflictiva por diversos motivos asociados a la condición social, económica o religiosa. En general, las instituciones educativas regidas por relaciones injustas generan un clima de alta conflictividad, por eso es imprescindible comenzar a educar para la justicia.

En la actualidad, no solo se educa a los aprendientes con el fin de hacerlos competitivos en un mundo marcado por los avances tecnocientíficos, a ellos se deben agregar valores y principios asociados a la justicia. Arguye Rawls (2012), “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia que ni siquiera el bienestar de la sociedad en conjunto puede atropellar” (p. 150). De acuerdo al autor, los derechos ciudadanos garantizados por la justicia no pueden estar condicionados a negociaciones políticas, ni a la justificación de injusticias que en contra de los ciudadanos se comenten por generar un supuesto mayor bien compartido por otros.

Por tal motivo, educar ciudadanos con un sentido profundo de justicia va más allá de la enseñanza de las normas vigentes en un Estado, el docente mediador educa hacia el respeto de las libertades básicas de cada individuo, con la finalidad de generar equilibrios sociales y cambiar las desigualdades económicas y sociales presentes en el mundo. En la educación mediadora, el término libertades básicas, representa la suma de todas las libertades, es decir, política, libre conciencia y expresión, entre otros. En segundo lugar, la práctica de la tolerancia en la educación mediadora, significa aceptar y defender el pluralismo propio de una sociedad

democrática, garantizando el respeto a los derechos individuales y colectivos. Define la Real Academia Española (2021), “la tolerancia es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (p. 1486). Las personas no nacen siendo tolerantes, la práctica del valor de la tolerancia es producto de un proceso de formación y de interacción con otros ciudadanos a quienes aprendemos a aceptar con sus diferencias físicas, políticas, religiosas, étnicas, sexuales, económicas, entre otras. Por consiguiente, educar con el valor de la tolerancia es una tarea a ser desarrollada en todos los centros educativos con el propósito de generar espacios donde se valoren las diferencias como parte de la riqueza cultural de la sociedad.

### ***Teleología ¿Cuál es el Futuro de la Educación Mediadora?***

Los conflictos siempre han estado presentes en centros educativos y con el alto número de interacciones generadas en ellas, es muy probable observarlos en el futuro. Este ensayo ha identificado la naturaleza conflictiva de la escuela, por esta razón, la educación mediadora incorpora una nueva cultura del tratamiento de los conflictos socioeducativos, al reconocerlos como parte natural de esta institución social. Esta perspectiva presenta tres elementos protagonistas en la aplicación futura de este modelo educativo:

1. *El rol del docente:* mediador de los conflictos socioeducativos.
2. *El rol de la escuela:* ser un espacio de promoción y fomento de la convivencia democrática basada en el respeto a los derechos y libertades.
3. *El rol del Estado:* interventor eficaz en la prestación de la educación como servicio público fundamental.

En primer lugar, la educación mediadora asigna al docente el rol de mediador, porque posee todas las cualidades necesarias para intervenir en una situación conflictiva. Él puede

presentarse como un profesional imparcial, con conocimiento, experiencia y amplia capacidad de liderazgo, lo cual le permiten reunir a las partes intervinientes en el conflicto en función de mediar o negociar sus aspiraciones e intereses. La mediación “es un medio alternativo de resolución de conflictos que implica la participación un tercera persona neutral que asume el rol de mediador con el fin de facilitar las conversaciones y negociaciones entre las partes de un conflicto con el fin de llegar a una solución”. (Vázquez y García, 2022, p. 67). En este proceso, el mediador juega un papel importante en la fluidez de la comunicación entre las partes, pues con su postura neutral, puede hacer ver a cada parte la posibilidad real de sus aspiraciones en el conflicto y tomar así una mejor decisión.

Aunque las partes del conflicto son las únicas con poder de decisión, el mediador facilita el proceso de búsqueda de una solución pacífica y consensual a la disputa. Así ocurre en la mediación judicial y comercial. El docente, al ejercer su papel de mediador de los conflictos educativos, va a mediar entre la realidad educativa y la realidad social, política y económica desarrollada en los alrededores de la escuela, la cual influye y afecta el normal desarrollo del acto agógico.

Además, el profesor va a mediar en la práctica educativa, es decir, entre la gran cantidad de contenidos planificados a ser impartidos y el estudiante, con el fin de dejar en ellos un aprendizaje significativo de los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, deportivos y culturales desarrollados en la práctica escolar. El educador va a ser un elemento cargado de imparcialidad, el cual no tomará parte en el conflicto, pues será el mediador y utilizará su capacidad y cualidades en la promoción y facilitación de la comunicación entre las partes, con fin de llegar a un acuerdo.

La escuela es el segundo elemento que juega un papel primordial en el desarrollo de una educación mediadora de los conflictos socioeducativos, para ello es necesario establecer en ésta

las bases de una educación verdaderamente democrática, creando mecanismo de participación de todos los miembros de la comunidad escolar, respetando derechos, libertades y eliminando cualquier tipo de exclusión o discriminación en sus espacios. Los espacios escolares se estructurarían en función de la práctica en su seno del respeto a la pluralidad de pensamiento y diversidad de las conductas y acciones, de lo contrario no estaría cumpliendo con el compromiso social pregonado. La práctica democrática en la escuela como parte de una educación mediadora de los conflictos educativo es una necesidad y no una moda más, por esa razón, hay que establecer procesos claros de ejercicios democráticos para el intercambio de ideas e intereses con tolerancia y respeto a la diversidad.

Conforme a esto, la educación mediadora también plantea abrir la escuela a la comunidad y convertirla en un espacio de encuentro de los actores sociales. La escuela permanece abierta durante un limitado número de horas al día, el resto del día permanece cerrada, esto es importante analizarlo. Una escuela en una comunidad significa: canchas deportivas, salones, mobiliario (sillas, pupitres, mesas y computadoras), entre otros; los cuales pudieran servir en el desarrollo de actividades deportivas y culturales en horario donde antes la escuela estaba cerrada y con la participación los jóvenes y adultos de la comunidad. Para fomentar estas actividades se debe incorporar otro personal cuya función será garantizar la ejecución de este plan comunitario en horas distintas al horario escolar. Igualmente, esta nueva programación requiere una asignación presupuestaria mayor y distinta a los recursos destinados al funcionamiento escolar regular, de lo contrario, esto ocasionaría una desmejora del servicio educativo prestado por la institución. Sin duda alguna, el abrir la escuela a los jóvenes de la comunidad puede ayudar a mejorar el sentido de pertenencia con respecto a la institución y crearía un clima de convivencia sano entre niños, niñas y adolescentes con el desarrollo de una estrategia adecuada. Además, las

escuelas no solo estarán abiertas a los estudiantes, sino también se pueden crear programas de incorporación de padres, representantes, jóvenes y personas adultas para realizar actividades de manualidades, cultura, deportes, recreación, entre otros.

En tercer lugar, la educación mediadora plantea que el Estado debe continuar interviniendo en la educación, con la finalidad de mantener y mejorar la cobertura educativa y sobretodo garantizar el acceso al sistema a las clases sociales más pobres. Razón por la cual, las autoridades del Estado están obligadas a invertir en educación como la única forma de hacer más competitiva a la nación frente a los cambiantes escenarios internacionales en el corto y mediano plazo. Desde los postulados de la teoría del derecho, la educación es un servicio público, tanto la ofrecida por las instituciones oficiales estatales, como aquellas ofrecidas por los particulares, a través de centros educativos privados. En ese sentido, el Estado asume un papel interventor, sin afectar la iniciativa de los particulares de fundar y ofrecer instituciones privadas al servicio público educativo requerido por algunos ciudadanos.

Finalmente, el Estado en su intervención en la educación, garantiza los subsidios necesarios para ofrecer una educación de calidad a niñas, niños y adolescentes de escasos recursos, por otro lado, genera controles y supervisión tanto a la educación oficial (pública), como a la educación privada, ofrecida por particulares. Estos controles y supervisión deben darse en condiciones de transparencia con el único objetivo de ofrecer una mejor educación a los usuarios, no utilizar esto con fines económicos, ni político-partidistas. El papel del Estado en el desarrollo de una educación mediadora, es generar una inversión garante de un mejor servicio a los menos favorecidos y aumentar sus posibilidades de acceso a mejores oportunidades, también formar el talento humano requerido en el avance de la ciencia y la innovación, sin perder la valoración del patrimonio cultural propio.

## **Conclusión - Aporte de la educación mediadora a la teoría social del derecho**

Una vez caracterizada la educación mediadora se enumeran los aportes a la teoría social del derecho, entre ellos:

1. En la mayoría de instituciones educativas se desconoce el mundo de la vida del niño, niña y adolescente al no considerar sus aspiraciones, inquietudes, cultura, entre otros. La educación mediadora crea mecanismos de participación y encuentro en los cuales cada uno de ellos pueda expresar su mundo de la vida en procesos de acción comunicativa válidos en una institución social tan fundamental como lo es la escuela. Esta aplicación de principios propios de una institución democrática constituye un aporte a la teoría social del derecho al promover el reconocimiento del otro y generar procesos de acción comunicativa que permita llegar a consensos.
2. En las instituciones escolares el proceso de juridización significa regular las relaciones de convivencia, produciendo en los afectados una objetivización y desmundanización, generando así un efecto negativo en el centro educativo. Esta subsunción de la educación bajo el derecho como medio convierte a los sujetos del acto en seres individualizados de la relación pedagógica, esta individualización hace que las normas jurídicas escolares sean aplicadas sin hacer una evaluación de las personas afectadas y sin considerar el contexto en el cual el afectado desarrolla su vida, representando una amenaza real a la práctica de una relación pedagógica libre y a la iniciativa del maestro. La educación mediadora hace un aporte a la teoría social del derecho al asumir a los actores del proceso educativos como sujetos libres en el desarrollo de la actividad agógica y en la defensa de sus derechos, por esta razón, se sustituye el uso del derecho como medio por procedimientos de regulación de conflictos basados en la

redacción de normas de convivencia justas, donde se consideren la realidad política, económica y social que rodea la escuela, respetando la libertad de la acción agógica, la independencia del profesor y el uso de los medios alternos de resolución de conflictos.

3. La educación mediadora resalta el carácter de servicio público de la educación, garantizando el acceso a una educación de calidad a los sectores más necesitados de la sociedad y representando un aporte al principio de intervención del Estado en materia educativa propio de la teoría social del derecho. Este principio hace que la educación esté bajo la vigilancia y supervisión del Estado, esa condición de servicio público justifica las inversiones y los subsidios necesarios para el cumplimiento de su función social.
4. Un gran número de instituciones educativas evidencian una baja participación de los actores del centro escolar en la toma de decisiones, reservando esa potestad al personal directivo de la institución. La educación mediadora fomenta la participación de todos los actores de la comunidad escolar en las mismas condiciones, fomentando la participación ciudadana democrática en los espacios escolares, sin eliminar la autoridad moral del docente y del personal directivo. Esto constituye un aporte al principio de soberanía popular propio de la teoría social del derecho, el cual otorga el derecho subjetivo de participar en igualdad de oportunidades en la formación democrática de voluntad.
5. En la mayoría de las instituciones educativas públicas existe poca tolerancia con la posición política de los actores educativos, al punto de privilegiar a aquellos profesores de la misma postura política del partido de gobierno, sobre aquellos docentes dedicados a cumplir con las actividades pedagógicas asignadas. La educación mediadora promueve el valor de la tolerancia con la finalidad de generar espacios de convivencia armónica entre todos, dando un aporte al principio del pluralismo político

propio de la teoría social del derecho que busca la formación de opiniones y voluntades con la promoción de espacios públicos donde se puedan dar procesos comunicativos y deliberaciones de las personas con el fin de llegar a acuerdos.

6. Finalmente, la educación mediadora al asumir el compromiso de educar para la multiculturalidad, promueve el reconocimiento de las diferencias raciales, físicas, culturales y religiosas, por lo cual, hace un aporte significativo al principio de protección de los derechos que es parte de la teoría social del derecho. Este principio busca el establecimiento de las garantías al ejercicio de los derechos fundamentales de los ciudadanos. La educación mediadora promueve la eliminación de toda forma de discriminación y hace de la escuela un espacio de respeto de los derechos humanos de todos los involucrados en el acto educativo.

Estos aspectos constituyen desde la educación mediadora un aporte a la teoría social del derecho, resaltando el papel fundamental de la escuela como institución social al servicio del Estado social de derecho y de justicia que busca garantizar el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de cada ciudadano en el marco de un sistema democrático.

## **Referencias**

- Abarca, S., García, M. y Ortiz, R. (2021). *El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas*. *Revista Atenas*, vol. 2, pp. 172 – 188. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/79/126>
- Aguirre, J., Pabón, A. y Moreno, I. (2020). *Entre la juridificación y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes*. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 22, núm. 1, 2020, pp. 391 – 416.



<https://www.redalyc.org/journal/733/73362099015/73362099015.pdf>

Arjona, J. (2020). *Las funciones del Derecho. Control Social. Consulta en línea* 20/01/2023.

[https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47057/TFG-](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47057/TFG-D_01140.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[D\\_01140.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47057/TFG-D_01140.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.

Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Popular.

Jiménez, Beltrán y Moreira (2019). *Gestión de Conflictos*. Dykinson.

Ramón, M., García, M. y Olalde, A. (2019). *Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. Conrado Revista Pedagógica de la Universidad Cienfuegos, vol.15 no.67 abr.-jun. 2019. Pp 135 -142.*

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200135](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135)

Rawls, J. (2012). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española, 23<sup>a</sup> ed., [versión 23.6 en línea]*. <<https://dle.rae.es>> [26/12/2022].

Vázquez, E. y García, L. (2022). *Habilidades y procedimientos en la mediación*. Aranzadi.

---

**Rafael Antonio Bracamonte Pineda:**

---

*Licenciado en Educación mención Ciencias Sociales, Universidad de Carabobo. (2005). Abogado, Universidad de Carabobo. (2015). Especialista en Derecho Tributario, Universidad Bicentennial de Aragua. (2018). Magíster en Ciencia Política y Administración Pública, Universidad de Carabobo. (2011). Doctor en Educación, Universidad de Carabobo. (2015). Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo desde el 2005 hasta la actualidad.*

---

**Cambio paradigmático una visión cuántica desde la docencia universitaria  
en tiempos de pandemia por COVID-19**

***Paradigmatic shift a quantum vision from university teaching  
in times of pandemic by COVID-19***

***María Enolina Casadiego Vivas***

<https://orcid.org/0000-0002-3007-1518>

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela

[mcasadieo7@gmail.com](mailto:mcasadieo7@gmail.com)

**Resumen**

Este escrito fue realizado como una reflexión crítica con base en la necesidad del cambio paradigmático en la docencia universitaria, y salir del modelo tradicional, donde el profesor emite el conocimiento adquirido por el estudiante de manera mecanizada o parcelada, por otro que responda a la enseñanza centrada en la relación entre las cosas, una visión sistémica del proceso educativo, así como también, por la demanda de cambio en la modalidad de la educación, producto de los efectos de la pandemia COVID-19. El estudio responde a la investigación documental bibliográfica, revisando las tendencias en currículo y neuroeducación, implicando el cerebro y los procesos cognitivos del aprendizaje, todo ello a la luz del nuevo paradigma cuántico. La investigación propició el encuentro de teorías consistentes con la realidad y los procesos propios de la función educativa, generándose la noción de sujeto y su relación en el contexto, con una visión holística, sistémica y ecológica.

**Palabras clave:** Cambios paradigmático, visión cuántica, docencia universitaria, pandemia COVID-19.

**Abstract**

This writing was carried out as a critical reflection based on the need for a paradigmatic change in university teaching, leaving the traditional model, where the teacher issues the knowledge acquired by the student in a mechanized or parceled way, for another that responds to centered teaching, in the relationship between things, a systemic vision of the educational process, as well as due to the demand for change in the modality of education, as a result of the effects of the COVID-19 pandemic. The study responds to bibliographic documentary research, reviewing trends in curriculum and neuroeducation, involving the brain and cognitive processes of learning, all in light of the new quantum paradigm. The research led to the meeting of theories consistent with reality and the processes of the educational function, generating the notion of the subject and its relationship in the context, with a holistic, systemic and ecological vision.

**Keywords:** Paradigmatic changes, quantum vision, University teaching, COVID-19 pandemic.

**Recibido:** 29/04/2022

**Enviado a árbitros:** 30/04/2022

**Aprobado:** 13/05/2022

## **Introducción**

Este trabajo intenta la reflexión crítica acerca de la necesidad en el contexto educativo universitario, de un cambio paradigmático, salir del mecanicismo, trascenderlo en algunos aspectos del campo educativo, donde la suma de las partes no explica el todo de dicho proceso, pues en este paradigma de la mecánica newtoniana, los contenidos se presentan de manera fragmentada, parcelada, sin ninguna conexión entre sí, lo que limita el desarrollo del pensamiento creativo.

Es por ello que se hace necesario un cambio paradigmático que haga énfasis en el todo. Parafraseando a Capra (1998), ese cambio se logra mediante una visión global, compleja, sistémica e integradora, la cual se puede aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el ámbito de la docencia universitaria y, en tal sentido, de un necesario ajuste y transformación de los modelos pedagógicos, métodos y estrategias, que potencien la calidad educativa en todos los niveles agógicos (niveles de educación).

Desde la concepción del nuevo paradigma cuántico, se concibe una visión holística y ecológica por la conexión con el entorno. Igualmente, la visión holística ha sido considerada como sistémica, una manera nueva de pensar “pensamiento sistémico en términos de conectividad, relaciones y contexto” (Capra, 1998, p. 48).

Con esta visión, se concibe el pensamiento como conjunto de redes de relaciones; en tal sentido, todo conocimiento pertenece a distintos niveles, desde los cuales se puede explicar cualquier fenómeno, en términos de los correspondientes saberes. Tal como se explicaría en el enfoque del currículo por competencias, teorías científicas como la neuroeducación, al igual que las ciencias antropogógicas y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Reflexionar frente a la necesidad en el contexto educativo universitario, de un cambio paradigmático mediante una visión global, compleja, sistémica e integradora del proceso de enseñanza aprendizaje es una necesidad impostergable. En paráfrasis de Capra (1997), es necesario preguntarse hasta qué punto responde el modelo newtoniano como base de cada ciencia, en este caso concreto a las ciencias de la educación... ¿y dónde se hallan los límites?

Entender hasta donde funciona el paradigma mecanicista en el ámbito de la docencia universitaria y, en tal sentido, de la necesidad del ajuste y transformación de los modelos agógicos, métodos y estrategias, que potencien la calidad educativa en todos los niveles educativos, es un compromiso de los actores de dicha ciencia. Esta consideración es una invitación a la reflexión crítica, lo que constituye el propósito y objetivo de este artículo. El mismo se construye sobre la base del análisis de la producción científica, como estrategia de la investigación documental bibliográfica.

Los efectos de la pandemia por COVID-19, iniciada a finales del año 2019 y principios del 2020, en América Latina, dieron inicio a la suspensión masiva de clases como consecuencia de la cuarentena para resguardar por el COVID-19, generándose el pánico por tal confinamiento.

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe. (IESALC-UNESCO (citado en ProEva, 2020, párrafo 1).

Esta situación, conlleva a una severa crisis en el normal desenvolvimiento de la vida a nivel planetario, en todas las dimensiones del quehacer social, entiéndanse, actividades a nivel económico, sanitario, cultural, educativo, deportivo, recreativo, entre otros; condición que afectó concretamente el área educativa y su rol, generándose cambios en todos los niveles, pasando de la presencialidad a la virtualidad, mediante la creación de escenarios improvisados. Esta condición exige de la educación, grandes desafíos para enfrentar la crisis generada por la pandemia y, que, en tal sentido, los docentes puedan abordar exitosamente los escenarios surgidos, mediante el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje virtual...una modalidad que llegó para quedarse.

Sobre la base de este fenómeno mundial, en el ámbito educativo, los organismos nacionales e internacionales, han estado en alerta para conocer el impacto en la educación y, en tal sentido evitar, según IESALC-UNESCO (citado en ProEva, 2020, párrafo 2). “conculcar el derecho a la educación en todos los niveles educativos. Las autoridades deben velar por la puesta en práctica de medidas que favorezcan que los estudiantes sigan aprendiendo a pesar de la clausura temporal de las instituciones educativas”

Una de las funciones de la escuela es educar a las nuevas generaciones mediante la transmisión del bagaje cultural de la sociedad, igualmente enfrentar los grandes retos que esto representa. El impacto del COVID-19 sobre el sector educativo en cuanto a la calidad y atención de toda la población estudiantil, como producto del cambio de modalidad en la enseñanza universitaria de la presencialidad a la enseñanza online, es uno de los grandes desafíos para el sistema educativo en todos los niveles agógicos, por la necesidad del uso de las nuevas tecnologías (TIC) y lo que esta condición demanda. Frente a esta difícil realidad, explican Jiménez y Ruiz (2021), los impactos del COVID-19 sobre el sector educativo, demuestra que

tanto profesores como estudiantes se han visto forzados a entrar en una dinámica no planificada asumiendo retos con la modalidad de clases de manera no presencial.

Al respecto, expresa Francesc (2021) en relación de las competencias para el ejercicio de la docencia a nivel universitario a distancia, no existen datos al alcance, pero todo apunta hacia la generación de lo que se ha dado en llamar *Coronateaching*, expresión referida a los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, se intenta “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (p.25), en su creencia, ésta sería una de las condiciones para un saldo negativo en cuanto a la educación a distancia, por la pronta necesidad de una modalidad de enseñanza aprendizaje, que aún no se había experimentado en un alto porcentaje de las universidades, desde la capacitación para ello.

En este orden de ideas, de acuerdo con los criterios emitidos desde CEPAL–UNESCO (2020) la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto, en tal sentido el organismo señala que “es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes. Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización” (p. 4). Esta realidad hace necesario, para asegurar la pertinencia de los saberes y estrategias, que el currículo responda a tal situación de emergencia desde un nuevo paradigma.

En el ámbito universitario se ha evidenciado la necesidad y la capacidad de trasladar rápidamente la actividad docente a formatos o modelos de educación a distancia y/o virtuales. Esta

condición en Venezuela se puede apreciar en las universidades del país, donde se evidencia tal situación. Asumiéndose la intervención de actividades online, para la formación de los estudiantes, con la participación de docentes que han tenido la oportunidad de contar con los recursos de las TIC. Es una posibilidad que la educación bimodal se instale y evolucione logrando consolidarse como modelo, lo cual demanda de acuerdo con Ortiz (2014) una reestructuración de las actuales condiciones del Currículo Universitario, en tal sentido, expresa este investigador, se pueden considerar dos estrategias, la primera recuperar y la segunda rediseñar.

En este contexto, la educación universitaria venezolana se debe mover progresivamente, con modelos que respondan a los cambios de los entornos mundiales, lo cual demanda la puesta en práctica de nuevas tendencias educativas en el presente siglo. En este orden de ideas, el reto en consecuencias, es producir respuestas que contribuyan a un mejor posicionamiento del país ante el vertiginoso desarrollo tecnológico, aportando ideas, propuestas, modelos y procedimientos.

Lo anterior conduce a la necesidad de reflexionar desde la necesidad de nuevas tendencias curriculares, tecnológicas y teorías del aprendizaje, es de relevante importancia para este estudio, considerar el hecho que en la Universidad de Carabobo, la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) hizo su transición y puesta en práctica de la transformación curricular bajo el Enfoque Ecosistémico por Competencias propuesto por Durant y Naveda (2012), así permite una visión del aprendizaje holístico, sistémico y ecológico. Igualmente, se considera el aporte de las neurociencias a la educación, con la integración de estrategias articuladas, tendentes a la estimulación integral del cerebro, para lograr un aprendizaje idóneo, en el contexto real de las condiciones actuales en nuestro país, en cuanto a la docencia universitaria se refiere.

## **Nuevos Paradigmas de la Investigación Educativa**

Definir un paradigma de investigación, nos invita a responder ciertas interrogantes, como por ejemplo: ¿Cuál es el objeto de estudio de la ciencia en cuestión? ¿Cuáles son los problemas que se quiere investigar? ¿Cuál es la naturaleza de sus métodos, hasta los posibles resultados de dicha investigación desde su interpretación, con base en las creencias, producto de las experiencias del sujeto investigador? En tal sentido, se puede tal vez interpretar la actual situación de crisis que se está viviendo como el proceso de confusión que precede al cambio paradigmático, lo explica Kuhn (1978, p.138) cuando señala que “todas las crisis se inician con la confusión de un paradigma y el aflojamiento consiguiente de las reglas para la investigación normal”, los siglos XX y XXI son testigos de cambios paradigmáticos.

Conforme a lo anterior, de acuerdo con González (2018), el siglo XXI está recibiendo la fase de desarrollo e implementación de la herencia del siglo XX, caracterizada por tres grandes revoluciones. A saber, a inicios del siglo XX se habla de la primera gran revolución cuántica, porque fue un cambio extraordinario de cómo se concibe el mundo, se explican hechos y fenómenos que las teorías clásicas no pueden explicar, rompiendo así la concepción tradicional de la materia, elaborándose un modelo explicativo de los átomos. La segunda gran revolución es la de la informática y una tercera revolución a finales del siglo pasado, el paradigma en biología con el proyecto del genoma humano, que da origen al paradigma de la biología molecular, donde se incorpora la informática como herramienta fundamental. En consecuencia, el siglo XXI es el siglo de la biología.

Es así como el paradigma cuántico, en el campo de las ciencias de la educación, viene a dar en los actuales momentos, respuesta para el cambio paradigmático en el campo de la investigación



científica, repuestas aproximadas a las interrogantes antes expuestas, en tal sentido, desde esta posición, se puede decir que el objeto de la investigación en las ciencias de la educación, es el encuentro de una teoría consistente con la realidad y los procesos del conocimiento, lo que exige el cambio o sustitución del sistema actual, por uno “ basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual” (Morín, 2012, p. 148), que permita a la función educativa cumplir su rol de facilitador de los saberes, requeridos en las situaciones cambiantes propias del momento histórico. Desde esa realidad, la investigación educativa debe generar la noción de sujeto, desde su relación en el contexto, a partir de una visión ecológica.

De tal manera, esa noción de sujeto implica verlo en relación con los demás, porque son sujetos determinados los que actúan como ciudadanos, la ciudadanía va ligada a la aparición de los estados modernos en cuyo contexto se definen y se ejercen los deberes y derechos ciudadanos; es decir “que está ligada al conocimiento de una determinada comunidad de vida social, que es política y regulada jurídicamente” (Gimeno, 2001, p. 153). En tal sentido resulta de interés conocer ¿cuáles son esos posibles cambios paradigmáticos que permitirán los contenidos requeridos para la formación del ciudadano planetario, tal como lo denomina Edgar Morín?

### **Neuroeducación en el Cambio de Paradigma en la Docencia Universitaria.**

Producto de las investigaciones científicas acerca del sistema nervioso y, concretamente, del cerebro, existen grandes aportes que explican su inclusión al paradigma ecológico y constructivista en educación, desde su funcionamiento y conexión en el proceso de aprendizaje. La idea no es hacer del estudio del cerebro un tratado desde su estructura y funcionamiento o fisiología, interesa para este estudio, los aportes desde la neuroeducación.

En tal sentido, se hará un resumen acerca de los principales aportes desde, por ejemplo, los de Sperry (como se citó en Beauport y Díaz, 1995); quien explicó la función del hemisferio derecho, que era si se quiere de mayor significado en áreas como el pensamiento espacial, intuitivo, es por ello que gracias a estos hallazgos, los investigadores de la época concluyeron “que el cerebro es un órgano de pensamiento especializado, donde cada hemisferio se complementa” (Aristizábal, 2015, pp. 6-7).

De acuerdo con los aportes de Kandel, Schwartz y Jessell (1997, como se citó en Salas, 2003), se tiene que:

La Neurociencia no sólo no debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. El propósito general de la Neurociencia,..., es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. (p. 156)

De acuerdo a la cita anterior, los aportes de los estudios y hallazgos en neurociencia, arrojan importante información sobre el cerebro, lo que puede brindarle a los docentes, herramientas conceptuales que fundamenten las decisiones que orientan las acciones metodológicas, tanto en el ambiente pedagógico como institucional.

Interpretando a Salazar (2005), el cerebro viene a determinar la condición de educabilidad en los humanos, es aquí donde se potencian sus conductas. “las investigaciones sobre el cerebro, permiten mayor comprensión de su funcionamiento y ello debe necesariamente ser incorporado a los estudios sobre el mejoramiento de la habilidad del docente para enseñar, y la habilidad del estudiante para aprender” (Velásquez, Calle y Remolina, 2006, Parr. 32). Consecuentemente explican los autores, los resultados permitirán la construcción de una nueva pedagogía basada

en los fenómenos mentales, tal como se orienta en el propósito de este artículo. La investigación en el aula se encuentra hoy día ante un nuevo e importante reto, cuyas características deben ser enunciadas en un currículo diseñado de acuerdo con los avances paradigmáticos.

En lo referido a la neurociencia, como ciencia estudiosa del sistema nervioso, ha dado grandes aportes de la estructura del cerebro humano, que bien pueden orientar el proceso didáctico y ser aplicado en la conformación de estrategias para el desarrollo de habilidades y destrezas docentes, para la estimulación plena del potencial creativo de cada estudiante y docente. Desde esta realidad, se pretende dar a conocer información relevante acerca de las estructuras cerebrales y la activación de las mismas, para desarrollar en el estudiante conductas orientadas al éxito escolar y que, tal información, conlleve a la comprensión hermenéutica del proceso educativo del sujeto y de la concepción de éste, como ciudadano en una relación ecológica y sistémica para una particular relación sujeto mundo; es decir, la configuración y desarrollo de un sujeto no en abstracto, sino por el contrario ubicado en la cultura y el mundo social, ya que la experiencia, como señala (Gimeno, 2001, p.36) “es la enseñanza o el aprendizaje que se adquiere con el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo, aunque pueda ser ayudada o provocada por otros”. En este orden de ideas, partiendo de la posición interpretativa desde el nivel hermenéutico, la intensión de la reflexión hace referencia a una conexión interna, “considerando el conjunto en el cual se articulan acontecimientos, personaje, instituciones, realidades naturales o históricas” (Ricoeur, 2008/2003, p.63).

### **Neurodidáctica y Desarrollo de Destrezas para la Estimulación del Cerebro Triuno.**

En términos de Morín (1999), el nuevo modelo de educación en este milenio difiere del antiguo reduccionismo, fragmentario y mecanicista, por cuanto permite abordar la complejidad

de los saberes; por ello, se hace inminente la creación de un modelo educativo que a nivel de la educación universitaria dé respuestas a la enseñanza basada en el pensamiento complejo.

Desde esta forma de pensamiento, se pretende trascender el paradigma cartesiano, por una nueva forma para entender la vida como una totalidad integrada, donde los objetos en sí mismos conforman una red de relaciones, las cuales son prioritarias para la conformación del conocimiento aproximado, alejado de la certitud del antiguo paradigma. El uso de estrategias para la enseñanza y aprendizaje a nivel universitario, requiere de los docentes y estudiantes, información pertinente en lo que se refiere a esta nueva forma de relacionar los saberes. Esta forma de pensamiento sistémico, permite obtener una aproximación de las estrategias didácticas pertinentes, mediante una red de patrones interconectados, sobre la base de los diferentes estilos de aprendizaje predominantes en los educandos, lo cual demanda una adecuada preparación de los enseñantes en el conocimiento de esta nueva visión de la realidad, en todos los ámbitos del saber.

El cerebro como órgano rector del aprendizaje, puede abordar las tensiones que han de superarse en el siglo XXI, desde este nuevo patrón de relaciones en red. En tal sentido entonces, poder establecer, lo que según el informe Delors (1996) promueve la educación para el siglo XXI desde cuatro pilares de la educación, posteriormente se añade un quinto pilar (UNESCO, 2020), el cual se enfoca en la capacidad del ser humano de transformar una parte de su entorno, lo cual se puede apreciar una vez que se culmina un período escolar. Desde estos pilares se logra una visión muy universal y compleja.

## **Figura 1**

### *Los cinco Pilares de la educación-UNESCO*



**Nota.** Imagen tomada de Docentes al día (2022)

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos
4. Aprender a ser
5. Aprender a transformarse

Este estudio de los principios de la educación del siglo XXI, refleja en el pilar Ser los anteriores, develando desde éste los tesoros internos (enterrados en cada persona estudiante) y que se representa mediante procesos cognitivos superiores como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes, la estética, la facilidad para comunicarse con los demás; así como la facilidad de la comunicación interpersonal. Igualmente, Morín (2000) presentó a la UNESCO los principios para la educación del futuro, dentro de los cuales se encuentra la introducción y desarrollo de estudios de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades. Todo ello como elemento clave para enrumbar los cambios en el pensamiento.

Es así como la neurociencia facilita en el ejercicio agógico, desarrollar un entramado de acciones desde la didáctica y, en conjunto, profesores y estudiantes producir la transformación de saberes, valores y habilidades. Estos procesos generan vivencias integradas en lo mental y lo cultural. Gerhard Preéis ( citado en Navarro, 2017) un profesor de didáctica, de la Universidad de Friburgo, propuso se llevara a cabo una disciplina denominada por él como neurodidáctica, siendo producto del estudio del cerebro y su vinculación con procesos neurobiológicos y las estrategias pertinentes para la praxis agógica, explica este profesor que:

La neurodidáctica propone soluciones no sólo a nivel educativo, sino también a nivel social, mediante un análisis científico de las condiciones tanto físicas como psicológicas necesarias para mejorar la enseñanza, generando así un nuevo paradigma, pues si se realizasen tales cambios a nivel educativo, se aprendería un nuevo modelo de relaciones que podría extrapolarse desde el contexto escolar al familiar y al laboral. (párr. 9).

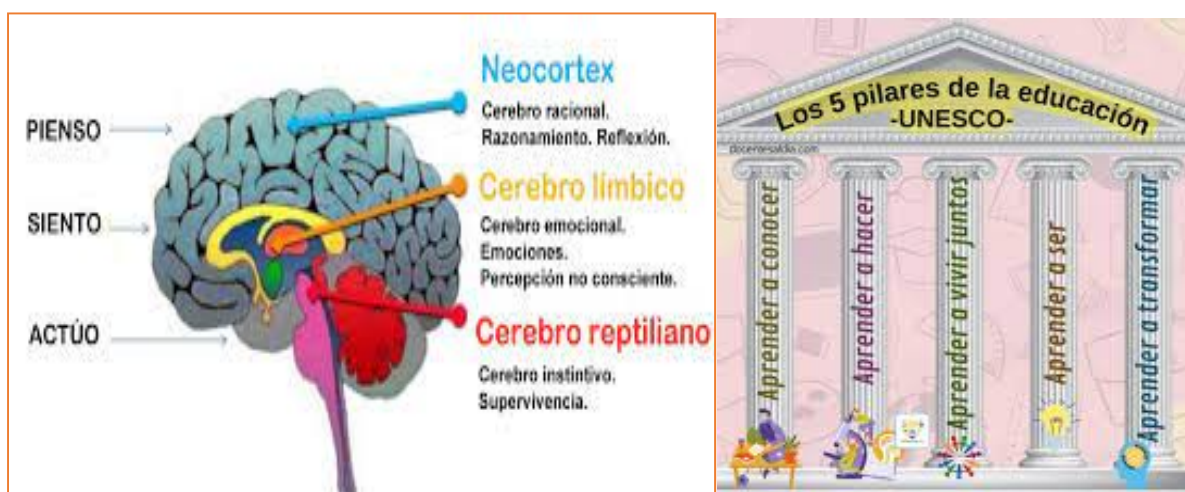
En conformidad con lo expresado, la integración de lo estructural, que comprende, tres estructuras cerebrales a saber: La neocorteza conformado por el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, responsables cada uno de actividades bien diferenciadas como lo explica Beauport y Díaz (1985) quedando explícito, en tal sentido, funciones como las del razonamiento lógico, de análisis y síntesis, así como la descomposición del todo en sus partes para el hemisferio izquierdo y, para el derecho, las funciones referidas a los procesos asociativos, creativos, intuitivos entre otros, condición que permite la visión global y el establecimiento de relaciones espaciales.

Una segunda estructura cerebral, es la conformada por el denominado sistema límbico, en el cual se dan los estados emocionales: amor miedo, rabia, tristeza, depresión entre otras emociones relacionadas con las motivaciones básicas. Y como tercera estructura o nivel, está el sistema reptiliano, con procesos que dan origen a los valores, rutinas, costumbres y patrones en

cada ser humano. Integrando en tal sentido, lo funcional, que hace referencia en este artículo a la cognición, la cual se representa a través de los saberes reflejados en los pilares de la educación: Ser, Conocer, Hacer, Convivir y Transformarse y las mencionadas estructuras cerebrales, se lograría una aproximación, desde la particular visión, para establecer la conexión integral y holística, mediante estrategias didáctica, para la creación de nuevas redes neuronales (Neurodidáctica) para el sentir, pensar y actuar en un todo. (Ver figuras 2 y 3)

**Figura 2**

*Estructura cerebral triuno. Pilares de la educación. Visión mecanicista, suma de las partes*



**Nota.** Imágenes tomadas de TV Vía Madrid (2021) y Docentes al día (2022)

La visión de la estructura en redes del cerebro permite comprender la integración saberes

**Figura 3**

*Estructura en redes. Saberes integrados. Visión Sistèmica*



**Nota.** Rediseñado a partir de la imagen de Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) citado en OpenMind BBVA (2015)

Resultados de investigaciones en esta área, como la presentada por Salazar (2005), señalan que los pensamientos, emociones, imaginación y predisposiciones operan simultáneamente; éstos interactúan con otros modos de adquisición y transformación de la información y con el aumento del conocimiento general, tanto social como cultural. Desde la reflexión, lo anterior implicaría el uso de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes orquestrar experiencias de aprendizaje; donde todos los aspectos de la operación del cerebro sean dirigidas a la configuración de nuevas redes neuronales, con una visión gestáltica, y no simplemente la suma de contenidos fragmentadas o parcelados, desde una visión mecanicista, propia de la educación tradicional. Actualmente, se está investigando desde las diferentes dimensiones del saber de la incorporación de las neurociencias; sin embargo, no toda disciplina puede ser considerada como ciencia, sin caer en el riesgo de utilizar términos que realmente no responden con fundamentos constatados. En el campo de la educación, son muy amplios los aportes acerca de cómo interviene el cerebro en el proceso de aprendizaje y, se han establecido contribuciones desde los hallazgos, como por ejemplo las



estructuras del cerebro y las funciones como el olfato, la memoria, la cognición, la motivación así como las emociones. Por tanto, el conocimiento de la interacción y conexión, entre estructuras y funciones, permite comprender las bases científicas que dan respuesta a estas integraciones realizadas por el cerebro, para generar tipos de conductas, concretamente en el aprendizaje. Explican expertos en la neurociencias, como el Dr. Francisco Mora (2018) neurocientífico de renombre, que los docentes deben abocarse al estudio y aplicación de estos hallazgos y, de esa manera, enfrentar en la praxis agógica los mitos surgidos desde esta multidisciplinar ciencia.

### **Currículo Compatible para el Cambio Paradigmático en la Docencia Universitaria**

¿Cuál sería el currículo requerido para enfrentar los cambios exigidos por la nueva realidad en el ámbito educativo desde la docencia universitaria como efecto de la pandemia por COVID-19? Tomando en consideración la definición operativa del currículo, viene a significar lo que se debe hacer con el propósito de alcanzar una meta, en tal sentido, encontramos un abanico de teorías curriculares con diversas concepciones y tendencias que hacen referencia a elementos tales como: la sociedad en su contexto histórico, el ser humano y, lo referido a la educación, el aprendizaje, sus teorías y métodos; en fin, a cada uno de los factores presentes en el aprendizaje. Con esta visión, se hace necesario asumir un criterio para comprender objetiva y subjetivamente el enfoque curricular que pueda responder a la interrogante como guía de este trabajo, acerca del cambio paradigmático para la docencia universitaria entendiendo. De acuerdo con Ortiz (2014):

El currículo selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo a criterios metodológicos y los estructura correspondientemente, es por ello que la labor curricular es una actividad científico-técnica, pero además posee un

doble carácter: objetivo y subjetivo. Posee una naturaleza objetiva en tanto responde a teorías, regularidades, materias científicas, un contexto histórico-social determinado, las características particulares del estudiante y del grupo social. Estos factores contextualizan al currículo, lo objetivan, lo remiten a ciertos datos y características particulares de los objetos y sujetos que intervienen en el proceso formativo. (p. 20)

Como reflexión de esta visión, se considera una selección curricular con base en las tendencias actuales, conforme a los estándares de formación; emanada de organismos internacionales y nacionales, en consonancia con las demandas educativas en el presente siglo. En este caso, se toman los objetivos considerados para la educación en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas-ONU, 2018) la cual establece una visión para la transformación de la sostenibilidad económica, social y ambiental, así como una guía de referencia institucional durante los próximos años.

En consecuencia, se considera que mediante la puesta en práctica de tales objetivos se logrará una educación de calidad, clave para mejorar la vida de las personas y, por lo tanto, de un desarrollo sostenible. Dentro de los objetivos señalados, respecto a la educación, se hace mención al contenido en el artículo 4c (ONU, 2018), el cual señala la necesidad de aumentar de manera considerable la formación de docentes calificados que realmente contribuya al logro de tales objetivos hacia el 2030.

No cabe duda, el docente juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por esto la relevante importancia que el profesor conozca y domine los mejores procedimientos y didácticas, ya que enseñar profesionalmente requiere conocer, elegir y aplicar principios de teorías curriculares actualizadas. Vale preguntar, ¿Por qué el currículo por competencias puede ser considerado como un nuevo enfoque para hacerle frente a los grandes desafíos del aprendizaje en tiempos de COVID-19 desde la docencia universitaria?

El enfoque por competencias, viene a responder a los grandes desafíos que actualmente se están generando a nivel del aprendizaje universitario, porque esta forma de aprendizaje igualmente conlleva grandes desafíos. Bajo esta tendencia, se puede garantizar aprendizajes integradores de la teoría y la práctica, con una visión compleja, para enfrentar las realidades de cooperación, productividad y desarrollo integral.

Tal como lo señalan Durant y Naveda (2012, p.49), “la educación debe hacer suyo el enfoque de la complejidad ofreciendo a las personas la oportunidad de comprender el mundo en el que viven”. Explican las autoras que un currículo por competencias tiene como propósito proporcionar a los estudiantes la formación heutagógica, más allá de una educación andragógica con un desempeño idóneo en los complejos escenarios científicos, tecnológicos y sociolaborales nacionales e internacionales. Al respecto, se puede apreciar de acuerdo con lo estudiado por González y Larraín (2006)

Razones asociadas con los cambios originados en la estructura del empleo, la de los procesos productivos, el vertiginoso avance tecnológico, el uso de las TIC, la globalización y la internacionalización de la cultura, la economía, la educación, especialmente la actividad universitaria, han convertido a la Formación Curricular Basado en Competencias en el soporte fundamental de los cambios y transformaciones que planetariamente se vienen produciendo en la educación Superior. (p. 26)

No es la intención de este trabajo profundizar en enfoque por competencias, pero sí el de presentar las ventajas en el desarrollo de la autonomía y la creatividad, si consideramos que el enfoque valora estas condiciones, donde el estudiante es el gestor de su propio aprendizaje y esta condición por supuesto genera un profundo cambio, lo que hace evidente la necesidad de un currículo complejo para hacer operativo esta modalidad del aprendizaje. Una pregunta de reflexión queda planteada ¿Por qué un currículo por competencias se aproxima a una visión

holística y sistémica, articulada con las estructuras cerebrales como redes de conexiones e interacciones, requerida para el nuevo modelo de educación en este milenio?

### **Reflexiones Finales**

Como se ha podido observar en cuanto a la noción de cambio paradigmático, existen tres grandes revoluciones que permiten percibir el mismo, en el siglo XX el paradigma cuántico que ha revolucionado el campo de la investigación desde una nueva visión en cuanto a la concepción de la materia y del mundo, la informática y su aplicación en la nanotecnología, y la revolución de la biología con el paradigma de la biología molecular.

Estos tres paradigmas han orientado el acontecer de la investigación científica en este siglo, igualmente a cada ciencia le compete su aplicación en el área. Desde la nueva concepción de la materia, se da origen a una nueva forma de pensar la realidad a estudiar, lo que fundamenta la hipótesis de inicio de este trabajo, acerca de la necesidad en el contexto educativo universitario, de un cambio paradigmático mediante una visión global, compleja, sistémica e integradora del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la docencia universitaria.

En tal sentido, se percibe la necesidad del ajuste y transformación de modelos agógicos, métodos, estrategias y enfoques, que potencien la calidad educativa en todos los niveles educativos. La concepción del nuevo paradigma cuántico, concibe la visión holística y ecológica para la conexión con el entorno. Esto viene a responder por qué el currículo por competencias es compatible con la necesidad del cambio paradigmático en el proceso educativo. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo (FaCE-UC) está respondiendo desde esta nueva visión de sistema con un currículo denominado Enfoque Eco sistémico por Competencias, el cual permite abordar el aprendizaje, holístico, sistémico y ecológico.

Así como lo explican Naveda y Durant, la educación debe hacer suyo el enfoque de la complejidad ofreciendo a las personas la oportunidad de comprender el mundo en el que viven, con un desempeño idóneo en los complejos escenarios científicos, tecnológicos y socio laborales nacionales e internacionales. Esa visión compleja responde abiertamente al pensamiento sistémico, permitiendo la comprensión en un contexto, desde la organización de conjunto. Así también la neurociencia cognitiva, viene a responder a la demanda de la formación de recursos humanos y profesionales con una visión compleja y holística del ser, desde su aprendizaje integral, tal y como se explicó con la integración del cerebro con una visión holística (reptílico, límbico y neocórtex) y los pilares de la educación (ser, conocer, hacer, convivir, transformarse).

Esta nueva visión paradigmática, propicia revisar y cuestionar los aspectos del viejo paradigma cartesiano, concretamente en la dimensión educativa, con una visión ecológica por su relación con el todo, como un patrón de relaciones y conexiones entre las teorías, contenidos, enfoque, estrategias, métodos y saberes. Es una percepción de relaciones y conexiones emergentes que permitirán la comprensión, para la reflexión crítica acerca de una nueva manera educativa de pensar la realidad, en contextos reales glocalizados en los albores del siglo XXI.

## **Bibliografías**

Aristizábal, A. (2015). *Avances de la Neuroeducación y aportes en el proceso de Aprendizaje*.

[Tesis doctoral, universidad Militar Nueva Granada],

<http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/106546186/Trabajo%20de%20tesis/106546186/Trabajo%20de%20tesis.pdf>

Beauport, E. y Díaz, A. (1995). *Las Tres Caras de la Mente*. Galac.

Capra, F. (1997). *El Punto Crucial*. Argentina. Estaciones

Capra, F. (1998). *La Trama de la Vida*. Barcelona: Anagrama.

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. En J. Delors (Coord.), *Informe de la*

*UNESCO dela comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp.91-

103).Santillana/UNESCO.[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Docentes al día. (2022). *Los 5 pilares de la educación – UNESCO*. [Blog].

Durant, M y Naveda, O. (2012) *Transformación Curricular por Competencias en la Educación*

*Universitaria Bajo el Enfoque por Competencias*. Valencia: Editorial Signo, Ediciones y

Comunicaciones, C.A.

Francesc, P. (2021). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos,

*impactos y recomendaciones políticas*. En M. Bas y otros. *La educación superior en*

*Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes* (pp. 23-37).

FundaciònCarolina.<https://www.fundacioncarolina.es/wp->

[content/uploads/2021/06/LibroLaeducaciònSuperiorEnIberoamericarica.recomendaciones](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducaciònSuperiorEnIberoamericarica.recomendaciones)

[politicas.ontent/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf)

Gimeno, S. (2001). *Educar y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Ediciones Morata.

González, E. (2018). *El Paradigma Cuántico en la era de la información y computación*.

[Videoconferencia]. Universidad Militar Nueva Granada/YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=46gvmAvLedE>

<https://docentesaldia.com/2022/02/07/los-5-pilares-de-la-educacion-unesco>

- Jiménez, Y. y Ruíz, M. A. (2021). *Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación tiempos de COVID-19. Economía y Desarrollo*, 165(1)[[scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci-pid=S02252-85842021000200003](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci-pid=S02252-85842021000200003)] superior
- Kuhn, T. (1978). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mora, F. (2018). *Somos lo que la educación hace de nosotros*. [Video]. BBVA/YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZJI>
- Morin, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios a la educación del futuro*. UNESCO. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Morín, E. (2012). *La Vía para el futuro de la Humanidad*. Paidós.
- Navarro, C. (2017). *La promesa de una revolución silenciosa: la neurodidáctica*. [Sitio web]. <https://elvuelodelalechuza.com/2017/11/10/la-promesa-de-una-revolucion-silenciosa-la-neurodidactica>
- OpenMind BBVA. (2015, noviembre 11). *10 cosas que cambian tu cerebro*. [Sitio Web]. <https://www.bbvaopenmind.com/ciencia/biociencias/10-cosas-que-cambian-tu-cerebro/>
- OpenMind BBVA. (2015). *10 cosas que cambian tu cerebro*. [Sitio Web]. <https://www.bbvaopenmind.com/ciencia/biociencias/10-cosas-que-cambian-tu-cerebro/>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)

- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Ediciones de la U. [https://www.researchgate.net/publication/315835071\\_Curriculo\\_y\\_Didactica/link/58eae6800f7e9b978f840d03/download](https://www.researchgate.net/publication/315835071_Curriculo_y_Didactica/link/58eae6800f7e9b978f840d03/download)
- ProEva. (2020). *Plan de contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la UDELAR*. [Sitio Web]. <https://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar>
- Ricoeur, P. (2008). *El Conflicto de las Interpretaciones*. (Obra original publicada en 2003). Fondo de Cultura Económica.
- Salas, R. (2003). *¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Estudios Pedagógicos*,
- Salazar, S. (2005). *El aporte de la Neurociencia para la Formación Docente*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 5 (1) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750102>
- TV Vía Madrid. (2021, abril 20). *El estrés y las adversidades durante la infancia pueden modificar el cerebro*. <https://www.viamadridtv.es/110287/el-estres-y-las-adversidades-durante-la-infancia-pueden-modificar-el-cerebro/>
- UNESCO. (2020). *Los futuros de la educación. Aprender a transformarse*. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-10/UNESCO%20-%20Futures%20of%20Education%20-%20Brochure%20-%20SP..Pdf> 5
- Velásquez B, B. Calle M, M, G. y Remolina D, C, N. (2006) *Teorías Neurocientíficas del Aprendizaje y su Implicación en la Construcción de Conocimiento de los Estudiantes Universitarios*. Revista Tabula Rasa no.5 Bogotá July/Dec. 2006. Print version ISSN 1794-2489. [Sitio web]
-



[http://www.scielo.org.c\[o/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-](http://www.scielo.org.c[o/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-)

24892006000200012#:~:text=La%20teoría%20del%20 Cerebro%20 Triuno%20 concibe%20la%20persona%20como%20un,compenetran%20en%20un%20todo%20.

***María Enolina Casadiego Vivas:***

---

*Licenciada en Educación. Mención Orientación. Universidad de Carabobo. (1983).  
Magister en Educación Superior, Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica  
Experimental Libertador. (UPEL). Maracay (1991). Doctor Universidad Santa María. Caracas.  
(2011) Postdoctorado en Investigación Educativa, UPEL. Valencia. (2013). Profesor  
Agregado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo (2007).*

Teoría de la dependencia vista desde la categoría centro / periferia

*Dependency theory, vista from category center / periphery*

**Euclides Rafael Querales**

<https://orcid.org/0000-0003-0489-3187>

Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo.  
Valencia, Venezuela

[erquerales@uc.edu.ve](mailto:erquerales@uc.edu.ve)

**José De La Trinidad Chirinos**

<https://orcid.org/0000-0002-7946-3619>

Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo.  
Valencia, Venezuela

[elnegochirinos1967@gmail.com](mailto:elnegochirinos1967@gmail.com)

**Resumen**

El propósito del siguiente ensayo es realizar un análisis del proceso de industrialización iniciado por los países latinoamericanos, usando para ello la categoría Centro/Periferia como referente epistémico. Este proceso se desarrolló bajo los lineamientos de la Comisión Económica para América latina y el Caribe (CEPAL), como organismo planificador y llevado adelante por un grupo de académicos bajo la tutela del exsecretario ejecutivo del organismo anterior Raúl Prebisch, al cual acompañaron Theotonio Dos Santos, Enrique Cardoso, Celso Furtado, Enzo Faletto entre otros, este grupo se caracterizó por las múltiples miradas que tenían como pensadores las cuales iban desde marxistas, neo marxistas, estructuralistas y desarrollistas con enfoques también neoliberales. La metodología utilizada en este ensayo es de carácter histórico-estructural analítica; también es importante señalar que este modelo de desarrollo se da en el marco histórico de la Modernidad en un momento de deslegitimación de uno de sus referentes más importantes el Estado/Nación. También se recogen en el presente análisis las recomendaciones del cubo de Osorio, donde se examina el objeto de dicho estudio, desde las "dimensiones de la realidad social" representadas gráficamente.

**Palabras clave:** Modernidad, Dependencia, Centro/Periferia, Estado/Nación.

**Abstract**

The purpose of the following essay is to carry out an analysis of the industrialization process initiated by Latin American countries, using the Center/Periphery category as an epistemic reference. This process was developed under the guidelines of the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), as a planning body, and carried out by a group of academics under the tutelage of the former executive secretary of the previous body, Raúl Prebisch, who was accompanied by Theotonio Dos Santos, Enrique Cardoso, Celso Furtado, Enzo Faletto among others, this group was characterized by the multiple perspectives they had as thinkers which ranged from Marxists, neo-Marxists, structuralists and developmentists with also neoliberal approaches. The methodology used in this essay is historical-structural analytical in nature; It is also important to point out that this development model occurs in the historical framework of Modernity at a time of delegitimation of one of its most important referents, the State/Nation. Also included in this analysis are the recommendations of Osorio's cube, where the object of said study is examined, from the "dimensions of social reality" represented graphically.

**Keywords:** Currency, Dependence, Centre /Periphery, Nation/State.

**Recibido:** 25/01/2022

**Enviado a árbitros:** 26/01/2022

**Aprobado:** 30/06/2022

## **Introducción**

El presente ensayo es un abordaje de la categoría Centro/Periferia, como referente de un debate que fue abordado por un grupo de teóricos y académicos, acuerpados en base a un programa de desarrollo que se auspició desde la CEPAL, con el propósito de impulsar un proyecto de industrialización y de modernización en la economía latinoamericana, esta propuesta fue novedosa tanto para la izquierda política y otros que abordaban el complejo de la dependencia desde otras miradas, pero también porque la misma se hacía y nacía con sello latinoamericano.

Es importante señalar, que las iniciativas para el desarrollo en América Latina tienen dos fases y que se iniciaron tardíamente en esta geografía, por los años 30 al final de la crisis profunda del capitalismo mundial conocido como “La Gran Depresión”. Muchos países periféricos, del llamado tercer mundo o países subdesarrollados, como se les caracterizó en aquellas coyunturas históricas y ante la debilidad de los países centrales fundamentalmente Europa Occidental y los EEUU las naciones periféricas vieron la posibilidad de empezar sus procesos de industrialización, se dieron así los primeros pasos en: Brasil, Argentina, México y luego Chile.

Después de una primera fase en donde aquellos ensayos conocidos como modelos de sustitución de importaciones consistentes en cambiar las bases de sustentación del modelo económico, de una economía importadora por una economía exportadora, lo cual pasaba por la modernización de las bases del aparato productivo.

La segunda fase ya es una política institucionalizada en la mayoría de los países del subcontinente la cual se inició en la década de 60 del siglo XX. Estos van a tener como instrumentos teóricos/metodológico el enfoque Cepalista; líneas desarrolladas por los teóricos y

planificadores de la CEPAL. Organismo surgido bajo las directrices de las Naciones Unidas y en América latina tuvo su asiento en la ciudad de Santiago de Chile.

Allí un grupo de intelectuales bajo la tutoría del argentino Raúl Presbich (1981) sentaría las bases de ese modelo, concurren en el desarrollo de esa teoría varias miradas que van desde Marxistas, Neomarxistas, Estructuralistas con influencia weberiana y todas ellas abogando por una política de carácter desarrollista. Acompañan a Presbich con notados teóricos: Theotonio Dos Santos, Enrique Cardoso, Celso Furtado, Enzo Faletto Mauro Marini, André Gunter Frank entre otros; el desarrollo de estos enfoques epistémicos de los cuales nace la categoría Centro/Periferia.

La vida de este grupo fue bastante efímera y una década después surgieron divergencias entre ellos dividiéndose entre quienes cuestionaban el modelo, dada las diferencias de contextos y quienes apostaban al éxito del mismo, los cuales pretendían trasladar e implementar mecánicamente la visión estructural en los mismos términos que lo hicieron Europa Occidental y los Estados Unidos.

Pero más allá de lo exitoso o no del modelo en cuestión, lo puntualmente significativo fue que, por primera vez, desde América Latina como espacio geográfico y desde las ciencias sociales como disciplina científica se construyeron las bases del abordaje teórico inédito, que por mucho tiempo fue un referente para los pensadores y escritores del Mundo Periférico.

Lo que implicó que desde la categoría Centro/Periferia caracterizarán el fenómeno de la dependencia y el desarrollo autores como Aníbal Quijano (2000) desde la (Colonialidad del Poder), por otro lado Sánchez-Antonio (2020) analiza las relaciones que hay entre el eurocentrismo, los prejuicios epistémicos de superioridad racial y las ciencias sociales desde la

perspectiva latinoamericana decolonial cuando cita a Amín(1994) cuando estableció sus categorías de Colonialidad/modernidad, euro-céntrica quien manifiesta que:

El eurocentrismo no es más que una deformación, pero sistemática e importante, que la mayoría de las ideologías y teorías sociales dominantes padecen [...], el eurocentrismo [...] se manifiesta de maneras diversas, tanto en la expresión de los prejuicios trivializados por los medios de comunicación como en las frases eruditas de los especialistas de diversos dominios de la ciencia social (p.9)

Y sus tesis lineales del Desarrollo Desigual y el Capitalismo/Periférico.

Autores de la Modernidad en evolución hacia la post-modernidad también han tenido fundamentos y miradas con base en la categoría centro/periferia que se encontraran en el presente ensayo.

### **Desarrollo temático**

En estos tiempos de incertidumbres, donde las certezas tienen tantos intérpretes prefigurando el futuro, pero sin definir cuándo y cómo será; lo que no deja lugar a dudas es el final de la Modernidad y uno de sus referentes más emblemático el Estado/Nación, y buena parte de sus dispositivos conceptuales como diría Althusser (2007).

En este marco se inscribe el quiebre de esa categoría caracterizada por una profunda crisis económica política y social, en los países centrales que han encontrado en la globalización el mecanismo transitorio para trasladar el costo de su crisis coyuntural a los países periféricos; los cuales la pagan como tributo a su condición de subordinación, también en medio de otras crisis, pero más aguda que en periodos anteriores, en lo político, económico y social poco conocido anteriormente por lo menos en tiempos contemporáneos. Por decir puntualmente la modernidad. Gracias al petróleo, las Guerras del Medio Oriente el final del caudillismo y las

dictaduras se abrieron pasos para algunas reformas. En este sentido paralelo al nacimiento de la industria petrolera se iniciaron otras actividades de carácter público: la actividad académica universitaria, la democratización de la política, el nacimiento de los partidos políticos, las organizaciones gremiales y sindicales.

Como también en la misma dinámica vieron actividad connotados intelectuales que en su gran mayoría hacían vidas clandestinas, estaban en el exilio o prisioneros en las cárceles, esta realidad no era nada distinta en la mayoría de los países del continente. A ese proceso entre los años 80 y 90, cuando entro en la crisis económica y financiera que aun no concluye: pensadores, escritores e historiadores le hicieron un balance al Siglo XX.

De él diría el historiador Damas, (1993 p.15).

Al asumir la defensa de las sociedades autóctonas y de su civilización en los términos en que lo han venido haciendo algunos historiadores y escritores criollos hispanoamericanos persiguen dos objetivos: aliviar su mala conciencia histórica de matadores o exterminadores de indios y hacer recaer toda la responsabilidad por un proceso de exterminio de sociedades y destrucción de civilizaciones, que ha sido en su mayor parte obra de los criollos Hispanoamericanos...que los depredadores del primer día o siglo.

Ese es el discurso, con el cual las elites redentoras ocultaron su pasado y asumieron indignamente el papel de subordinación, donde hundieron al continente paradójicamente, con bonanzas económicas pocas veces vividas en muchos países; uno de ellos eran los aquel famoso (Ta barato dame dos) o los argentinos, que eran (especialistas en todo y anexos) y Cuba que hasta el presente subsidió sus hambrunas, viviéndose al mundo entero con su cuento del “anti-imperialismo”, le ha vendido como receta única al mundo periférico y no periférico.

De ello recordaba Cabrujas (1996 pp.350-351), se caracterizó y se asumía como hijo de esta geografía barroca:

Somos barrocos, porque somos incapaces de expresarnos y entendernos encontrarnos en esa manera amontonada de representar la realidad, el símbolo de nuestra propia frustración. Somos barrocos porque no sabiendo relatarnos, la necesidad nos obliga a describirnos... Somos los fantásticos ilusos de la ideología, porque el día y la hora no nos dice nada... No hay una teoría americana y mucho menos venezolana, porque no hay una realidad americana o venezolana digna de tal nombre.

En consecuencia, un historiador ya desaparecido hablando acerca del Siglo XX, Caballero, (1996 p.26)

En la historia de la Venezuela republicana, tres han sido las corrientes doctrinarias más influyentes: el liberalismo, el positivismo y el marxismo. Con exclusión de toda otra, porque ni la reacción monarquista, ni el fascismo, ni el anarquismo han tenido nunca, no ya influencia, ni siquiera algún vocero cuya prédica, si la ha habido, haya superado el círculo de amigos o algún desplante público marginal y en ocasiones folclóricos. En cuanto a la llamada doctrina social de la iglesia, más por su ambigüedad doctrinal que por falta de voceros (y por mucho que un partido demócrata social cristiano haya gobernado durante dos quinquenios, y un gobernante tal lo haga ahora), nunca ha podido alcanzar peso específico en el terreno doctrinario, pese a los esfuerzos de su líder teórico más destacado..., que

intuyo, ustedes han oído nombrar como tal, y como presidente alguna vez en sus vidas.

Con referencia de este preámbulo se puede decir que así trascurrió la modernidad de latinoamericana y hoy no es distinta en su raíz porque los no desaparecidos tampoco son los Gachupines de (La Ciudad letrada de Rama (1984), con tanta vigencia hoy día.

Con estas referencias el propósito en este ensayo, es mirar también cuando somos parte de esa realidad; la teoría de la dependencia es el intento y respuesta planteado en América Latina para salir del subdesarrollo, categoría muy en boga en la década de los 50 del siglo pasado, cuando la misma entro académicamente de la mano de las ciencias sociales; para describir y caracterizar dicho fenómeno. La salida a ese estado de atraso en los países del Tercer Mundo o en vías de desarrollo como también se les llamo, fue la de iniciar un proceso de sustitución de importaciones (ISI). Este modelo tiene dos momentos históricos en América Latina, en su implantación geográfica en el mismo continente y dos fases en su desarrollo e implantación.

El primer momento carece de una propuesta programática y teórica, el mismo se desarrolla en algunos países del continente fundamentalmente; los del Sur ya que América del Norte tiene otro momento y otra historia según Rama (1984).

Por lo tanto, al enfocarse en los países donde la industrialización empezó en la América Latina: Brasil, Argentina México y más tarde Chile. Fueron las naciones pioneras de este proceso en el sub continente latinoamericano, son los años 20 y 30 del siglo XX y dos acontecimientos mundiales sacuden a Europa.

Por otro lado, ocurre una de las peores crisis económicas y financieras del sistema capitalista mundial, en paralelo con la Segunda Guerra Mundial. Ambos acontecimientos hacen que Europa descuide, de momento sus intereses y sus mecanismos de protección en los países



periféricos; abandonándolos a su suerte esa circunstancia coincide con el nacimiento de los estados nacionales, a consecuencia de la descolonización y eso abarca en buena parte países del continente latinoamericano. En esos países europeos ya son visibles, los grupos económicos y comerciantes emprendedores que más tarde serían, las semillas germinales de las primeras burguesías nacionales en la región latinoamericana.

En cuanto al primer planteamiento hecho por esos países europeos, es cambiar el modelo económico y su base de sustentación; pasar de una economía de exportación de puertos y de escala, a una economía de importación y ello implica un proceso de industrialización propio se empieza a niveles primarios desde el campo artesanal, algo en el tiempo y con él; se desarrollarían con las mismas características en todos los países periféricos más allá de Latinoamérica y a mediano plazo economías emergentes refiriéndose acasos puntuales como: el Sur Este Asiático (China, India, Japón, Taiwán) y el Sur de África, de este lado del continente solo pudo Brasil.

En este orden de ideas, la primera fase consistiría en la sustitución de importación de materias primas básicas, resuelto en tiempo bastante perentorio y el proceso más complejo entendido en la industria pesada, la manufactura a gran escala de bienes y servicios duró un periodo más largo, pero eso países en buena medida cumplieron sus propósitos.

Es importante señalar que en esas naciones las dictaduras estaban ya presentes, pero no tenían el sello de montoneras muy común en algunos estados latinoamericanos, además llevaron un nacionalismo centrado en el desarrollo de sus respectivos países.

Este proceso de incipiente industrialización es tardío entre otras porque es una de las primeras causas de cómo los países centrales han logrado imponerse en los estados periféricos ese es el principio de la subordinación.

Como lo señalaba algunos de los teóricos y fundadores de la CEPAL tal es el caso de Cardoso y Faletto, (2002 p.27).

La dependencia es la consecuencia de cómo las economías subdesarrolladas se vincularon al mercado mundial y la forma en que se constituyeron los grupos sociales internos que lograron definir las relaciones hacia afuera que el sub desarrollo supone. Tal enfoque implica reconocer que en el plano político social existe algún tipo de dependencia y esa dependencia empezó históricamente con la expansión de las economías de los países capitalistas originarios.

Los países acá señalados son pioneros en América Latina en cuanto al proceso de (ISI), de allí que algunos teóricos de la dependencia hablaron del desarrollo (desigual y combinado), Theotonio Dos Santos entre otros pensadores de la izquierda Cepalista o Samir Amín más allá de estas fronteras, en todo caso ya concluido la etapa de los países pioneros para los años 60 y 70 del Siglo pasado se da un planteamiento sistemático y programático académico elaborado desde América Latina, como respuesta estratégica para salir de la dependencia y se elabora desde la CEPAL, con orientación de las Naciones Unidas.

La teoría de la dependencia, se convierte en una propuesta teórica, elaborada por un grupo de teóricos y académicos que, desde las ciencias sociales con carácter multidisciplinario, proponen dotar al sub continente de una propuesta para salir del subdesarrollo, atraso o dependencia.

Hoy como indistintamente se ha etiquetado este fenómeno social que es el subdesarrollo, estas herramientas nacen en el seno de una escuela Estructuralista y en ella concurren visiones y enfoques desarrollistas, neo marxistas y neoliberales con influencia

weberiana, representadas en sus fundadores como: Raúl Prebisch, Theotonio Dos Santos, Enzo Faletto, André Gunder Frank, Celso Furtado, Ruy Marini, Fernando E. Cardoso. Este es el núcleo fundante de teóricos en la escuela de la CEPAL, es un modelo desarrollista de claro enfoque Keynesiano y Fordista, con el cual se propone el proceso de: Sustitución de Importación en una segunda fase (SI), este proceso también se da de manera desigual y combinado entre los países del sub continente.

Cabría preguntarse ¿Qué tiene a grandes rasgos la propuesta Fordista? sobre las bases de lograr el “Bienestar y Progreso”. La respuestas serían las siguientes: el control de cambio monetario, con énfasis en la política fiscal y en menor medida en la monetaria; desde el estado promover el papel gubernamental en materia de eficiencia para el desarrollo nacional; desarrollar y fomentar las inversiones, con preeminencia del capital nacional; promover la demanda interna más efectiva en términos de mercado, como premisa fundamental del proceso de industrialización en América Latina en particular las naciones en desarrollo; implementar políticas de seguridad social y puntualmente un seguro social e incrementos de salarios de los trabajadores por parte del Estado, dirigido hacia los sectores más pobres con el objetivo de generarle condiciones y llevándolos a ser productivos.

Ahora bien, todas esas respuestas deben ser coherentes institucionalmente con los modelos Democráticos, protegiendo la producción nacional y para mantener fijas las cuotas y tarifas a los mercados y productos internos, de aquí se derivan buena parte de las propuestas de las políticas cepalistas. Este grupo, dado lo asimétrico de sus visiones, se dividió más tarde entre sus argumentos; más allá de sus visiones divergentes afirmaron el vencimiento de esa política, por la diferencia de contextos y la pretensión de trasladar dicho modelo mecánicamente de una realidad a otra. Dos Santos, et al (1979) dieron un giro a la izquierda política declarándose antiglobalistas,

pues ya el capitalismo mundial, tenía visos de globalidad. Marini y Faletto se dedicaron a las actividades académicas y el más exitoso, Fernando Cardoso se declaró desarrollista–neoliberal y con ese programa ganó la presidencia de Brasil.

Hoy la CEPAL vive una fase en América Latina desde los años 80 del siglo pasado la presencia de algunas democracias liberales y polistas y el derrumbe de las mismas, el surgimiento nuevamente de dictaduras, otra vez su repliegue hasta el surgimiento de una nueva izquierda distinta a la cubana o la nicaragüense, por la manera como llegó al poder, enfrentando hoy una severa crisis económica que ponen en duda su legitimidad dado el origen de ascenso al poder, lo que dejó como impronta fue la categoría Centro/Periferia, una categoría escrita por los teóricos de la CEPAL desde América Latina y desde una visión estructuralista y desarrollista.

La Dependencia vista desde otras referencias epistémicas haciendo un primer contraste, para marcar las diferencias, con el marxismo, denota que los estructuralistas partían del fenómeno como algo estructural, vinculado a la esfera política por encima de lo económico en tanto que los marxistas parten del criterio económico y sus relaciones de producción y hacen un análisis de la dependencia usando las categorías históricas clásicas, la del estado colonial enfatizando en Marx y Engels arrancando desde el feudalismo y en orden sucesivo.

Si bien el mercantilismo es tocado someramente, representa la antesala al capitalismo, según Do Santos (2015, p.29), “al definir la dependencia como el modo de funcionamiento de nuestras sociedades, se ha situado este concepto como concepto explicativo fundamental de la condición de subdesarrollo”, explica que luego del capitalismo en su crisis interna, nacería el socialismo y con el proceso de madurez política se iniciaría la construcción de esa sociedad perfecta, el estado comunista y con ello el fin de la lucha de clase, dando por hecho que la especie humana había logrado llenar todas sus expectativas de vida material y espiritual. Esto es en esencia la teoría de

las etapas y una de las confrontaciones entre esa visión de la izquierda ortodoxa, de enfoque euro centrado y las izquierdas nacionalistas nacientes en paralelo con la estructuración de los estados modernos nacionales en América Latina, la cual tenía otro tipo de enfoque y estrategia para la toma del poder.

Ya en la izquierda Cepalista por lo menos Theotonio Dos Santos consideró la posibilidad de caracterizar la teoría de la dependencia como (la primera fase) de la categoría Sistema/Mundo ya que él para la época se declara antiglobalista, en donde el capitalismo mundial daba sus primeros pasos hacia la globalización con su enfoque neoliberal, hoy consolidado a pesar de todos los cuestionamientos hechos de este fenómeno.

El primer teórico pos moderno en fundar la categoría Sistema/Mundo fue Wallerstein (1998); él hizo una división de los países componentes de ese sistema y lo caracterizan desde el punto de vista económico, él realizó una investigación del mundo capitalista, a partir siglo XVII, partiendo de esa categoría, explica como el sistema capitalista mundial viene dotado como sistema de una sociedad estructurada, en grupos y reglas coherentes.

El mismo Wallerstein es consecuencia de fuerzas antagónicas que lo mantienen y le dan vitalidad, estas fuerzas bajo ese esquema no tienen posibilidad en los países periféricos de surgir, porque entre los dispositivos del sistema está la camisa de fuerza institucional, frenando cualquier intento de emancipaciones; autor define tres tipos de economías: los estados del Centro, los países periféricos y un tercer grupo los de economías semi- periféricas.

Wallerstein al igual que Lipovesky (2011), son neo marxistas, por lo tanto sus miradas hoy le dan algunos atributos a la globalización y a Europa como cuna de la gran (Ciencia), otros enfoques de La Dependencia vistos desde las escuelas de la Modernidad y la Globalización, dejando por sentado el origen y certificación de esta teoría que nació en América Latina y desde

otras latitudes del mundo periférico, surgieron otras caracterizaciones acerca del fenómeno de la dependencia, de allí entonces se dialogaría con algunas fundamentaciones, vistas desde las miradas del desarrollo como un fenómeno social, económico y político en América Latina.

En consecuencia, la Modernización, Dependencia, Sistemas Mundiales y Globalización, serían los puntos de partidas para dar inicio a una caracterización de aquellos países donde sus variables de calidad de vida son los fundamentos de sus análisis sociales (pobreza extrema, salud desempleo, educación y las deficiencias en las políticas públicas para enfrentar esas condiciones sociales) todo esto presentando las dos caras del fenómeno.

Al observar el primer enfoque, testeado en la primera parte de este ensayo, queda claro que ya ese fenómeno se aborda desde el punto de vista del Estructuralismo/Desarrollista y en ellos se enfocaron fundamentalmente los teóricos de la CEPAL. Y también fueron desarrollados en el marco de la estructura Estado/Nación y de la premisa Progreso/Bienestar.

Según los teóricos de estas tesis modernistas sostienen, que nacen a raíz de tres acontecimientos mundiales, debilitando a Europa y potenciando a los Estados Unidos en su liderazgo como potencia mundial y del mundo capitalista ya occidentalizado. Ya al final de la segunda Guerra Mundial, con los principales países de Europa Occidental profundamente debilitados, sobre todo en sus economías (Alemania, Francia e Inglaterra). En ese contexto EEUU, aumenta su presencia e influencia es esa Europa a través del Programa denominado Plan Marshall. Por lo expuesto anteriormente, llega la ayuda financiera para la reconstrucción del continente europeo y su devastada economía, pero el principal propósito de los norteamericanos era frenar cualquier intento de penetración del comunismo soviético quienes empezaban su proceso de expansión en el mundo y Europa era el vecino más cercano, pero fundamentalmente la zona occidental.

En paralelo a esa estrategia, surgían otras economías en el mundo asiático como: Taiwán, Corea del Sur y Japón que ya prefiguraban un futuro exitoso en sus economías; todo aquello lo privilegió Estados Unidos por sobre la integración de América Latina, crecimiento de los llamados tigres asiáticos.

Posteriormente se daba el desmantelamiento de los estados coloniales y desintegración de los imperios europeos y la URRSS extendía su influencia en América Latina, China, Corea del Norte y finalmente se crearon nuevos mecanismos y vínculos del comercio internacional, en el marco de un sistema financiero vinculado al conocimiento militar, factores que crearon su propia dinámica y en paralelo esos elementos interactúan en los asuntos internos de cada país.

Surge entonces la teoría de los Sistemas mundiales (Sistema /Mundo), categoría epistémica fundada por Immanuel Wallerstein para caracterizar la nueva forma que asumía el capitalismo internacional, a una escala más planetaria a partir de los años 60 del siglo pasado, en ese contexto los países del tercer mundo desarrollaron nuevas condiciones e intentaron mejorar sus realidades socio económicas como consecuencia de que los países centrales, aún seguían perdiendo influencia en sus sistemas financieros internacionales y de intercambios comerciales, de alguna manera los países periféricos unos más que otros aprovecharon esas circunstancias.

Como se citara en la teoría de la modernización, había nuevas realidades relacionadas a la economía capitalista mundial y ellas no se podían explicar en ese contexto desde la teoría de la dependencia, rasgos caracterizados por el surgimiento de nuevos referentes económicos, de otros mercados no tradicionales tales como (Japón, Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur) según Rodríguez (2008 p.3) “estos países experimentaron altas tasas de crecimiento económico por su fijación de metas de exportación para empresas e industrias específicas; por la creación de organismos de comercialización de las exportaciones y por aumento de la capacidad de la fuerza

laboral”. y en ese sentido era cada vez más complejo de explicar desde los fundamentos de la dependencia. Empezaba entonces a prefigurarse en un futuro cercano lo que serían las bases fundamentales de la Globalización, como un sistema implantado para lograr la flexibilización de las tecnologías que conectarían al mundo y a la gente a través de lo que se llamó la (democratización de las comunicaciones). Para Giddens (2001, p.25), la globalización como liberación de los mercados o generalización de los mercados responde a varias causas: la mundialización de la economía, consecuencia a su vez de la mejora de las comunicaciones, la apertura de fronteras, la bajada de los costes de trasportes, la fragmentación geográfica de la producción, la mejora del comercio internacional en general, la mejora de la financiación global entre otras.

Desde allí se explica la constitución de algunos patrones que se consolidaron en los sistemas globalizados entre los que se pueden nombrar: los sistemas comunicacionales que ganaban cada vez más influencias y terreno en los países periféricos, esa estrategia de los países centrales logra que los primeros tengan márgenes más amplios de interactuar en intercambios comerciales y sigue penetrando esta relación entre los estados, pero también en sus poblaciones; la flexibilización para que los grupos otroramente marginados de países pobres puedan interactuar comunicándose en un contexto haciendo uso de las tecnologías de la comunicación; los novedosos sistemas de comunicación, suponen modificaciones puntuales y significativas en las estructuras económicas, culturales y sociales en los países afectos a ese modelo; en lo referente a las actividades estos avances tecnológicos se presentan como más accesibles a las pequeñas empresas locales y en consecuencia esa dinámica ha permitido un ambiente distinto de intercambio para realizar esas operaciones, utilizando los recursos productivos e intercambiar productos utilizando los mecanismos monetarios virtuales.



Cada vez es más notoria la deslegitimación del Estado/Nación en este contexto, lo cual quedará más evidenciado en la consolidación de la globalización. Dando la última mirada de este ensayo desde la visión más acabada del neoliberalismo, que según los críticos de la modernidad y algunos postmodernos está encarnada en la Globalización y sus características de consolidación y penetración en el mundo global, geopolíticamente desde el fin de la Guerra Fría y la caída del Muro de Berlín.

El mundo bipolar de los bloques desapareció, también la vieja cartografía Norte/Sur-Este/Oeste con la llegada y copamiento de la globalización y sus instrumentos culturales hoy se caracterizan los países en Occidentales y los países del Sur, midiéndoles por indicadores económicos y no por ubicación geográfica, de allí que en occidente estarán los países con estándares económicos estables en materia macro económica y en el Sur quienes no alcanzaron esos indicadores o sea los países periféricos dependientes.

Dicho esto se entiende que la globalización como un fenómeno económico, cultural, político, social y como un hecho controvertido desde su nacimiento al cual le han salido cuestionadores y defensores, incluso en el mundo de la izquierda postmoderna, se verán algunos rasgos identificadores del fenómeno globalizante; sus patrones de comunicación afectan los nuevos conceptos de minorías en el mundo del sur, aunque estas no están completamente integradas en el nuevo sistema mundial de comunicaciones, las grandes empresas y las elites políticas y económicas de cada país son parte de la interacción alrededor del mundo, al final estas y las grandes empresas son quienes definen las decisiones en los países en desarrollo.

Según Levitt (1983), entre algunas de las características de la globalización relevantes se pueden nombrar, los patrones culturales que son las variables determinantes de las sociedades a penetrar hasta copiarlas completamente y otra son las condiciones actuales no necesarias y

mucho menos determinantes del Estado/Nación como unidad de análisis, dado que la comunicación global y los vínculos internacionales hacen cada vez menos relevante esa relación categorial. En la medida que esa realidad se impone, la estandarización de los avances tecnológicos, habrá una mayor cantidad de sectores sociales los cuales podrán conectarse con otros grupos alrededor del mundo, esta nueva realidad involucra a los grupos dominantes y no dominantes de cada país tiene alguna relación con similares teorías de la modernización en cuanto al camino para lograr el desarrollo, es la de seguir las pautas marcadas para tal fin; por Europa Occidental y los Estados Unidos que hoy marcan los estándares en el desarrollo mundial, sin embargo hay también diferencias entre la modernidad y la globalización aquella apunta a pautas normativas, en tanto la globalización afina su tesis en el progreso positivo más que una posición normativa.

Los oponentes a este modelo cuestionan el marcado acento consumista para lo cual se impone una cultura de homogenización de todas las sociedades yendo más allá de lo cultural y que trae un sesgo ideológico encubierto en lo económico, de allí el enorme entusiasmo que embargó al neoliberalismo con la desaparición de la URRSS y la derechización de la izquierda Europea, el Eurocomunismo desplazando y cuestionando al comunismo soviético. En tanto el mundo periférico tiene en buena medida algunos problemas aun no resueltos y una creciente precarización de los salarios, el crecimiento del desempleo las migraciones forzadas en buena medida hasta acá; hay un recorrido por varias miradas del fenómeno de la dependencia y su estado actual, se comenzará por algunas conclusivas finales acerca de estas reflexiones.

### **Aproximaciones conclusivas**

La dependencia es una condición social, económica, política y culturales características de los países periféricos, acotando que este fenómeno se empezó a construir una categoría

epistémica desde América Latina Centro/Periferia y luego sirvió de fundamento al mundo académico e intelectual y político de otras geografías, para utilizarlo como referente.

Las realidades de los países periféricos, si bien no son las mismas de las décadas, donde se desnudaron sus realidades económicas, sociales y políticas; siguen algunas deudas aun no canceladas desde el punto de vista social por ejemplo el desempleo y la pobreza.

Igualmente el capitalismo ha mutado en el tiempo en cada una de sus crisis cíclicas, en cada una de ellas también ha arrastrado a los países periféricos a ser tributarios y le amortice parte de sus costos en esta nueva fase del neoliberalismo; genera enormes ganancias para el sistema capitalista desde la globalización y ha logrado repartir a destajo la parte correspondiente a los países del sur, ya no lo hace en la relación estado/nación sino entre elites y grupos económicos marginales los países del sur desde la década de los 80 del siglo pasado.

Siguen sin encontrar su propia agenda porque a pesar de algunos avances tímidos en sus economías siempre terminan prisioneros en viejas fórmulas y recetas económicas, pero también en lo político tanto derechas como izquierdas liberales y conservadores abrazan el viejo camino de los populismos que tanto daño le han hecho a los países periféricos, ya en las postrimerías de su vida el escritor Galeano, (2014) (Semanario Las Verdades de Miguel) decía lo siguiente:

En Europa hay una carga acusatoria casi de Populismo y Demagogia...igual ocurre en América Latina...la vuelta al caudillismo es increíble como sigue funcionando, los mismos mecanismos económicos políticos y culturales. (p.11)

Hoy cuando a todas luces se ve el agotamiento de los discursos tradicionales, con los que se consolidaron las superpotencias de la Guerra Fría; la imposibilidad que los EEUU por sí mismo lideren al mundo económico y político, esa circunstancia pudiera ser aprovechada por los países periféricos dando definitivamente un salto cualitativo para sellar su paso al mundo

desarrollado, con factura original, pues en una observación objetiva la misma reúne las condiciones necesarias en tal fin.

Un modelo a mirar fue el nacimiento en el este de Asia de la década de los 70 hacia acá sabiendo que algunos de esos países crearon sus propios modelos tecnológicos y otros lo compraron y lo mejoraron como Japón, por ejemplo. Es un hecho irrefutable pues la globalización está allí y no se puede aceptar mediante una imposición de cultura homogénea, al no haber otra alternativa contradictoriamente desde allá, aceptan algunos neo marxistas postmodernos entre ellos a Lipovetsky (2011) en el texto (*Occidente Globalizado*) quien despierta con nostalgia la posibilidad de otro tiempo distinta a ese; toda América Latina como bloque reúne y tiene el capital económico y el más importante el capital humano para echar andar el continente.

Unas últimas miradas; la dependencia desde la Globalización, y como esta afecta fundamentalmente a toda una estructura: partiendo del criterio que ya la globalización es un fenómeno controvertido, pero existente y con inmensas consecuencias en el ámbito: político, social económico, pero sobre todo cultural, con una caracterización que de este fenómeno han hecho, fundamentalmente los teóricos de la deconstrucción lo cual constituye un valor agregado en lo académico y lo político porque en su gran mayoría los escritores son del mundo periférico y calificadamente latinoamericanos, la lista es bastante significativa. Véase como la modernidad en el pasado y la postmodernidad en el presente afectaron y siguen afectando nuestra identidad en todo el continente.

Ya finalizando se cree legítimo dialogar con Aníbal Quijano y su Colonialidad del poder, en algún pasaje por los años 70 habla también de la Dependencia. En este autor la identidad entre Estado y Nación es compleja, porque en unos o más que otros hay una significativa población

indígena y estas son tratadas como minorías étnicas u otras minorías, demostrando en su reflexión a esos países con un poder muy débil y falta de legitimidad, porque allí la colonialidad se impone sobre bases del patrón de poder capitalista mundial y la imposición racial/étnica de la población del mundo y ese patrón nació en América.

Con la constitución de América Latina se pudiera decir cuando desde ese momento se le ve como a Calimán el personaje central de la (Tempestad) obra de William Shakespeare; Quijano (1961) dice que una de las voces más calificadas desde ese continente (fue la propuesta de Raúl Presbich y sus asociados para pensar el capitalismo como un sistema diferenciado en (centros y periferias).

En consecuencia, viendo el paralelismo existente entre la teoría de la dependencia y como los marxistas ortodoxos hicieron su análisis desde América Latina y como lo hizo Samir Amín; se encontrará un mismo patrón al de la Teoría de las Etapas.

Cerrando entonces con otro postmoderno como Anthony Giddens (1991) en la Estructuración y las Sociedades Modernas hablar de la dualidad estructural coerción-facilitador, hablar de integración sistémica no significa decir que todas las sociedades humanas existentes o que (existieron) poseen o (poseyeron) el mismo grado sistémico encontrado en la economía capitalista mundial contemporánea en todas las sociedades pre capitalistas.

En este orden de ideas veremos cómo en algunos puntos esta teoría también fue controvertida, pero sin duda una referencia epistémica y ofertada desde las ciencias sociales, en estos momentos donde el referente más fuerte de mayor tradición de la modernidad, como lo es el Estado/Nación, pierde legitimidad, tampoco se tiene dudas que América Latina tiene todas las herramientas para construir su propio futuro, porque la historia contemporánea ya la posee, como también es hecho real que las economías latinoamericanas que siguen dependiendo de modelos

sustentados en economías minero extractivas, están condenadas a seguir siendo periféricas. Por estas razones hoy Venezuela se puede observar como una consecuencia de lo anterior planteado y más allá de la fatalidad coyuntural de la baja en los precios del petróleo, tiene la gran oportunidad histórica de diversificar su aparato productivo y como ampliarlo hay suficientes aéreas turismo, agricultura, ganadería, pesca y otros rublos.

Para esto se necesitan ideas y recursos, los cuales parecen ausentes en el imaginario del populismo de izquierda que hoy gobierna al país con tantos desaciertos en la conducción de la política económica.

### Referencias

- Amín, S. (1994). *El Desarrollo Desigual del Capitalismo Periférico*, IEPALA, Madrid.
- Caballero, M. (1996). *Balance del Siglo XX venezolano*. Fundación Francisco H L, Grijalbo SA. Caracas.
- Cabrujas J. (1996). *Balance del Siglo XX venezolano*, Fundación Francisco Herrera Luque, Grijalbo SA, Caracas.
- Cardoso F. y Faletto E. (2002). *Dependencia y Desarrollo*. Siglo XXI.
- Damas, G. (1993). *De la Dificultad de ser Criollo*. 1ra Edición.
- Dos Santos, T. (2015). *Esquema de investigación sobre relaciones de dependencia en América Latina (bosquejo informativo)*. Obras reunidas de Theotonio dos Santos, *Documento Fundacional* (vol. 1, pp. 29). Recuperado de: <http://www.iiiec.unam.mx/sites/>.
- Gunder, F. (1977). *Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Giddens, A. (2001). *Medios de Comunicación y cultura popular*. Sociología. 3ra. Edición. Madrid.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la Época contemporánea*. Sociología, 1ra Edición, Madrid.
- Levitt, T. (1983). *La globalización de los mercados en Buzzell*.
- Lipoveskty, G. (2011). *El Occidente Globalizado: Un debate sobre la cultura planetaria*, Ed. Anagrama.

- Presbich, R. (1981). *Capitalismo Periférico, Crisis y transformación*, Editorial Fondo de Cultura Económico.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Rodríguez, A. (2008). *Las economías de Asia del Siglo XXI*. Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Sánchez-Antonio, J. (2020). *Eurocentrismo, ciencias sociales y transmodernidad*. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 22, núm. 44, p. 1, Universidad de Sevilla.
- Wallerstein, I. (2017). *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista. (1730-1850)*. Editor Siglo XXI recuperado de <https://www.sigloxxieditores.com.libro.el-moderno>.

***Euclides Rafael Querales:***

---

*Licenciado en Educación (UC 1983), Magister en Educación (UC 2014), candidato al Doctorado en Educación (UC 2015). Profesor Ordinario de la Universidad de Carabobo.*

***José De La Trinidad Chirinos:***

---

*Licenciado en Educación (UC 1999), Magister en Investigación Educativa (UC 2003), candidato al Doctorado en Educación (UC 2015). Profesor Ordinario de la Universidad de Carabobo.*

Triada docencia-investigación-extensión en la formación de la cultura de internacionalización en los estudios de Postgrado

Teaching-Research-Extension Triad in the formation of the culture of internationalization in Postgraduate studies

**Ginoid Nazaret Franco Sánchez**

<https://orcid.org/0000-0002-5410-9381>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

[gfranco@uc.edu.ve](mailto:gfranco@uc.edu.ve)

**José Gregorio Rodríguez**

<https://orcid.org/0000-0002-6101-0945>

Facultad de Ingeniería.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

[josegregoriorg@gmail.com](mailto:josegregoriorg@gmail.com)

**Wilfredo Rafael Franco Sánchez**

<https://orcid.org/0000-0002-0991-5931>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

[wilfredo337@hotmail.com](mailto:wilfredo337@hotmail.com)

**Resumen**

Hoy en día las universidades de Latinoamérica y el Caribe poseen claros lineamientos académicos e investigativos de orden internacional que han permitido adecuar sus postgrados universitarios dada la actual movilidad de profesionales egresados en estos programas e insertarlos a criterios de calidad académica desde los estatutos de la gestión de conocimiento. Por este motivo, el ensayo que se presenta busca reflexionar sobre los procesos de internacionalización y de cómo éstos responden al carácter sistémico de la gestión de conocimiento a partir de la creación, socialización y transferencia de la producción intelectual. Concluyendo en la necesidad de la formación de una cultura de internacionalización que asegure la calidad educativa en los estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo.

**Abstract**

Today, the universities of Latin America and the Caribbean have clear international academic and research guidelines that have allowed them to adapt their university postgraduate degrees given the current mobility of professionals graduated in these programs and insert them into criteria of academic quality from the statutes of the management of knowledge. For this reason, the essay that is presented seeks to reflect on the processes of internationalization and how they respond to the systemic nature of knowledge management from the creation, socialization and transfer of intellectual production. Concluding on the need for the formation of a culture of internationalization that ensures Educational Quality in Postgraduate studies at the University of Carabobo

**Palabras clave:** internacionalización, gestión de conocimientos, producción intelectual, cultura de internacionalización.

**Keywords:** internationalization, knowledge management, intellectual production, internationalization culture.

**Recibido:** 14/03/2022

**Enviado a árbitros:** 15/03/2022

**Aprobado:** 27/06/2022



## **Introducción**

La globalización es un fenómeno que influye significativamente en la transformación y adaptación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo, a través de un delineamiento de la oferta académica, la adecuación curricular de las mismas y la configuración de los modelos de calidad que la rigen. Pero a su vez, este efecto de la globalización es alimentado por la misma educación superior generadora del conocimiento que dinamiza, evoluciona y expande la globalización.

Al respecto, la internacionalización como proceso permite que las IES de acuerdo a lo anteriormente señalado, diseñen una estructura institucional y normativa para lograr insertarse en circuitos internacionales académicos, para de tal manera consolidar una cultura de internacionalización, establecer un clima de seguridad, sentar las bases de las relaciones interinstitucionales y otorgar visibilidad a las instituciones.

Esta situación soporta el requerimiento tecnológico para el desarrollo de actividades académicas de gestión del conocimiento, en las que los miembros de la comunidad universitaria buscan posicionar el nombre de sus instituciones en escenarios internacionales, para lograr establecer experiencias de movilidad docente y estudiantil; así como experiencias de investigación conjunta internacional que enriquezcan y fortalezcan las funciones de la universidad. Así pues, la internacionalización al influir sobre la docencia, la investigación y la extensión, a través de la transferencia de recursos, fortalece la responsabilidad social que tienen las universidades, al asumir problemáticas sociales desde la fijación de las áreas prioritarias y de cooperación internacional universitaria.

En este sentido, las capacidades y las estrategias de internacionalización implicadas en la gestión del conocimiento postuladas en las normativa de distintas universidades de la región

latinoamericana, permiten identificar sus dimensiones y naturaleza para posibilitar las carreras de postgrado, así el proceso de internacionalización emerge desde la diada relacional investigación y currículo estrechadas desde la expectación transversal de pertinencia y adecuación. Según Muñoz (2018), todas ellas acogen la gestión de conocimiento para comprender y consolidar el proceso de internacionalización a través de instancias investigativas que den cuenta de alianzas sustantivas en materia de generación, socialización, transferencia y transformación de conocimientos y de esta forma, una “Gestión de Conocimiento” donde se generen reflexiones de la información y se cumpla con el intercambio desnacionalizado del conocimiento (Guanipa, 2019).

De allí, la importancia de reflexionar acerca de la Triada Docencia-Investigación-Extensión en la formación de la cultura de internacionalización para asegurar la Calidad Educativa en los estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo.

### **Formación de la cultura de internacionalización**

La cultura de internacionalización hace referencia a una manera de hacer, a su vez contiene elementos que la registran como manera de organizar el quehacer universitario para integrarse con instituciones de otros países. Los principios y valores que la orientan, se afianzan en los aspectos positivos de su proyección para amalgamarse en un devenir integrador que construye a la institución en su acción y al espacio en el que actúa, convirtiéndolo en una cultura de internacionalización. Así, todo lo que hace una institución universitaria en interacción con sí misma y con instituciones fuera de las fronteras, construye la cultura de internacionalización. Por otra parte, la gestión de conocimiento se relaciona con la producción intelectual para la generación de cuerpos coherentes que den cuenta de posturas epistemológicas y asimilación de modelos para el abordaje de temas y soluciones de problemas, asociados a las áreas prioritarias.

En igual importancia, se encuentra el desarrollo de una política educativa universitaria como una herramienta poderosa para regular las acciones relacionadas con la producción, distribución, apropiación y reconocimiento del conocimiento intersubjetivo, en instituciones educativas universitarias. Estas tres dimensiones del fenómeno de internacionalización, se constituyen en el espacio universitario, pero dicho espacio es estratégico porque conforma una estructura que garantiza su estabilidad para producir e interpretar la realidad por medio de la formación y permite a los sujetos integrantes de la institución, responder según la función que le está asignada.

Éste es el primer eslabón para asegurar la calidad educativa en los estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo tal como está representado en el Figura 01, donde la Universidad fundamenta el espacio estratégico de internacionalización en un proceso de validación del conocimiento que se construye y, a su vez, es la clave para asegurar el ingreso y la permanencia de la IES en el nivel de una institución que tiene asegurada la movilidad, porque está posicionada, con visibilidad y con acreditación internacional.

**Figura 01**

*Identificación del espacio de internacionalización*



**Nota:** Grafico elaborado por los autores.

Las políticas educativas de internacionalización y la gestión del conocimiento, se reflejan en el espacio estratégico que acuna la cultura de internacionalización. Las flechas bidireccionales conciben la producción intelectual requeridas por las políticas educativas, pero a la vez se construye en ese devenir que hace posible la construcción y reconstrucción de la institución universitaria para lograr el posicionamiento internacional. En este escenario, la globalización se centra en la producción intelectual para regir los conocimientos generados por la investigación y así darle fuerza al proceso de internacionalización cuya bandera es la aceptación interinstitucional mediante la movilidad.

### **Triada Docencia-Investigación-Extensión en la formación de la cultura de internacionalización**

La internacionalización se fija, en primer término, en una cadena de relacionamientos entre universidades internacionales y tiene como fin primordial concatenar una colaboración mutua para permitir la mejora de la calidad de la educación que ofrecen. Por consiguiente, no puede imponerse solo con la puesta en vigencia de reglamentos o disposiciones; para su desarrollo requiere de procesos interactivos, recursivos, interdisciplinarios, intersubjetivos, dialógicos, reflexivos y constructivos, que ocurran en un espacio permanente de interrogación para que surjan los consensos necesarios para dar paso a convenios internacionales posibilitando la satisfacción de necesidades interinstitucionales.

Considerada de esta manera como un proceso macro, la internacionalización deviene de la fuerte influencia de la globalización, que la motivado por en la búsqueda de expandir los horizontes transfronterizos, de la cual todas las sociedades puedan participar.

En este orden de ideas, la internacionalización se concibe como una herramienta para mejorar la calidad de la Educación Superior, ya que permite hacer un uso eficiente de las

experiencias, mejorar procesos de calidad, generar investigación conjunta, compartir y complementar currículos y reconocer titulaciones conjuntas. La exposición en el contexto internacional de los estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad académica sin salir del país, por medio de mecanismos virtuales, internacionalización del currículo, estudio de lenguas extranjeras, presencia de estudiantes y docentes internacionales, es un primer procedimiento de internacionalización; el segundo, ocurre en el extranjero, que se refiere al movimiento físico de personas fuera del país para cursos, programas, proyectos de investigación, eventos académicos. Ambos procedimientos pueden coexistir y complementarse para crear el espacio social en el que se construye y reconstruye la cultura de internacionalización.

La universidad como espacio concreto de la cultura de internacionalización, participa comúnmente en procesos de internacionalización a través de convenios y acuerdos con sus pares extranjeras. El proceso de negociación de los términos del acuerdo y los productos esperados que se esperen de los mismos, dependerán de la capacidad de negociación y de los protocolos institucionales establecidos en estos acuerdos; por ello, la construcción de la cultura de internacionalización es el resultado de la dialógisis implicada en procesos colaborativos de intercambio y transferencia (Castells, 1997), este principio de la convocatoria, muestra la arista transdisciplinar de la cultura de internacionalización.

La participación en la cultura de internacionalización hace posible que los miembros de la comunidad universitaria se abran hacia beneficios tales como: aumento de la conciencia de otras culturas, incremento en la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, aprendizaje de habilidades profesionales que no adquiridas con anterioridad, crecimiento de las oportunidades laborales y ampliación en los conocimientos académicos, competencias cada vez más requeridas

en el mundo laboral globalizado, que representa por antonomasia el mundo de la transdisciplinariedad.

Ahora bien, el sentido de pertenencia en una cultura se postula desde el hacer. De nuevo, las competencias del docente universitario se convierten en el foco de atención, porque en él converge la responsabilidad de hacer posible la materialización de la realidad del proceso de internacionalización.

Todo docente tiene la obligatoriedad de desarrollar su labor universitaria en tres componentes, docencia, investigación y extensión. La docencia, es la actividad mediante la cual se transmite el conocimiento cultural o científico, consiste en el acto agógico por excelencia en el encuentro con el estudiante. La investigación universitaria, constituye la clave del desarrollo social porque relaciona el conocimiento con las innovaciones científicas y tecnológicas. La extensión universitaria tiene como objetivo promover el desarrollo cultural y la transferencia del conocimiento y la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad.

De esta manera, la triada docencia-investigación-extensión se constituye en el punto de anclaje para el desarrollo de la cultura de internacionalización. Amparados en la fuerza que proporciona la globalización, la docencia universitaria tiene el apremio de atender a ese basamento que obliga al diálogo transdisciplinar en actualización permanente, ya que el conocimiento que se discute durante el encuentro pedagógico debe centrarse en el conocimiento que se genera a través de la investigación.

Esta tendencia apremiante de la docencia fundamentada en la investigación, demanda un personal docente altamente calificado, lo cual genera un efecto colateral relacionado con el fomento de la movilidad de profesionales a lo largo y ancho del planeta. Al ser el conocimiento una pieza fundamental de la economía globalizada, resulta lógico que las

universidades, consideradas como generadoras del conocimiento, sean vistas como un eje sobre el cual se erige el crecimiento económico de los países, en una persona concreta, el docente.

Así, la cultura de internacionalización exige el protagonismo de un personal que se desarrolle en la dialógisis transdisciplinar docencia-investigación-extensión, evidencia de ello es la declaración de la UNESCO (2019) refiriéndose a la educación superior como el agente que puede mejorar la calidad de vida del mundo; misión a ser abordada con la inclusión del docente en la dimensión internacional e intercultural en su quehacer.

Ante los nuevos compromisos, a ser asumidos por los sistemas de educación superior en la formación de personas responsables de una sociedad global; comprender y asumir la globalización desde la concepción docencia-investigación-extensión, implica acudir a la internacionalización como la opción con la que se puede afrontar tan compleja tarea.

Conforme a ello, la generación de políticas y estrategias estatales e institucionales deben transversalizarse con la dimensión internacional incorporando la triada docencia-investigación-extensión. Con esta base, la internacionalización de la educación superior se transforma en una integración internacional e intercultural con funciones y los objetivos en sincronía con la dinámica global y capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial, en diálogo transdisciplinario.

La triada docencia-investigación-extensión en el escenario de internacionalización; logra centrar los procesos educativos en la persona, en las relaciones entre individuos, en los grupos y en las naciones. A través del diálogo transdisciplinario, el educando comprende al otro y al mundo para empezar a comprenderse a sí mismo con responsabilidad, solidaridad y aceptación de la diversidad. La educación superior se orienta entonces hacia contextos de cooperación internacional que ayudan a formar personas capaces de asumir la competitividad exigida por el

mercado laboral cambiante. El docente-investigador asume su rol con responsabilidad y asume la solidaridad globalizada en la que las instituciones educativas comparten saberes transdisciplinarios y recursos, los cuales son apropiados e implementados en sus contextos regionales, dejando como valor agregado el posicionamiento y la visibilidad institucional, completando así su valor con el componente de extensión.

Para participar de la cultura de internacionalización, la actividad del docente-investigador bajo las premisas expuestas, debe participar en un diálogo transdisciplinar que aporte al aseguramiento de la calidad de las instituciones académicas, lo cual desemboca en mejoras en el posicionamiento de la institución educativa en el ámbito internacional; y por, ende se optimizan sus relaciones internacionales, el trabajo colaborativo y la obtención de recursos.

De esta manera, se enriquecen las dimensiones académicas, investigativas y de proyección sociocultural. En este sentido, la internacionalización debe dejar de ser una opción, para convertirse en un factor de la educación superior fomentador de la transformación de toda institución como espacio vital para la formación integral del ser humano del siglo XXI.

La triada docencia-investigación-extensión en el proceso de internacionalización hace que la actividad académica se afiance en un modelo de diálogo interdisciplinar de autorregulación, comprendido en la autoevaluación y la evaluación por pares académicos, que luego se expondría en procesos interinstitucionales e internacionales, para revisar permanentemente la calidad de los acuerdos alcanzados, en cuanto a la investigación se refiere, permitiendo la recursividad en la docencia-investigación-extensión con posibilidades de brindar aportes sustanciales a la educación superior, con procesos de mejora en la gestión de conocimiento institucional. Bajo este modelo, la movilidad de estudiantes e investigadores, los proyectos de investigación conjunta y las redes de investigación serían componentes de una



internacionalización en consonancia con el prototipo conceptual ideal de la universidad que se construida desde el diálogo interdisciplinar docencia-investigación-extensión.

La institución de educación superior tiende a la internacionalización como alternativa con la cual enfrentar este quehacer, por ello la norma objeto de esta revisión, confluye en una política institucional que convierte a la internacionalización en eje transversal para la docencia, la investigación y la proyección social. Tal como se desprende de la Figura 2 que se presenta a continuación:

**Figura 02.**

*Cohesión entre las instancias docencia-investigación-extensión a través del diálogo transdisciplinar.*



**Nota:** Esquema elaborado por los autores.

Las instancias docencia-investigación-extensión forman una triada cohesionada gracias a la gestión del conocimiento en el espacio vital de la cultura de internacionalización, la

universidad. Resulta entonces decisivo partir de que la internacionalización en tiempos de incertidumbre y los grandes retos implicados en ésta, requiere del desarrollo de políticas de promoción para la internacionalización y la movilidad, con las cuales se aprenda a vivir en interrelación permanente. Planteado por Delors (1996), como un espacio donde lo más importante sea el desarrollo de redes globales de conocimiento, el aseguramiento de la calidad educativa, el fortalecimiento de la investigación en áreas prioritarias y la promoción; así como la divulgación de la investigación y formación de postgrado internacional ya que es inminente arribar a la condición de calidad internacional idónea. Esto se resume en la eliminación de la distancia entre el ser y el deber ser del servicio académico prestado en la institución universitaria.

### **Aspectos Conclusivos**

En el caso específico de la educación universitaria, en pleno siglo XXI las Universidades están en la imperante necesidad de flexibilizarse y desarrollar vías curriculares que permitan la integración de las TIC, la articulación de la docencia, investigación y extensión para establecer un sistema de gestión de conocimiento como piedra angular para el desarrollo de las dimensiones de internacionalización. ¿Cómo hacerlo?

Necesario será entonces derribar los muros para afrontar desafíos como: la internacionalización, calidad para la acreditación, interacción entre agentes culturalmente distantes, tendencia a la transdisciplinariedad y la autogestión. Se trata pues, de edificar una cultura de internacionalización como camino a los cambios innovadores que conllevan a pensar en la integración de la docencia, investigación y extensión organizadas a través de áreas del saber especializadas en los estudios de postgrado y responder así a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada y en red.

De igual manera, superando el vacío académico existente en los estudios de postgrado para generar políticas de internacionalización y un sistema de gestión de conocimiento donde, en palabras de Castells (1997) relacionadas con la gestión del conocimiento, una sociedad red es aquella caracterizada por procesos de transformaciones multidimensionales bajo dos vertientes: información y conocimiento. En la sociedad del conocimiento la competitividad de un país, en el ámbito mundial, estará marcada por el uso inteligente de la información, la construcción del conocimiento y su capacidad de difusión.

Esto consecuencia, la internacionalización de la educación superior se circunscribe en el ámbito de las políticas a escala institucional, nacional, regional e internacional. La implementación de estas políticas requiere una globalización del conocimiento que demanda condición de calidad, razón por la cual la evaluación y el control de la calidad son críticos para garantizar que tales esfuerzos de internacionalización contribuyan a la pertinencia y calidad de la educación, en consonancia con los resultados esperados.

## **Referencias**

Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Vol. 1). Alianza.

Delors, J. (Coord.). (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana/UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Muñoz, L. (2018). Capacidades y estrategias de internacionalización del posgrado en la Universidad de Costa Rica. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 18 (1), 99-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758090005>

UNESCO. (2019). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. Migración, Desplazamientos y Educación: construyendo puentes, no muros.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436?posInSet=1&queryId=N>

520c972e-b74f-4003-9cbd-a8038069f104

Guanipa, L. (2019). *Onto-epitemia de la realidad socioeducativa a la luz de la gestión del conocimiento en el contexto universitario venezolano*. Área de Estudios de postgrado de la Universidad de Carabobo. Venezuela.

**Ginoid Nazaret Franco Sánchez:**

---

*Abogado, Universidad Arturo Michelena. Magister en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Investigador PEII B (2016). Profesora Asociado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Departamento de Administración, Sostenibilidad y Trabajo. Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa y la Unidad de Investigación Educativa.*

**José Gregorio Rodríguez:**

---

*Abogado, Universidad de Carabobo. Magister en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo. (2016). Carabobo. Investigador PEII B (2016). Profesor Instructor Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo.*

**Wilfredo Rafael Franco Sánchez:**

---

*Abogado, Universidad Arturo Michelena (2005). Magister en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo. (2016). Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo. Investigador PEII B (2016). Profesora Asociado Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo.*

# 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, Yalitzá; Fernández, Maira; Nóbrega, Doris y Fernández, Yolima. Rediseño curricular por competencias de la Maestría en Toxicología Analítica bajo el enfoque ecosistémico formativo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 824-854.

Arias Cuauro, 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/N°43/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 / N° 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 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 171-184.

*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 / N° 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 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 242-263.

Blanco, Carlos y De Nobrega, Edita. Rol estratégico de los docentes universitarios en el servicio comunitario. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 110-126.

Bonilla, Rosa. Talleres interactivos de investigación para promover la competencia investigativa dirigido a docentes del nivel de Educación Primaria. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 410-437.

Bravo, Kelly D. Conectividad en la educación Universitaria. Una Nueva Visión en el Aprendizaje de Ondas y Óptica. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 38-48.

Bravo, Kelly D., Morales de Muñoz, Rosa, Ferreira, María y Muñoz, Rafael. Implementación del sistema algebraico computacional SageMath en la visualización del contenido de electromagnetismo a nivel universitario. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 324-342.

Camacho A. Carlos R. Rasgos frecuentes del liderazgo transformador en Docentes de la Unidad Educativa Señor de la Buena Esperanza. Dependiente de las obras sociales. Granjas infantiles de Mérida. Año 1/ N° 18 / 2001, pp. 71-85.

Camacho, Iris; Medina, Rossana. Competencias investigativas del licenciado en administración. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 89-106.

Campbell, Yilmar; Chirinos, Laura y Pacheco, Omaira. Competencia textual y producción escrita en los trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y Literatura, FaCE-UC. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 108-125.



- Campos Olivett. Inserción de los estudiantes de los programas de postgrado en educación en los procesos de labor social de la Universidad de Carabobo. Año 2008 / Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre, pp. 55-81.
- Caricote, Esther. La participación del Adolescente en Etapa Media sobre la Promoción de su Salud Sexual. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 47-62.
- Cardozo, Tamara Cecilia y Gómez, Yusvelis. Sistematización del proceso comunal, desde la práctica de los sujetos sociales. Caso comuna Monte Sacro. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 178-191.
- Carrasquel, Mariangela. Diagnóstico de la gestión de los coordinadores de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, núcleo Tinaquillo. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 191-218.
- Carrillo Durant, Emnycar. Factores asociados a las conductas agresivas de los adolescentes que acuden a las instituciones educativas públicas en el Municipio Valencia, Estado Carabobo. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 279-307.
- Castillo, T. Adopción de la modalidad a distancia para la carrera de Educación, Mención Técnica Industrial, UDO-ANZOATEGUI. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 87-110.
- Castillo Acosta, 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 Reiss 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.
- 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, Franzyuri Fernando y Villegas Montero, Zoraida Coromoto. Simulador computacional de fenómenos de Mecánica de Fluidos como estrategia didáctica: Un estudio del compromiso cognitivo del estudiante. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 600-619.
- Flores, Mitzy. Principales Estrategias de Inserción Comunitaria empleadas por los Estudiantes de Educación Inicial de la Universidad de Carabobo. Vol.1/ N° 29/ Enero-Junio 2007/ pp. 122-138.
- Franco, Cesar y Segovia, Miguel. Evaluación ergonómica de los puestos de trabajo del personal administrativo de la FaCE UC. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 197-208.
- Franco, Wilcon y Martínez, Henry. Intervención psicológica dirigida al deportista lesionado de alto nivel competitivo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 855-866.
- Galea, Gracieli y Hernández, Carlos. Reflexiones de la praxis docente en el marco de la escritura del estudiante de odontología. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 173-188
- García Lirios, Cruz y Bustos Aguayo, José Marcos. Gobernanza metropolitana compleja: espacialidades, habitus y capacidades. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 163-172.
- García, Rhadis y Camacho, Iris. Formación sociocultural de los docentes integradores y su relación con la actuación como promotores de cambio social en la Escuela Básica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 456-485.

Giannone Tortolero, Ángela Esther y Payares Loyo, Lesbia Coromoto. Diversidad funcional en el área visual: experiencia vivida por una estudiante de Medicina. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 16-36.

Giménez, Emir, Guevara. Lilian y Valencia Mónica. Evaluación de los alcances del Programa Regional de Información y Orientación Vocacional PRIOV. Año 2010 / N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 29-43.

Giraldo de López, Marisela. Evaluación del trabajo académico. El caso de la Universidad de Carabobo. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 63-80.

Gómez Delgado, Génesis Daliana; González Cese, Miguel Alfredo y Cáceres Torres, Orlando. Bioética implicada. Consideraciones teóricas y perspectivas didácticas desde la Educación Universitaria. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 227-241.

Gómez Ochoa, Mariela del Valle y Guerrero Salazar, Fabiola Elena. Competencias básicas que poseen los docentes en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación. Caso: docentes del Departamento de Matemática y Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 807-823.

Goncalves Rodríguez, Nolberto. Educación Universitaria conectivista en tiempos inciertos. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 308-328.

Goncalves Rodríguez, Nolberto. Gestión de procesos investigativos en tiempos disruptivos por pandemia. Una Experiencia en el contexto venezolano. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 63-88.

Goncalves Tavares, R. ¿Por qué los Estudiantes no logran un Nivel de Razonamiento en la Geometría? Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 83-98.

González, Iris, Chacón, Omaira. El Desempeño del Docente Venezolano como Planificador, Facilitador y Evaluador. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015. pp. 200-209.

- González, L. Hacia la búsqueda de la unidad dentro de la diversidad. Integración escuela comunidad a través de la participación ciudadana. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 202-223.
- González M., María Cristina. La salud como derecho. Repercusiones en la conformación de una nueva cultura de la vida. Representaciones Sociales. Año 5 / Vol. 1 / N° 25. Enero-Junio 2005, pp. 9-32.
- González Rivas, Glency Josefina. Identidad docente. Una construcción de la realidad social desde el imaginario del estudiante universitario. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 63-97.
- González, Yole y Guanipa, Luis. Las Cooperativas como alternativa para satisfacer el desarrollo social del estado Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 92-110.
- 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.

Illas, Aura Mayela. Evaluación con Mapas Conceptuales para el Abordaje en el Recién Nacido con Factores de Alto Riesgo. Año 2007 / Vol. 1 / N°30 / Julio-Diciembre, pp. 54-71.

Illas, Wilfredo. Educación de adultos en Venezuela: Ámbito reflexivo para pensar la formación académica del educador de adultos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 102-131.

Kuder, H. Izzeddin, R. Estrategias didácticas para el aprendizaje de la unidad de matrices en el segundo año de ciencia de la Unidad Educativa Teresa Carreño. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 71-86.

La Madriz, Jenny. Una aproximación didáctica al Estudio del saber enseñado en el Acto Didáctico, Segunda etapa educación Básica. Año 6 / Vol. 2 /N° 28/ Julio-Diciembre. 2006, pp. 25-42.

Lessire, Omaira Yudith. Caracterización de la identidad de los y las adolescentes en zonas rurales del Estado Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N°24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 29-44.

Linárez Ríos, Zoraida y Leal Totesaut, Susana Milagros. Enseñando ciudadanía. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 483-498.



- Lizardo, Lesvia y Escobar, Saúl. 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, 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.
- Mogollón, Amada. Modelo para la supervisión educativa. Año 4 / Vol. 1 / N°23 / Enero-Junio 2004, pp. 29-46.
- Mogollón, Eddy y Soto Mayela. Diseño y aplicación de una estrategia de resolución de problemas en la enseñanza de la mecánica newtoniana. Año 2010/ N° 35 / Enero-Junio 2010, pp. 44-62.
- Molina, Nancy. Las consonantes líquidas pos nucleares en el aula cotidiana de la ciudad de Maracay. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.15-33.
- Molina, Nancy. La sibilante como marca de plural en el habla cotidiana de la ciudad de Maracay. Vol. 23/ N°41/Enero-Junio 2013, pp. 46-56.
- Molinares, Elizabeth. Programa de orientación para fortalecer la relación de pareja. Año 4 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 45-68.

Moníz Martínez, Carlos Antonio. Software educativo como estrategia alternativa para el aprendizaje en las nociones básicas del manejo del sistema operativo Linux. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 127-144.

Moníz Martínez, Carlos Antonio y Ferreira de Bravo, María Adilia. Estrategias gerenciales desde la comunicación efectiva y la convivencia. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 192-210.

Montserrat A., Juan Orlando y Parga, Robert. Migración y mercado laboral: Dilemas del segmento profesional en Venezuela. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 885-908.

Mora, Gaudis. Hacia la movilización de la investigación en las comunidades académicas. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 52-71.

Morales C., Alexander R. Pedagogía praxeológica curricular. Una mirada a nivel de la Educación Media General venezolana. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 37-62.

Morales de Muñoz, Rosa Coromoto, Muñoz, Rafael, Bravo Ferreira Kelly Dayhana y Ferreira de Bravo, María Adilia. Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza a nivel de postgrado. Un binomio que permite resguardar la eficacia en la formación. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 99-121.

Moreno, José Santiago. Sistema Educativo y Pobreza. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 11-30.

Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Formación epistemológica de los docentes de los liceos bolivarianos. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 65-82.

Morillo, Felipe y Zambrano, Carlos. Dominio epistemológico docente sobre ciencias naturales: un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 38-55.

Munevar, Kenibel. Matemática escolar a favor de la comunidad: contextualización de la estadística descriptiva en el aula de un sector popular. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 337-352.

- Navas, Carmen y Villegas, Hyxia. Espiritualidad y Salud. Año 2006 / Vol. 1/ N° 27 / Enero-Junio, pp. 29-45.
- Noguera, María Francy; Alves, Luis Alberto y Ramones, Amanda. Asignaturas dictadas y actitud hacia la investigación de los docentes de matemática de una universidad experimental. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 219-234.
- Noguera Gotopo, Oswaldo José. Vinculación de los contenidos impartidos en la cátedra planificación de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje con la realidad educativa. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 620-642.
- Núñez Rodríguez, José Antonio. Modelo andragógico aula invertida en tiempos de crisis: caso asignatura Histotecnología I. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 915-926.
- Osío, Zulay. Competencias investigativas: Una mirada desde la complejidad en educación universitaria. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, pp. 50-68.
- Osío, Zulay. Proyecto sustentable para el reciclaje de plástico y papel en el IUT Valencia. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 178-187.
- Osorio Valera, Laura Cristina. Programa psicoterapéutico de intervención cognitivo conductual en el tratamiento de la fobia social. Caso estudio: Universidad Arturo Michelena. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 211-226.
- Páez, Haydee. La vinculación Universidad-Niveles Educativos Precedentes: una alternativa para la admisión estudiantil a la educación superior, caso Universidad de Carabobo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 91-112.
- Páez, Haydee. Los programas de postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación: presencia y proyección Ucista ante la comunidad profesional venezolana. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 111-128.
- Páez, Haydee y Ramos C., María Guadalupe. Evaluación de las competencias profesionales del docente de la maestría en desarrollo curricular de la Universidad de Carabobo: opinión de los estudiantes. Año 2 / N° 19 /2002, pp. 41-61.

Páez, Haydee. Educación de Postgrado en línea en la Universidad de Carabobo. Año 2006 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 11-24.

Páez, Ivel; Leal, Douglas E y. González, Tibusay C. Twitter como herramienta para la difusión de información institucional en las Universidades Venezolanas: Estudio de indicadores de desempeño. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 105-119.

Palacios Rodríguez, Yvel. María. El discurso oral en la construcción de la realidad social de los estudiantes de la misión sucre. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 468-482.

Palacios, María. Construcción del Conocimiento Matemático desde el hacer práctico. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 27-45.

Palencia de Montañés, Aleida y Talavera de Vallejo, Rosa. Estrategias innovadoras para la comprensión del lenguaje matemático. Año 4 / Vol.1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 47-60.

Palima González, Zulay Margarita. Programación neurolingüística en odontología: una estrategia comunicacional entre docente, estudiante y paciente de cirugía bucal. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 83-98

Pando, Víctor y Condori, Leopoldo. Uso de las TIC en la educación superior tecnológica peruana y sus implicaciones. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 43-62.

Paredes, Y. Esquivel, M. Comunidad virtual de práctica de la asignatura Contabilidad II para estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 150-175.

Parra, C. Rodríguez, M. Programa de integración de conocimiento de la química verde aplicado a la asignatura química general I. Vol. 22 / N°39 / Enero-Junio 2012, pp. 107-123.

Parra, Gabriel. Desafíos actuales en la transformación de la educación superior: implicaciones para américa latina y el caribe. Vol. 23/N°42/Julio-Diciembre 2013, pp. 15-28.

Peña, Sandra María. La formación del investigador en las comunidades de investigación: una visión desde la Teoría Fundamentada. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 264-279.

- 
- Pérez, E. Falcón, N. y Alcalá C. Prototipos experimentales orientados al aprendizaje de la óptica. Año 2010 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp.34-45.
- Pérez, Dora y Kuder, Layla. Gerencia estratégica una alternativa para favorecer el clima organizacional. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 123-136.
- Pérez, Glenys. Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 79-92.
- Pérez Velázquez, Jesús Manuel e Osuna Ramírez, Ignacio. Ley de los signos y precedencia de operaciones en la práctica matemática en estudiantes del nivel medio superior. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 17-42.
- 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 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
- Rosario, Honmy. Material instruccional basado en la web. Impacto en ambientes educativos. Año 3 / N° 21 / 2003, pp. 93-108.
- Ruiz Chow, Luis Carlos Ariel. Estrategias de intervención socioeducativas en la escuela de alfabetización del adulto mayor. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 431-447.
- Safourcade, Sandra. Prácticas de aprendizaje y poder de acción de los estudiantes franceses de secundaria a nivel de la educación privada Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 408-430.
- Salazar Medina, Maritza. Paradigma dialógico de nuevas opciones en la ciencia de la Educación -Abordaje Intersubjetivo a la Problemática de las Drogas-. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 123-139.
- Salazar Medina, Maritza. Drogas y Acción Educativa. “Historia de Vida de Luis Carlos”. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 63-81.
- Sánchez, María Concepción; Jiménez, Marisela y Palacios, Yvel. El libro artesanal: Una herramienta para la producción escrita de textos narrativos. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 126-140.
- Sandoval, Liseth. Evaluación de desempeño del talento humano docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) Universidad de Carabobo. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.162-177.
- Santana-Campas Marco Antonio, Ramos Santana Claudia María, Arellano Montoya Rosa Elena, Martínez Ibarra Jorge Arturo. Habilidades para la vida: alternativa para la formación integral en estudiantes universitarios Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 519-540.
- Sambrano, Aura y Barreto, José. Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje en el nivel de Educación Primaria en la Unidad Educativa Cachiri Puerto Cabello. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 280-291.

Sarkis Bathani, 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.
- Villarreal, J. Villarreal, J. Importancia de capacitar al gerente de aula en el marco de la protección integral prevista en la Ley Orgánica para la protección de niños, niña y adolescente. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 83-101.
- Villegas, Ignacio y Cabrera, Carlos Eduardo. Violencia escolar en el comportamiento de los estudiantes del Liceo Bolivariano “Manuel Alcazar”. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 909-924.
- Villegas, Z. Castillo, M. De Oliveira, K. Estrategias preinstruccionales constructivistas en la asignatura de bioquímica Universidad de Carabobo. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 46-70.
- Villegas, Z. Chirinos, A. Ramírez O. Estrategia didáctica para el aprendizaje del contenido estadística descriptiva, en el primer año del Liceo Bolivariano Luisa Cáceres de Arismendi. Municipio Miguel Peña. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 176-197.
- Vizcaya Rodríguez, Teodoro Carlos y Silva Arrieche, Glealmary Carlina. Efecto de las estrategias cognitivas según los modelos de Sternberg y Weinstein-Mayer sobre el rendimiento estudiantil en nomenclatura de compuestos orgánicos. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 549-577.
- Yépez, Marcos y Yépez Lovera, Marcos Jesús. Factores que inciden en la motivación al logro y el aprendizaje de la asignatura Geografía General. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 25-43.

Yépez Abreu, Marcos; Yépez Lovera, Marcos Jesús y Salazar, Armando David. Las ideas previas que poseen los estudiantes de la FaCE-UC en torno al aprendizaje de los problemas ambientales. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 171-190.

Zalapa Lúa, Elsa Edith; Silva Riquer, Jorge y González Betanzos, Fabiola. La pertinencia educativa desde la opinión de los egresados de la universidad michoacana. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 21-51.

---

## II.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

- Cerisola P., Milagros C. Paradigma instruccional para la práctica profesional docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2/ N° 24 / Julio- Diciembre 2004, pp. 115-129.
- Colmenares, Carmen Victoria; Delgado, Desirée y Grimón Francisca. Diseño curricular de la Licenciatura en Educación, Mención Informática. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 35-56.
- Medina Dugarte, Alberto. Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. Año 2 / N° 20 / 2002, pp.17-33.
- Ramos María, Riera de Montero Eddy, Segura Maritza y Páez Haydée. Diseño Curricular de la Licenciatura en Educación, Mención: Educación Integral. Año 3 / N°21 / 2003, pp. 71-91.
- Rojas Ugas, Pedro N. Modelo “IOE” de programación creativa. Año 2 / N°20 / 2002, pp.173-193.
- Segura Bazán, Élyda Maritza. Diseño instruccional para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 /Julio-Diciembre 2004, pp. 91-114.

## III.- PONENCIA

- Acosta, Morella. El Estudio de Casos para Identificar los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes de Ciencias Experimentales desde la Perspectiva de la Complejidad Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 139-155.
- Anzola Luján, Anabel. Psicología Clínica: funciones y aportes a la Pedagogía. Año 5 / Vol.2, Julio-Diciembre 2005, pp. 143-153.
- Aspilla, Yefer; García, Fernando y Silva, Mario. Educación para la movilidad no motorizada: sistema universitario de préstamo de bicicletas en la movilidad interior “el proceso educativo BiciCUT”. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp.13-39.

Bello, Freddy. La política tutorial y el crecimiento de los estudios de postgrado en Venezuela (Análisis y Propuestas). Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 57-78.

Briceño, Milagros Thairy. Del error al aprendizaje, un practicum iterativo. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 13-23.

Dugarte de Villegas, Ada. Repensar en la Investigación Educativa de la nueva era. Año 2006 / Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 99-108.

Durant, 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/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 102-115.

Alastre, Violerva. Visión epistemológica de las ciencias formales - Matemática. Vol. 21 / Nº 37 / Enero-Junio 2011, pp. 107-113.

Alastre, Violerva y Grand, Petra. La incertidumbre social desde la Educación Matemática. Vol. 23 /Nº41/Enero-Junio 2013, pp. 163-170.

Almérída, Oswaldo. Valores deportivos como estímulo académico en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 275-296

Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Acercamiento a la obra literaria desde la perspectiva Bajtiniana. Vol. 28 / Nº 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 980-997.

Alonzo Romero, Liliana Euzcady. Evaluación basada en competencias en educación universitaria en tiempos de pandemia. Vol. 32 / Nº 59 / Enero-Junio 2022, pp. 242-255

Álvarez, Celsa y Fernández, Einys. Epistemología y praxis educativa de las matemáticas. Año 2016 / Vol. 27 / Nº 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 218-231.

Álvarez, José y Pérez, Belkis. Acreditación y calidad universitaria. Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, pp. 114-124.

Álvarez, Maricinia. ¿Se relaciona la crueldad infantil hacia los animales con la violencia social? ¿Puede la educación prevenir este proceso? Año 2016 / Vol. 26 / Nº 47 / Enero-Junio 2016, pp. 283-305.

Álvarez, Nelson. Educación ambiental no formal: manejo de los residuos orgánicos en las actividades agropecuarias desde la investigación acción participante. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 242-258

Álvarez Solano, José Enrique y Alvarado Espínola, José Antonio. Calidad de la educación y tendencias actuales para el cambio sociocultural. Vol. 29 / Nº 53 / Enero-Junio 2019, pp. 319-333.

- Aparicio Carrillo, John Manuel. Valores y ética, itinerario a seguir para el dominio del COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1057-1066.
- Arana, Aracelis y Moreno, Carmen. Consideraciones en torno a la evaluación, en el marco del enfoque constructivista. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 63-85.
- Aranguren Álvarez, Williams Jesús; Lamenta Pistillo, Paola y Canelones, Orlando. Investigación en ciencias económicas y sociales. Retos para la formación de investigadores bajo una nueva visión paradigmática. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 500-522.
- Arenas, María Auxiliador. Liderazgo en el cambio del desempeño laboral del personal administrativo en las instituciones universitarias. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 404-418
- Arcila, María Cristina. Criterios Fundamentales para el diseño y análisis de la Articulación Curricular. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 85-96.
- Arcila, María Cristina. Formación por competencias y construcción del eje transversal práctica profesional en la FaCE-UC. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 109-132.
- Areba, Ana. La Revitalización del Currículo como una vía para la Transformación de la Educación Superior. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre, 2006, pp. 87-94.
- Arpaia, Ana Luisa y Oviedo, Ana Virginia. La orientación vocacional universitaria. Principios que la representan. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 48-57.
- Ascanio, Rafael. Creencias sobre la Matemática en el ámbito escolar venezolano. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 101-112.
- Avendaño, Karina. Historia de Vida de Ángel travieso: Perspectiva de la Indigencia. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 97-108.
- Barbera, Gerardo. La ética de la racionalidad. Año 1 / N° 18 / 2001, pp. 51-70. Bello González, Julio. El informe científico: consideraciones generales para su elaboración y publicación. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 175-188.

Barroeta, Claudia. La lectura como herramienta de transformación social. Un tema esencial para la agenda de las políticas públicas en Venezuela y América Latina. Vol. 24/Nº44/Julio-Diciembre 2014, pp. 81-91.

Bastida, Gabriel. Reflexiones en torno a la bioética. Vol. 27 / Nº 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 / Nº 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 / Nº 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 540-553.

Bolívar, Gladys Maritza. La Ironía: Recursos Discursivo y Cognitivo. Año 15 / Vol. 25 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 64-74.

Bordones, Merlina. Educación Musical en Venezuela. Vol. 23/ Nº41 / 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 / Nº 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 111-125.

Britapaz, Lismey y Del Valle Jorge. Investigación social y los debates epistemológicos contemporáneos. Año 2016 / Vol. 27 / Nº 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 / Nº 27 / Enero-Junio, pp. 135-177.

Camacho Iris de Arao. La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Vol. 1 / Nº 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 / Nº 57 / Enero-Junio 2021, pp. 202-217.

- 
- Camacho, Mary Carmen. La educación física en el nuevo diseño curricular. Vol. 24/Nº44/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 / Nº 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 209-225.
- Cañizalez, J. Las prácticas docentes: Una oportunidad para la reflexión y la acción. Vol. 20 / Nº 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 / Nº 57 / Enero-Junio 2021, pp. 218-239.
- Casadiegos, Onalys y Seijas, Omar. Procedimientos metodológicos utilizados por los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza de la matemática. Vol. 30 / Nº 55 / Enero-Junio 2020, pp. 320-333
- Casadiegos, 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 / Nº 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 / Nº 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/Nº43/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 / Nº 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 127-143.
- Castillo, Julieta. Juegos didácticos: una experiencia desde la enseñanza de la didáctica de la biología. Vol. 27 / Nº 49 / Enero-Julio 2017, pp. 153-168.
-

Cazorla de Reyes, María V. Principios básicos de la alimentación y su incidencia en la educación. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 155-171.

Cazorla de Reyes, María V. Revoluciones alimentarias y educación. Año 2/ N° 19 / 2002, pp. 123-135.

Cermeño Romero, Jorge Roberto. Gerencia desde lo ontológico y teorías emergentes: Un desafío para la condición humana en el mundo actual. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 746-766.

Chacón, Omaira. Visión Polifónica de la Autonomía Universitaria. Vol. 23/ N°41 /Enero-Junio 2013, pp. 107-118.

Chirinos, Sherline. Baudelaire y Nietzsche dos expresiones del nihilismo. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 119-132.

Chourio de Martínez, Ingrid Josefina. Estrategias didácticas para la inclusión de la poesía infantil en la escuela primaria. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 415-439.

Chourio de Martínez, Ingrid Josefina. López-Tamés y Jesualdo: puntos de encuentro en la poesía para niños. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 143-163.

Chourio, Natalia. Globalización y sociedad del conocimiento: la educación superior en el siglo XXI. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 191-205.

Colasante, Nadia. Museo de arte de la Universidad de Carabobo: aproximaciones contextuales del plan de gestión patrimonial universitario. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 173-190.

Coronel, Arturo. La cultura y su relación con el desarrollo. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 133-152.

Corral Yadira. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Vol. 20 / N° 36 / Julio-Diciembre 2010, pp. 136-151.



- 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.

Dugarte de Villegas, Ada. La Orientación ante la Promoción de la Salud Emocional. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 191-201.

Echandia Mejías, Ángela Rosa. Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1067-1077.

Esté de Villarroel, María Esther. Comunicación e incomunicación: un dilema en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 131-148.

Estrada Peña, Noris Angelina. Estrategias de materiales de virtuales: reto ante la inesperada pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1179-1196.

Fernández Valera, Einys Nathaly. Un acercamiento a la construcción teórica del error en el aprendizaje. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 253-266.

Franco Sánchez, César. Virus de inmunodeficiencia humana: un abordaje preventivo en adolescentes universitarios. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 587-606.

Franco Sánchez, Ginoid Nazareth. Cultura de Paz en la Formación de 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 comunicaci3n de los estudiantes del sistema de aprendizaje interactivo a distancia y la coordinaci3n del PSM. Añ3 2016 / Vol. 27 / N3 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 250-276.
- García, Radhis. El docente como modelo en la educaci3n en valores. Vol. 24/N344/Julio-Diciembre 2014, pp. 206-228.
- García Baptista, Yulimar Carolina. Educaci3n estadística en el ámb3to de la enseñanza universitaria. Una visi3n reflexiva desde la praxis. Vol. 30 / N3 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 692-707.
- García Salas, María Esther; Osegueda Rodríguez, Gildardo Manuel y Álvarez Solano, José Enrique. Educaci3n inclusiva ante la crisis pandémica del COVID-19. Vol. 30 / Edici3n Especial / 2020, pp. 1007-1022.
- Gavari Starkie, Elisa. El Papel de la Polít3ca Educativa Europea en la Formaci3n de los Ciudadanos Europeos. Añ3 6 / Vol. 2 / N3 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 105-118.
- G3mez, Beatriz. Importancia de las artes y el desarrollo de la creatividad en la formaci3n del perfil del docente. Vol. 28 / N3 51 / Enero-Junio 2018, pp. 351-379.
- Goncalves, Nolberto; José Alonso. Una aproximaci3n de la innovaci3n educativa desde la formaci3n tecnol3gica del profesor. Vol. 19 / N3 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 205-220.
- González, P. Conocer Homo moho. Vol. 21 / N3 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 198-210.
- Gouveia Muñet3n, Edith Luz y Atencio Ramírez, Maxula de Jes3s. Concepci3n de los docentes sobre las metodologías de enseñanza en los paradigmas educativos. Vol. 29 / N3 53 / Enero-Junio 2019, pp. 193-218.
- Granadillo, Carlos. El lenguaje en el Discurso Oral y el Discurso Escrito. Una Visi3n Postmoderna. Añ3 15 / Vol. 25 / N3 45, Enero-Junio 2015, pp. 109-119.
- Guanchez, Sergio. Integraci3n de Contenidos Como Estrategia Motivadora para la Compresi3n de la Lectura en Inglés en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la UC. Añ3 15 / Vol. 25 / N3 46, Julio-diciembre 2015, pp. 60-70.

Guánchez Colombet, Sergio Alejandro y Lasaballett Anare, María Gabriela. Promoción de la canción popular bajo los principios bioéticos y la educación ciudadana. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 607-619.

Guevara, Lilian. Reflexiones sobre una Propuesta en Educación para la Paz desde una Visión Humanista. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 202-216.

Guevara León, Lilian. Programa regional de información y orientación vocacional: estrategia de gestión en la Universidad de Carabobo. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 256-277.

Guevara Pérez, Edilberto. Interrelación entre Pregrado y Postgrado e Investigación en las instituciones de Educación Superior. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 87-99.

Guevara, Edilberto y Jessy Divo de Romero. Visión panorámica del proceso histórico de la educación. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 119-138.

Guillén, Maribel. Lo multiperspectivo del objetivo: infinitivo para la acción. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 139-152.

Gutiérrez, Andrés Eloy. Pedagogía de la relación en el mundo-de-vida venezolano. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 18-32.

Guzmán, Radames. El ocaso de la objetividad en la investigación científica. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 201-211.

Henríquez, Gizeph. Variaciones sandhi para la comprensión y la fluidez verbal Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 202-217.

Hernández, C. La teoría biológica del conocimiento en el marco del proceso educativo venezolano. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 114-133.

Hernández Vásquez, Darío Enrique. Fundamentación teórica de la comunicación e interacción didáctica en entornos de formación a distancia mediados por las TIC. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 643-669.

Hernández, Frank. Análisis del Proceso Intercultural de la Géneros Musicales Caribeños y su Incidencia en la Educación Musical. Año 15 / Vol. 25 / N° 45, Enero-Junio 2015, pp. 75-84.

- Hernández, Mildred. Consideraciones previas para la elaboración de un plan de aprendizaje social. Año 6 Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 133-150.
- Hernández, Nereyda. Sánchez Manuel. Divergencias y convergencias en la teoría fundamentada (Método comparativo continuo). Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 123-135.
- Hernández, Nereyda; Morales, Milton y Rodríguez, Israel. Modelo de acción para el desarrollo de habilidades profesionales en actividades deportivas-recreativas comunitarias organizadas desde la Universidad. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 148-158.
- Hidalgo, Heddy. La lengua: una perspectiva social. Vol. 1 / N° 32 / Julio- Diciembre 2008, pp. 174-191.
- Illas, Wilfredo. Fundamentos epistémicos desde el hacer-ser del educador de adultos. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 159-180.
- Illas, Wilfredo. Aproximación a los procesos educativos del adulto: pistas para caracterizar el perfil del educador de adultos. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 127-146.
- Illas, Wilfredo. Análisis de los referentes contextuales que sustentan la promoción de la literatura local-regional como ámbito propicio para el desarrollo de la competencia literaria. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 92-113.
- Jiménez, R. Anzola, D. Referente conceptual y operativo para la estructuración de líneas de investigación. Vol. 20 / N° 36 Julio-Diciembre 2010, pp. 226-246.
- La Rosa Falcón, Cleidy Alexa. Imaginario social del ser-orientador en la construcción del saber pedagógico. Exégesis, realidad y subjetividad. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 380-396.
- Ledezma, María A. Diversidad e inclusión: implicaciones para La formación docente. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 94-107.
- León, Herminia. Reinventarse la familia desde lo axiológico-antropológico enfocado en las herramientas comunicacionales de la programación neurolingüística. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 243-257.

Lessire, Omaira. Las Políticas Socio-Educativa, Calidad de Vida y la Orientación en el Contexto del Desarrollo Humano. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 179-190.

Lessire, Omaira y González, Julio. Formación en orientación en América latina: realidades y desafíos. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp.160-173.

Liccioni, Edith y de Smith, Yamilet. Notas sobre transdisciplinariedad y pensamiento complejo. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 57-67.

Liccioni Edith y Luisa Soto. Psicopedagogía de las emociones. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 175-184.

Lizardo, Lesbia. Crisis venezolana en el siglo XXI:reflexión desde su impacto en la docencia universitaria e investigación. Implicación Bioética.Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 278-295.

López, José. Aprendizaje de la Matemática. Una Experiencia Didáctica desde la Docencia Universitaria. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 133-146.

López, M. Seguimiento al proceso de enseñanza de la lengua. Supuestos curriculares sustentados en un enfoque con principios de praxis humanística y de integralidad. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 207-227.

Machado, Franklin y Gómez, Wilma. Hacia la Epistemología de la explicación estadística. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 213-224.

Maninat, María Elena. Educación lógico matemática y científica en la formación del docente de educación infantil. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 334-361.

Maninat, María Elena. Afectividad, Educación Matemática y Neurodidáctica: Visión panorámica e implicaciones en el aprendizaje entre cero y seis años. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 670-693.

Manzano, Juan Luis y Alonso Hernández, José Gregorio. Criterios para el Uso del Correo Electrónico en Procesos de Medicación del Aprendizaje. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 49-59.

- Marcano Suárez, Arelis del Valle. Antecedentes pedagógicos del uso de la tecnología multimedia en la educación. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 155-170.
- Márquez, Luz Marina. Modo de desarrollo informacional. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 145-153.
- Martínez, Marina y Méndez, Zoraida. Integración del sentido de trascendencia en la educación integral. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 219-238.
- Martínez Solórzano, Néstor Enrique; Ávila Hernández, Mariana Rafaela y Rodríguez, Diamary Josefina. Aproximación teórica al fenómeno estudiado desde la Investigación Educativa. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 240-255.
- Marvez, José. El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 153-168.
- Marvez O., José R. PISA: Termómetro del fracaso escolar latinoamericano. Venezuela un caso particular. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 437-461.
- Mayorga, Liliana. Organizaciones matemáticas en el libro de texto. Un estudio en el contenido de función lineal en el tercer año de educación media venezolana. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 69-82.
- Mayorga, Liliana Patricia, Bravo Ferreira, Kelly Dayhana y Ferreira de Bravo, María Adilia. Liderazgo en el Cambio del Desempeño Laboral del Personal Administrativo en las Instituciones Universitarias. Vol. 30 / N° 55 / Enero-Junio 2020, pp. 259-274
- Mayz, Cruz y Ramírez, Evis. Visión compleja de los mitos de creación: complementariedad de los opuestos y acto creativo. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 170-183.
- Medina, Elsy. Normas de interacción para evaluar interfaz de Software Educativo. Una aproximación interpretativa desde la visión piagetiana y las perspectivas de la pedagogía, la literatura y la expresión escrita. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 101-122.
- Mendoza, Semiramis. Cultura del aprendizaje universitario. Vol. 24/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 167-186.

Mérida, Marco Tulio. La historia compleja y un intento de interpretación del pensamiento de Edgar Morín. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 129-144.

Meza, Josueth; Puga, Rene y Almeida, Marcelo. Los roles administrativos en la universidad. Una perspectiva desde la complejidad humana. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 945-964.

Millán, Ana. Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 397-409.

Mogollón, Amada. Producción científica del investigador. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 183-200.

Mogollón de González, Amada. Éxito del tutor universitario. Año 2006 / Vol.1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 109-122.

Mogollón de González, Amada del Carmen y Saavedra, Esther María. Tecnologías de la información y la comunicación dirigidas a la transformación del aprendizaje en la educación universitaria durante la pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1109-1138.

Mogollón de Leonetti, Yolanda. Gerencia, docencia y gestión del conocimiento en la educación universitaria venezolana. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 289-318.

Molina Villegas, Sindy Alejandra y Méndez Arias, Arístides Ezequiel. Estrategias de enseñanza en el contenido de primeros auxilios. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 998-1016.

Morales Ceballos, Alexander Ramón. Componentes del plan pedagógico de prevención frente al COVID-19: desde la Educación Media venezolana. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1023-1040.

Morales, Flor y Amaya, Rosa. Educación universitaria y formación permanente desde una perspectiva heutagógica y aneregógica. Vol. 29 / N° 54 / Julio-Diciembre 2019, pp. 554-569.



- Morales, José. La Educación Superior Venezolana, un enfoque estratégico para su transformación desde la cultura organizacional. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 126-147.
- Morales, Ruth; Navarro, María de los A. y Rondón, Bárbara. Perspectivas de la orientación educativa: Retos e intervención en el área de las altas capacidades y desarrollo de talentos estudiantiles. Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 58-72.
- Narea, María. La nueva poesía venezolana... vista desde la periferia. Año 4 / Vol. 2/ N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 149-155.
- Navarro, Nora. Evolución histórica de las políticas educativas en Venezuela. Vol. 31 / N° 57 / Enero-Junio 2021, pp. 166-180.
- Neira, Leila y Pérez, Eliexer. Uso del telescopio de proyección para la enseñanza de la óptica geométrica. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 207-227.
- Noguera, Melba. El Componente histórico-cultural del inglés en la capacitación del docente en ejercicio. Vol. 23/N°41/Enero-Junio 2013, pp. 57-68.
- Noguera, Melba F. y Sánchez, Ismael. Activación de la inferencia como estrategia mediadora en la competencia lectora Vol. 27 / N° 50 / Julio-Diciembre 2017, pp. 33-47.
- Noriega Rodríguez Yhajaira; Ana María Rigual Ochoa. El proyecto educativo nacional venezolano: Un análisis del discurso teórico desde la perspectiva hebermasiana. Vol. 19 / N° 34 / Julio-Diciembre 2009, pp. 189-204.
- Ochoa, Inés y Silva, Mary. Competencias básicas en el manejo de las TIC en el desempeño del docente universitario. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 338-353.
- Ochoa de Rigüal, Nilda y Rodríguez Noguera, Yajaira. La teoría de la acción reflexiva: algo para flexionar mientras se acciona. Año 5 / Vol. 2 / N° 26/ Julio-Diciembre 2005, pp. 225-233.
- Olaizola, Dolly. La práctica de yoga en la acción pedagógica. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 306-317.

- Ortiz, José y Mora, Ángela. Formación de profesores de matemáticas y la modelización en ambientes tecnológicos. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 183-206.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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, Eithell. Estado docente: la sociedad educativa, humanística productiva y constructora del conocimiento. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 37-55.

Ramos Ramos, Idalberto y Echemendía Marrero, Daisy. Sistematización teórica sobre la solución de problemas como tendencia en la formación didáctica del licenciado en educación. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 173-192.

Ramírez, Mariusby. Práctica Profesional como fundamento para el ejercicio docente. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 186-206.

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, 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, 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 Isrrael. Contextos en el libro de textos de matemática. Vol. 29 / N° 53 / Enero-Junio 2019, pp. 267-288.

Tonos, R. Flores M. Perdomo, B. Analfabetismo tecnológico y tecnofobia en los docentes venezolanos. Una mirada crítica. Vol. 21 / N° 37 / Enero- Junio 2011, pp. 26-42.

Torrealba, Rafael. La producción del conocimiento y el pensamiento complejo. Vol. 19 / N° 33 / Enero-Junio 2009, pp. 169-182.

Torres Mago, M. Borjas, C. Responsabilidad Social y universidad: una visión general. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 91-106.

Torres, Y. Aproximación teórica desde una perspectiva constructivista sistémica en la educación venezolana. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 211-233.

Tovar, Z. Hacia los Avatares del Sujeto que se Encuentra entre el “Deber Ser “de lo Educativo y el “SER” del Psicoanálisis. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 104-117.

Tovar G., Z. Educador como tutor en el contexto empresarial. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 694-717.

Trabajo, Graciela. Apreciaciones sobre las normas utilizadas por la escuela inclusiva en el acompañamiento de niños con autismo y su familia. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 16-37.



- Vásquez, Nora; Couto María D. y Joyce Esser. Antropología médica: una necesidad hacia una mayor humanización en la odontología. Año 2007/ Vol. 1 / N° 30 / Julio-Diciembre, pp. 87-102.
- Vargas, Felix y Íllas, Wilfredo. Didáctica de la investigación basada en la reflexividad universitaria local. Bases epistémicas preliminares. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 228-256.
- 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
- Villegas, Zoraida. Prácticas y praxis de investigación en las universidades. Año 2016 / Vol. 27 / N° 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 347-359.
- Vitriago, Leniré. Gerencia en el marco de una calidad educativa para el rendimiento académico en las instituciones. Vol. 27 / N° 49 / Enero-Julio 2017, pp. 257-270.
- Vivas, Arelis. Desvelando el régimen de producción de verdad en el discurso del mercadeo. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 82-100.
- Ybarra M., Jaime A. Numerario Circulante en Montalbán de Carabobo en el siglo XIX. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 145-159.
- Yépez, M. Aproximación a la comprensión del aprendizaje. Vol. 21 / N° 37/ Enero-Junio 2011, pp. 43-54.
- Zavala, Marbella y. Ramos C., María G. Prevención VIH-Sida y Valores Vitales. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 205-222.

## V.- ENSAYO

- 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, M<sup>a</sup> 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/N°43/Enero-Junio 2014, pp. 222-241.

- Arias, Daisy. Estrategias facilitadoras de la creatividad en pro del docente; hacia la búsqueda de la educación del siglo XXI. Año 6 / Vol. 2 / N° 28/ Julio-Diciembre 2006, pp. 185-204.
- Barbera, Gerardo. Aproximaciones al problema del sentido de la vida. Año 1 / N° 17 / 2001, pp. 173-185.
- Barbera, Gerardo. El hombre como relación: una opción antropológica (fundamento filosófico para una investigación). Año 4 / Vol. 2 / N° 24, Julio-Diciembre 2004, pp. 157-164.
- Barbera, Gerardo. Sobre el concepto y la importancia de la Filosofía. Año 5 / Vol. 2 / N° 26 / Julio-Diciembre 2005, pp. 235-250.
- Barbera, Gerardo. El Problema de la Muerte como Dimensión Antropológica Según el pensamiento de Edgar Morin). Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 205-225.
- Barbera, Gerardo. Fundamentos de la “Educación en Valores” en la obra de María Guadalupe Ramos. Año 2007 / Vol. 1 / N° 29 / Enero-Junio 2007, pp. 231-242.
- Barmaskov, Marcel. La falsa pobreza confundida con el facilismo para evadir la obligación al trabajo. Vol. 22 / N° 39 / Enero-Junio 2012, pp. 228-236.
- Bracamonte Pineda, Judith del Carmen. Una mirada a la labor del docente en tiempos de pandemia COVID-19. Vol. 30 / Edición Especial / 2020, pp. 1269-1281.
- Bracamonte Pineda, Rafael Antonio. Educación mediadora de los conflictos socioeducativos desde la teoría social del derecho. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 722-741.
- Bravo, Kelly D. Prolegómenos cognitivos hacia la enseñanza aprendizaje de la física. Vol. 23 / N°42 / Julio-Diciembre 2013, pp. 184-195.
- 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.

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 / N° 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 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 734-756.

Giménez, Emir y Villarreal, Jesús. Pensando desde los obstáculos del método. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 236-251.

González, A. Los textos ficcionales como mundos posibles. Año 2 / N° 20/ 2002, pp. 229-230.

González de Rojas, Tibaire y González Lobeto, José Enrique. Una aproximación psicodinámica al genio creador de Leonardo Da Vinci. Año 4 / Vol. 1 / N° 23/Enero-Junio 2004, pp. 161-179.

- González, Glency. Rasgos de personalidad y formación docente. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp. 355-367.
- González, M. Sosa, G. Bases para una propuesta de formación a nivel doctoral en salud desde una perspectiva compleja. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 151-170.
- González, María Cristina y Delgado de Smith, Yamile. Co-educación: una vía para lograr construcción de ciudadanía desde los espacios universitarios. Reflexiones para el debate. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 279-293.
- Graterol, Carlos. La educación y el arte: Métodos de enseñanza en tiempos de la colonia en Venezuela. Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 588-613.
- Guada Rincón, Lucía Carolina. Comunicación educativa y los procesos dinámicos de la existencia humana. Vol. 31 / N° 58 / Julio-Diciembre 2021, pp. 718-733.
- Guanipa, M. Investigación educativa y el desarrollo humano en el contexto de la globalización. Vol. 21 / N° 37 / Enero-Junio 2011, pp. 134-150.
- Gudiño, D. Conductismo y cognoscitivismo: dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XXI. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp.303-315.
- Gutiérrez, Thais. Factores motivacionales que afectan el desempeño académico y laboral de los empleados de la Dirección Central de Asuntos Estudiantiles. Vol. 28 / N° 52 / Julio-Diciembre 2018, pp. 1029-1041.
- Hidalgo, Heddy. Reflexiones sobre el pensamiento de Morín: conocimiento, complejidad e imperativos del método. Vol. 24/N°44/Julio- Diciembre 2014, pp. 247-265.
- Hidalgo, Luisa Rojas. Multiculturalidad, valores sociales y orientación: aportes para la reflexión. Vol. 1 / N° 32 / Julio-Diciembre 2008, pp. 247-258.
- Jiménez, María Manuela. Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la Venezuela de hoy. Año 2016 / Vol. 26 / N° 47 / Enero-Junio 2016, pp.368-382-
- Jiménez O., Rocío. De la modernidad a la postmodernidad: el tránsito necesario. Año 3 / Vol. 2 / N° 22 / Julio-Diciembre 2003, pp. 213-224.

Jiménez, Rocío. La palabra, la metáfora y la resemantización del discurso científico. Vol. 22 / N° 40 / Julio- Diciembre 2012, pp. 212-223.

La Rosa, Cleidy. Perspectiva de la Motivación en Estudiantes Universitarios. Año 15 / Vol. 25 / N° 46, Julio-diciembre 2015, pp. 197-213.

Leal, Susana; Oliveros Martínez, Isaac Josue y Navas, Oralís. Experiencia universitaria de prevención en orientación reeducando hacia una sexualidad sana y responsable UNEFA-sede-Naguanagua Vol. 28 / N° 51 / Enero-Junio 2018, pp. 574-587.

Leivas, Marcela. Aportes de las perspectivas críticas de la Sociología de la Educación al análisis del poder en el sistema de enseñanza. Vol. 32 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 587-602.

León Guerra, César Orlando. Algunas consideraciones sobre el problema epistemológico de las Ciencias Sociales. Vol. 30 / N° 56 / Julio-Diciembre 2020, pp. 767-790.

León 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 / N° 60 / Julio-diciembre 2022, pp. 693-721.

León, F. El personalismo como filosofía de la educación. Vol. 21 / N° 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 275-290.

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.

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/Nº44/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 / Nº 48 / Julio- Diciembre 2016, pp. 398-410.
- Rodríguez Noriega, Yajaira. La hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica de contenido. Año 2 / Nº 20 / 2002, pp. 143-154.
- Rojas Hidalgo, Luisa. Reflexiones para una Nueva visión de la Orientación. Año 2007 / Vol. 1 / Nº 29 / Enero-Junio 2007, pp. 243-252.
- Rubiano Albornoz, Elisabel. Del giro lingüístico al giro pedagógico. Año 5 / Vol. 1 / Nº 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 / Nº 45, Enero-Junio 2015, pp. 120-129.
- Ruiz, J. La participación como introito a la integración de la escuela entorno social. Vol. 21 / Nº 38 / Julio-Diciembre 2011, pp. 259-274.
- Salazar, Néyer. Tendencias en la Administración Educativa: Cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. Año 4 /Vol. 2 / Nº 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 191-204.
- Sánchez, José. Poética del diseño curricular. Año 2016 / Vol. 27 / Nº 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/Nº43/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/Nº43/Enero-Junio 2014, pp. 196-208.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Consideraciones Teórico-Epistemológicas en la obra de Vigotski. Año 5 / Vol. 1 / N° 25 / Enero-Junio 2005, pp. 47-61.

Toro, Abraham y Marcano, Luzmila. Calidad y Educación Superior. Año 2006/ Vol. 1 / N° 27 / Enero-Junio, pp. 217-236.

Toro Garrido, Josefina. Educación: Presente y Futuro. Año 2006 / Vol. 1 /N° 27 / Enero-Junio, pp. 189-199.

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, Grisel. 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.

Farías, Christian. La corriente nocturna de Gustavo Fernández: Desencanto y Negación de la Modernidad. Año 6 / Vol. 2 / N° 28 / Julio-Diciembre 2006, pp. 227-232.

León, Edgar. Libro: “Valores y Autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros” de María Guadalupe Ramos. Año 4 / Vol. 2 / N° 24 / Julio-Diciembre 2004, pp. 235-237.

Paiva Cabrera, Andrews José. Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. Año 4 / Vol. 1 / N° 23 / Enero-Junio 2004, pp. 239-253.

## \*RESUMEN DE EVENTOS ACADÉMICOS

Cazorla de Reyes, María y Reyes Guerra, Ariel E. El desafío de la educación médica alternativa y nutricional en el siglo XXI. Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 215-228.

Cerisola P., Milagros. Modelo Integración Global de Realización de Eventos M.I.G.R.E. 2002.  
Año 2 / N° 20 / 2002, pp. 35-63.

González, Julio. Informe de eventos: Congreso Mundial de Orientación. Año 1 / N° 17 / 2001,  
pp. 267-277.

\* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 21.

\*\* Esta Sección desaparece a partir de la Revista N° 25.

# Normas establecidas para la publicación en la Revista Ciencias de la Educación

La Revista Ciencias de la Educación es el órgano difusor de los trabajos académicos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales, de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, con opción para el resto de la comunidad universitaria tanto de la Universidad de Carabobo como de otras universidades. La misma tiene una periodicidad semestral, donde las producciones intelectuales son recibidas y evaluadas por revisores internos y externos a la revista mediante el sistema conocido como doble ciego. En este sentido, la filosofía se ubica en el ámbito humanista, cuya finalidad es proyectar el pensamiento reflexivo sobre temas de interés para profesores y estudiantes, el cual conlleve al conocimiento profundo del hombre que se desea educar y la sociedad requiere. En esta Revista han tenido y tienen cabida, investigaciones nacionales e internacionales. Sus objetivos están centrados en prestar un servicio divulgativo de las investigaciones realizadas y servir como estímulo para la producción de conocimientos actualizados e investigaciones inéditas y novedosas, todo dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

1. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos y no haber sido publicados ni estar siendo arbitrados por otras revistas. Si el trabajo se presentó en algún congreso o evento similar, se deben suministrar los detalles correspondientes (nombre completo, fecha, lugar, institución organizadora).

2. El autor o los autores remiten la producción intelectual para ser sometido a consideración en forma digital, a través de los correos [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com), [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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 indiquen su identificador digital persistente ORCID (Open Researcher and Contributor ID). El ORCID es una iniciativa abierta, sin ánimo de lucro, comunitaria, que ofrece un sistema para la identificación inequívoca de investigadores y un método claro para vincular las actividades de investigación y sus productos a estos



identificadores. Es de hacer notar que la obtención del ORCID es gratuita; para ello, podrá acceder al siguiente link: <https://orcid.org/signin>

6. Es preciso que el autor indique la sección\* en la que será publicado el trabajo y el correspondiente resumen en español y en inglés (abstract). Con respecto al contenido científico de la Revista Ciencias de la Educación recibe contribuciones de carácter científico ajustadas a las rigurosidades y especificidades propias de los textos académicos. Los productos intelectuales podrán ubicarse dentro de las siguientes secciones:

- I. **Trabajos de Investigación:** son entendidos como reportes de una investigación científica culminada o en desarrollo. Básicamente responden a una estructura compuesta por cinco elementos: nudo crítico o área de problematización, justificación del estudio y propósitos de la investigación, disertación teórica, descripción metodológica y finalmente, conclusiones, análisis de los hallazgos, recomendaciones o presentación preliminar de alcances consolidados o en transición.
- II. **Ponencias:** exposición científica de un tema o de un conjunto de ideas que en torno a un particular objeto de estudio, intenta plantear el autor. Conjuga tanto en su estructura como en el discurso que lo constituye, la fuerza de la oralidad puesta al servicio de la disertación en público y la explicación argumentativa del asunto asumida desde la comunicación escrita. Como todos los textos académicos, se requiere previamente de una rigurosidad investigativa que se acompaña con la visión particular que intenta fijar o expresar el autor. Regularmente derivan de comunicaciones que se han presentado en público en diversos eventos académicos. En esta sección debe especificar fecha y lugar de la ponencia, la cual debe haber sido sometida a una evaluación de arbitraje.

**III. Artículos:** son informes que, aunque se obtienen del ejercicio investigativo, dilatan un objeto de estudio a partir de una disertación teórica. No abordan el desarrollo de la investigación, sino que se concentran en mostrar los nuevos avances del conocimiento a partir del concierto de un tejido epistémico que avala tanto el nivel argumentativo del texto como el examen riguroso de una temática en estudio. Su estructura se compone de tres partes fundamentales: una introducción o ubicación preliminar del tema, un desarrollo, debate o discusión teórica de los elementos que explican el estado de la cuestión; y un cierre o comentario final en torno al planteamiento asumido.

**IV. Ensayos:** producción de carácter argumentativo que expresa una particular visión crítica y reflexiva del autor con respecto a un tema determinado. Se construye a partir de una discusión amparada en la perspectiva personal que un autor formula en torno a un tema científico concreto, la cual se organiza en tres momentos: a) introductorio, b) disertación crítica reflexiva que dilate el abordaje del asunto en cuestión, desde la particular perspectiva o experiencia personal deslindada por el autor; c) un cierre compuesto de comentarios finales, marcos concluyentes o la precisión de aquellas ideas que motivan y sustentan el planteamiento central del discurso asumido.

Le corresponderá al autor(s) indicar a cual sección de las anteriormente mencionadas pertenece su trabajo.

7. La extensión en trabajos de investigación, ponencias no debe exceder las **veinticinco (25) páginas**, incluida las referencias; para todas las secciones de la Revista se admiten trabajos de menor extensión (mínimo diez páginas).

8. Los trabajos deben estar escritos a fuente Times New Roman, tamaño: doce (12) puntos, traer resumen en español y traducido al idioma inglés, el cual no debe exceder de 180 palabras e

---

interlineado a espacio sencillo. Incluir al final del mismo, de 3 a 5 Palabras Clave (que faciliten la búsqueda en la red). El interlineado del desarrollo del trabajo debe ser 2 líneas. con el apego estricto a las normas de estilo, redacción, citas y bibliografía establecidas por las normas American Psychological Association (A.P.A.) vigentes. En cuanto a las referencias, el autor debe incluir sólo las citadas en la producción intelectual

9. Las tablas y gráficos llevarán su título y su propia numeración en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro N° 3 o Tabla N° 4, se puede remitir a éstos utilizando paréntesis (ver Cuadro N° 3), 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](mailto:revistafaceuc@gmail.com) y [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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](mailto:revistafaceuc@gmail.com) y [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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.<br>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.<br>PALABRAS<br>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.<br>RESUMEN               | 3.1. ¿Tiene como máximo 180 palabras?                                                                                                                                     |    |    |
|                             | 3.2. ¿Presenta objetivo o propósito? ¿Metódica?                                                                                                                           |    |    |
|                             | ¿Indica las partes? ¿Asoma resultados?                                                                                                                                    |    |    |
| 4.<br>CUERPO DEL<br>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.<br>REFERENCIAS           | 5.1. ¿Aplican las normas APA en las referencias?                                                                                                                          |    |    |
|                             | 5.2. ¿Todas las referencias aparecen citadas en el texto?                                                                                                                 |    |    |
| 6.<br>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                                               |                |

**OBSERVACIONES: (En este espacio se sugiere realizar los comentarios pertinentes para que el o los autores comprendan la necesidad de mejorar la producción intelectual)**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**NOTA: TODO ARTÍCULO SERÁ VERIFICADO MEDIANTE EL SOFTWARE ANTIPLAGIO, PARA GARANTIZAR LAS PUBLICACIONES INÉDITAS.**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
REVISTA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



## Declaración de Originalidad y Cesión derechos de publicación

Ciudad, Día / Mes / Año

Comité Editorial  
Revista Ciencias de la Educación  
Presente. -

Mediante la presente le saludamos cordialmente y a la vez le solicitamos la publicación en la **Revista Ciencias de la Educación**, del artículo titulado: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

Igualmente declaramos que:

- El artículo que presentamos para ser publicado, es original, que no ha sido publicado antes en forma total o parcial y que no se ha presentado simultáneamente a otra revista u órgano editorial para su publicación.
- No existe ningún tipo de conflicto entre los autores, y la totalidad de los mismos han otorgado su pleno consentimiento para la publicación.
- No hemos incurrido en plagios o faltas éticas y asumimos la responsabilidad total del contenido del artículo.
- Conocemos y aceptamos las condiciones de publicación que se encuentran contenidas en las **políticas editoriales** e **“Instrucciones para los autores”** de la **Revista Ciencias de la Educación**.
- Si el artículo que presentamos para su publicación en la Revista Ciencias de la Educación es aprobado, como autores cedemos nuestros derechos de publicación y

autorizamos a publicar y hacer difusión de los contenidos del mismo a través de los medios de que disponga.

- Entendemos que no recibiremos compensación alguna de la Revista Ciencias de la Educación por la publicación de este artículo.

Suscribimos la presente declaración, en señal de conformidad.

| DATOS AUTORES / COAUTORES              |                                            |     |  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|-----|--|
| Número de documento de identificación: |                                            |     |  |
| Nombres y apellidos:                   |                                            |     |  |
| Afiliación Institucional:              |                                            |     |  |
| Correo Electrónico:                    |                                            |     |  |
| Identificador único ORCID:             |                                            |     |  |
| Teléfonos:                             |                                            |     |  |
| Dirección postal:                      |                                            |     |  |
| Autor para correspondencia:            | SI:                                        | NO: |  |
| (*) Contribución en el artículo:       | Indicar con la letra(s) correspondiente(s) |     |  |

|                                        |                                            |     |  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|-----|--|
| Número de documento de identificación: |                                            |     |  |
| Nombres y apellidos:                   |                                            |     |  |
| Afiliación Institucional:              |                                            |     |  |
| Correo Electrónico:                    |                                            |     |  |
| Identificador único ORCID:             |                                            |     |  |
| Teléfonos:                             |                                            |     |  |
| Dirección postal:                      |                                            |     |  |
| Autor para correspondencia:            | SI:                                        | NO: |  |
| (*) Contribución en el artículo:       | Indicar con la letra(s) correspondiente(s) |     |  |

|                                        |                                            |     |  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|-----|--|
| Número de documento de identificación: |                                            |     |  |
| Nombres y apellidos:                   |                                            |     |  |
| Afiliación Institucional:              |                                            |     |  |
| Correo Electrónico:                    |                                            |     |  |
| Identificador único ORCID:             |                                            |     |  |
| Teléfonos:                             |                                            |     |  |
| Dirección postal:                      |                                            |     |  |
| Autor para correspondencia:            | SI:                                        | NO: |  |
| (*) Contribución en el artículo:       | Indicar con la letra(s) correspondiente(s) |     |  |

| (*) Contribuciones en la autoría en el artículo:   |                                                |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| A. Participó en la concepción o diseño del estudio | G. Obtuvo el financiamiento                    |
| B. Revisión de la literatura                       | H. Brindó asesoría estadística                 |
| C. Participó en el aporte de material de estudio   | I. Redacción del artículo.                     |
| D. Brindó asesoría técnica                         | J. Revisión crítica del artículo.              |
| E. Recolección/ obtención de los datos             | K. Aprobación de la versión final del artículo |
| F. Análisis e interpretación de resultados         | L. Otros especificar                           |

---

## PUBLICATIONS NORMS

The Journal of Education Sciences is the diffuser organ of academic researchers in the field of Social Sciences, Professors of the Faculty of Education Sciences; with option for the rest of the university community both the University of Carabobo and other universities. It has semestral periodicity, where intellectual productions are received and evaluated by internal and external reviewers of the journal through the system known as double blind. In this sense, its philosophy is located in the humanist field, whose purpose is to project reflective thinking on topics of interest to Professors and students, which leads to the deep knowledge of the man who wants to be educated and what society requires. Its objectives are focused on providing an informative service of the researches carried out and to serve as a stimulus for the production of updated knowledge and unpublished and novel research, all within the scope of the Social Sciences.

## INSTRUCTIONS TO AUTHORS

1. All works must be original and unpublished and have not been published or be refereed by other journals. If the work was presented at a congress or similar event, the corresponding details (full name, date, place, organizing institution) must be provided.
2. The author or authors send the intellectual production to be submitted to consideration in digital form, through the email [revistafaceuc@gmail.com](mailto:revistafaceuc@gmail.com) y [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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.<sup>6</sup> 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](mailto:revistafaceuc@gmail.com) y [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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](mailto:revistafaceuc@gmail.com) y [revista.face@uc.edu.ve](mailto: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 |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| <b>1.<br/>TITLE</b>    | 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?                                        |     |    |
| <b>2.<br/>KEYWORDS</b> | 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.<br><b>ABSTRACT</b>   | 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.<br><b>WORK BODY</b>  | 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.<br><b>REFERENCES</b> | 5.1. Do APA standards apply in references?                                                                                                                         |     |    |
|                         | 5.2. Are all references cited in the text?                                                                                                                         |     |    |
| 6.<br><b>ANNEXES</b>    | 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" |
|----------|--------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>A</b> | Will be published without corrections                                    |               |
| <b>B</b> | Publish if the author makes the correctives suggested by the arbitrators |               |
| <b>C</b> | 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               |                                            |         |  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|---------|--|
| <b>Identification document number</b> |                                            |         |  |
| 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) |         |  |

|                                       |                                            |         |  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|---------|--|
| <b>Identification document number</b> |                                            |         |  |
| 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) |         |  |

|                                       |                                            |         |  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------|---------|--|
| <b>Identification document number</b> |                                            |         |  |
| 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

