



Premios Nacionales
del Libro.
CENAL-Caracas
2006 y 2007

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

educere

Año 18
Número 60
Mayo-Agosto/2014
Mérida - Venezuela
Depósito Legal
pp199702ME1027
ISSN: 1316-4910

La Revista Venezolana de Educación

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

UNIVERSIDAD, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA

En tiempo de refundación de la Patria
y globalización del mercado

PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD

Acercamientos al sujeto descentralizado

RELACIÓN MAESTRO-DISCÍPULO EN GRECIA

Foucault y las prácticas del cuidado de sí

MEMORIA DE GRADO

Formación docente, representaciones,
investigación y obstáculos

EDUCACIÓN POPULAR

Acciones pedagógicas vinculantes

ESCUELA TÉCNICA AGRÍCOLA ROBINSONIANA

Centro de Investigaciones Agrícolas
en Mesa Cerrada, Timotes

EL DIRECTOR ESCOLAR

Escuelas situadas en contextos vulnerables

Guías Web basadas en hipermapas

Enseñanza de la Historia Geográfica

SÍNDROME BURNOUT

En profesores universitarios

Delincuencia femenina y formación de las mujeres privadas de libertad



VIOLENCIA EN NIÑOS

La comunicación
como propuesta de intervención



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA



Programa de
Perfeccionamiento
y Actualización Docente
Escuela de Educación

educere

La Revista Venezolana de Educación

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

Mayo - Agosto de 2014

Año 18 / Número 60

Mérida - Venezuela

Premios y distinciones

1^{er} lugar de las publicaciones venezolanas humanísticas en Evaluación de Mérito FONACIT, 2006, convocatoria 2007
III Premio Nacional del Libro 2005, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2006
IV Premio Nacional del Libro 2006, como mejor revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
I Premio Libro Región Occidente 2006, en la categoría de revista en Ciencias Sociales y Humanas, convocatoria 2007
1^{er} lugar en la evaluación de publicaciones venezolanas, REVENCYT, 2008
La revista más leída y descargada de SABER ULA y de los repositorios institucionales de Venezuela 2004 - Agosto 2014
La revista de educación más consultada en REDALYC México, 2007 - Agosto 2014

Fundación

Enero - Junio, 1997.

Director / Editor

Pedro J. Rivas • rivaspj@ula.ve
Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD.
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Venezuela.

Directora adjunta

Rosa Amelia Asuaje
Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades. Venezuela.

Consejo editorial

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

Consejo científico honorario

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

Consejo editorial internacional

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

Consejo de redacción

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

Instancia editora

Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD.
<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>

©EDUCERE, 2014

Depósito legal

pp199702ME1027.

ISSN

1316-4910.

Versión digitalizada en la Web

Repositorio Institucional SABER-ULA.
Universidad de Los Andes

Periodicidad

Cuatrimstral desde junio de 1997 hasta 1999
Trimestral, desde junio de 2001 hasta diciembre de 2009
Semestral en 2010.
Cuatrimstral desde 2011

Idioma

Español.

Tiraje

250 ejemplares.

Dirección de contacto

Universidad de Los Andes.
Sector La Liria. Facultad de Humanidades
y Educación, Edificio A, Piso 2.
Oficina del PPAD. Teléfono (58-274) 2401870.
Fax: 00 58 274 2401870. Mérida - Venezuela.

Dirección Web

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

Correo Electrónico

educere@ula.ve
educere@gmail.com

Lo que no quiero hacer, eso es lo que hago.

Apostol Pablo

That which I don't want to do, is precisely what I do.

St. Paul



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
MÉRIDA VENEZUELA



PROGRAMA
DE PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Educere no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados. Así mismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la cita hemerográfica respectiva.

Comisión de arbitraje

Nacionales

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

Internacionales

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

Bases de datos e indexaciones

Relaciones internacionales

Montaje electrónico

Ilustraciones

Diseño de portadas

Corrección de textos

Traducciones

Oscar Morales
Roberto Donoso • redonoso@intercable.net.ve
mid548 rl • mid548rl@gmail.com
Iván Cañas y Balbi Cañas
mid548 rl • mid548rl@gmail.com
José Rojas Saavedra / jrojassvra@gmail.com
Melva Márquez. Escuela de Idiomas
Modernos, ULA y Alcione Guerra (portugués)

Depósito legal pp199702ME1027.

ISSN 1316-4910.

Índices, registros y directorios

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT, código RVE007, Nov. 1997-2014

- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA Mérida, Venezuela. Dic. 2001-2014

- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT. 2004-2014

- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Código 12987, UNAM, México. 2005-2014

- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals DOAJ). Universidad de Lund, Suecia. 2004-2014

- Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC UAEM. Código 12987. México. 2005 - 2014

- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú. 2006 - 2014

- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET, Febrero, 2006-2013

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

- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Nov. 2006-2014

- Índice de revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005 - 20014

- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca. 2007-2014

- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social www.gerenciasocial.org.ve. 2008-2014

Impresión

Producciones Editoriales C.A.,
Mérida, Venezuela

Secretaría y canjes

Rosio Jóvito

Distribución

Red de Distribución PPAD. ULA - Educere.

Financiamiento y subvenciones parciales

Fundación para el Desarrollo de la Educación Permanente, FUNDEP. 1997 - 2014
FONACIT 2004-2009
Vicerrectorado Administrativo ULA, 2010 - 2014
Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes CDCHTA - ULA 2013
Consejo de Estudios de Pregrado - ULA 2014
Fundacite-Mérida 2013-2014

Educere, la revista venezolana de educación

Fundada en junio de 1997, se define como una publicación periódica de naturaleza científica y humanística, especializada en el campo de la educación, de aparición cuatrimestral hasta 2009, semestral en 2010 y trimestral desde 2012, está debidamente indizada y sus artículos son arbitrados.

La educación es su tema de estudio y es concebida como un fenómeno complejo y explicable a través de una cosmovisión pluridisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria que le da un sentido de mayor significación, dado su enriquecedor enfoque polisémico.

Es editada por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida –Venezuela.

La aparición de EDUCERE, en el concierto de las publicaciones científicas y humanísticas periódicas de Venezuela e Iberoamérica, pretende servir de escenario para fortalecer y promover la investigación y la innovación educativa, estimular la reflexión sobre el quehacer educativo, elevar la formación académica de educadores y estudiantes en proceso de formación docente, estimular la reflexión teórica y la discusión sobre la práctica pedagógica en el marco de nuevos paradigmas educativos, proponer soluciones concretas a los ingentes problemas de la educación venezolana, impulsar la actualización y el perfeccionamiento del docente en el contexto de la educación permanente, como base fundamental para su crecimiento personal y profesional, y elevar la dignidad profesional y la autoestima del docente venezolano.

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

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

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

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

Jorge Larrosa



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

Educere, the venezuelan journal of education

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

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

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

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

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

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

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

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

Jorge Larrosa.

editorial

EDUCERE: DIEZ Y SIETE AÑOS EN SESENTA FASCÍCULOS CONTINUOS HACIENDO UNIVERSIDAD E HISTORIA EDITORIAL.....	197 - 199
<i>Educere: sixty uninterrupted releases during seventeen years, making university and editorial history</i>	
Pedro Rivas	

Artículos

REGIONALIZACIÓN CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD RIBEREÑA LAS GALDERAS: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	201 - 210
<i>Curriculum Regionalization in the Context of Las Galderas Riverside Community: an Action Research Experience</i>	
María Nay Valero A.	
Universidad Nacional Experimental de Guayana. Centro de Investigación en Gestión Ambiental y Desarrollo Sustentable (CI-GADS). Puerto Ordaz, estado Bolívar Venezuela	
UNA APROXIMACIÓN AL RECURRENTE ASUNTO DE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.....	211 - 216
<i>An Approach to the Required Competencies for Teachers Training</i>	
Francis Delhi Barboza Peña, Francisca Josefina Peña Gonzalez	
Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Mérida Venezuela	
DELINCUENCIA FEMENINA Y FORMACIÓN DE LAS MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS DE LA REGIÓN ANDINA VENEZOLANA.....	217 - 227
<i>Female Delinquency and Female Inmate Training in the Prisons of the Andean Region of Venezuela</i>	
Teresa Salazar Morales	
Universidad de Los Andes. Facultad de Derecho. Escuela de Criminología. Mérida, estado Mérida. Venezuela	
José Luis Rivero Ceballos	
Universidad de La Laguna. San Cristóbal de La Laguna, Provincia de Santa Cruz de Tenerife, España	
LA PEDAGOGÍA DE LA SENSIBILIDAD Y LOS ACERCAMIENTOS AL SUJETO DESCENTRADO.....	229 - 236
<i>The pedagogy of sensitivity and the approaches to the displaced subject</i>	
Luis Javier Hernández Carmona	
Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias. Trujillo, estado Trujillo. Venezuela	

Investigación

REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS DEL CUIDADO DE SÍ EN LA RELACIÓN MAESTRO-DISCÍPULO EN LA ANTIGÜEDAD GRIEGA Y ROMANA. UNA REVISIÓN DE LOS POSTULADOS DE SÓCRATES, PLATÓN Y DEL CRISTIANISMO PRIMITIVO REALIZADAS POR EL ÚLTIMO FOUCAULT (1982-1984).....	237 - 248
<i>Revision of the care of the self practices in the master-disciple relationship in ancient Greece and Rome. A revision of Socrates, Plato and early Christianity's postulates by late Foucault (1982-1984)</i>	
Rosa Amelia Asuaje	
Departamento de Lenguas Clásicas Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL). Universidad de Los Andes	

- GUÍAS WEB BASADAS EN HIPERMAPAS, UNA ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA LOCAL DE LA GEOGRAFÍA, HISTORIA Y CIENCIAS DE LA TIERRA 249 - 256
Web tutorials based on HyperMaps, an alternative for local teaching of geography, history and earth sciences
Emiro Antonio Coronado Cabrera
Universidad de Los Andes. Núcleo Univeritario "Rafael Rangel". Grupo de Investigación Geociencia. Trujillo, estado Trujillo, Venezuela.
- Bárbara María Briceño Briceño, Yarelis Eugenia Ramírez Rivera, Lorena del Carmen La Cruz Lugo, Yuly Johana Villamizar Villamizar**
Universidad de Los Andes. Núcleo Univeritario "Rafael Rangel". Maestría en Docencia de la Geografía y las Ciencias de la Tierra. Trujillo, estado Trujillo, Venezuela
- LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS VINCULANTES 257 - 267
Popular Education and Relevant Teaching Actions
Nelly Carolina García Berbesí
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural "Gervario Rubio". Rubio, edo. Táchira, Venezuela
- PROPUESTA DE CREACIÓN DE UN CENTRO DE INVESTIGACIONES AGRÍCOLAS EN LA "ESCUELA TÉCNICA AGRÍCOLA ROBINSONIANA". MESA CERRADA, TIMOTES ESTADO MÉRIDA 269 - 279
Proposing a Center for Agricultural Research at the ETAR "Mesa Cerrada", in Timotes (Mérida, Venezuela)
Juana Del Carmen Villarreal Andrade, Ana Luisa Medina Gallardo, Leandra Beatriz Rial de Betancourt, Rosa Alba Vielma Rondón, María Elena Gallardo Paredes
Escuela Técnica Agropecuaria. Robinsoniana "Mesa Cerrada". Timote, estado Mérida, Venezuela
- SISTEMA RECOMENDADOR DE TÉCNICAS INSTRUCCIONALES BASADO EN OBJETIVOS PEDAGÓGICOS (RETIBO) 281 - 287
Recommendation System for Instructional Techniques Based on Teaching Objectives (ReTIBO)
Antonio Mauricio Silva Sprock
Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias. Escuela de Computación. Caracas. Venezuela
- Julio Cesar Ponce Gallegos**
Universidad Autónoma de Aguascalientes. Departamento de Ciencias de la Computación. Ciudad Universitaria, Aguascalientes. México
- María Dolores Villalpando Calderón**
Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación. Ciudad Universitaria, Aguascalientes. México
- DESEMPEÑO, ESTRÉS, BURNOUT Y VARIABLES PERSONALES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS 289 - 302
Performance, stress, burnout and personal variables of university teachers
Magaly Cárdenas Rodríguez, Luz Marina Méndez Hinojosa, Mónica Teresa González Ramírez
Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología. San Nicolás de los Garza. Nuevo León. México
- COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DIRECTOR ESCOLAR EN CENTROS SITUADOS EN CONTEXTOS VULNERABLES 303 - 311
Professional Competences of a School Principal in Vulnerable Contexts
Daniel Villarroel Montaner, Joaquín Gairín Sallán, Garcés Bustamante
Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra-Cerdanyola del Vallés (ESPAÑA)
- VIOLENCIA EN LOS NIÑOS Y LA COMUNICACIÓN COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 313 - 320
Violence in Children and Communication as an Intervention Proposal
Carolina García Pino
Universidad Francisco de Paula Santander. San José de Cúcuta, Norte de Santander. Colombia

TERMODINÁMICA GENERAL: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS 321 - 333

General thermodynamics: a competence-based education experience

Alberto Esteban Martínez Monasterios

Universidad de Carabobo. Facultad de Ingeniería. Departamento de Física. Valencia, edo. Carabobo. Venezuela

Karen Graciela Petit Díaz

Universidad Nacional Experimental. "Francisco de Miranda". Departamento de Idiomas. Santa Ana de Coro, Municipio Miranda.

Estado Falcón. Venezuela

Semia Rafah de Maddah

Universidad de Carabobo. Facultad de Ingeniería. Departamento de Física. Valencia, estado Carabobo. Venezuela

La Conferencia

UNIVERSIDAD, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA EN TIEMPOS DE REFUNDACIÓN DE LA REPÚBLICA Y GLOBALIZACIÓN..... 335 - 342

University, Pedagogy, and Citizenship at a Time of Refounding the Republic and Globalization

Pedro José Rivas

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

FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN. REPRESENTACIONES Y OBSTÁCULOS EN LA PRODUCCIÓN DE LA MEMORIA DE GRADO 343 - 351

Teaching training and research: Representations and obstacles when writing a Thesis

María Stella Serrano de Moreno

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

Trasvase

EN VENEZUELA NO NOS GUSTA QUE NOS LLAMEN AFRO DESCENDIENTES..... 353 - 357

Venezuelans do not like being referred to as afro-descendants

Antonio José Guevara, Brunilde I. Palacios

Miscelaneas

ÍNDICE RETROSPECTIVO DE EDUCERE JUNIO/1997-AGOSTO/2014..... 359 - 418

ÍNDICE PALABRAS CLAVE DE EDUCERE. PERIODO 2013, AÑO XVII, N° 56, 57 Y 58 419 - 420

ÍNDICE PALABRAS CLAVE DE EDUCERE. PERIODO 2014, AÑO XVIII, N° 59 Y 60 421 - 422

SECCIONES 423 - 424

NORMAS ACTUALIZADAS PARA LOS COLABORADORES (SEPTIEMBRE, 2014)..... 425 - 444

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS 445 - 446

GUIDELINES FOR COLLABORATORS..... 447 - 449

NORMAS PARA OS COLABORADORES 450 - 452



Todos bajo control

Ignacio Ramonet

El joropo.com

Domingo, 18/05/2014

En la película *Her*¹, que acaba de ganar el Óscar al mejor guión original y cuya acción transcurre en un futuro próximo, el personaje principal, Theodore Twombly (Joaquin Phoenix), adquiere un sistema operativo informático que funciona como un asistente total, plegándose intuitivamente a cualquier requisito o demanda del usuario. Theodore lo elige con voz de mujer y mediante su teléfono inteligente se pasa horas conversando con ella hasta acabar perdidamente enamorado.

La metáfora de *Her* es evidente. Subraya nuestra creciente adicción respecto al mundo digital y nuestra inmersión cada vez más profunda en un universo desmaterializado. Pero si citamos aquí este film no es sólo por su moraleja sino porque sus personajes viven —como lo haremos nosotros mañana— en una atmósfera comunicacional aún más hiperconectada. Con alta densidad de smartphones, tabletas, videojuegos de última generación, pantallas domésticas gigantes y ordenadores dialogantes activados por voz.

La demanda de datos y de vídeos alcanza efectivamente niveles astronómicos. Porque los usuarios están cada vez más enganchados a las redes sociales. Facebook, por ejemplo, ya tiene más de 1.300 millones de usuarios activos en el mundo; Youtube, unos 1.000 millones; Twitter, 750 millones; WhatsApp, 450 millones². En todo el planeta, los usuarios ya no se conforman con un solo modo de comunicación sino que reclaman el “cuádruple play” o sea el acceso a Internet, televisión digital, teléfono fijo y móvil. Y para satisfacer esa insaciable demanda, se necesitan conexiones (de banda ultra ancha de muy alta velocidad) capaces de aportar los enormes caudales de información, expresados en cientos de megabits por segundo. Pero ahí surge el problema. Desde el punto de vista técnico, las redes ADSL³ actuales —que nos permiten recibir Internet de banda ancha en nuestros smartphones, hogares u oficinas— ya están casi saturadas.

¿Qué hacer? La única solución es pasar por las rutas del cable, ya sea coaxial o de fibra óptica. Esta tecnología garantiza una óptima calidad en la transmisión de datos y de vídeos de banda

Continúa en la pág. 200

Educere: diez y siete años en sesenta fascículos continuos haciendo universidad e historia editorial

Educere: sixty uninterrupted releases during seventeen years, making university and editorial history

Pedro Rivas
Director

I

Un onomástico es un momento de la evocación significada por algo que obliga a reflexionar su existencia, su pasado presente y su futuro por venir. El onomástico visto así, es la celebración que trasciende las micro historias de quienes se sienten consustanciados con el festejo. Esta nota concatena la aparición de un fascículo de *Educere*, la revista venezolana de educación, que arriba a la emblemática posición número sesenta (60) de una edición que continúa su marcha indetenible. Nos ataja la posta de un arribo que simboliza la experiencia con madurez y la frescura de la innovación tecnológica con nuevas y renovadas plumas y teclados que escriben sobre temas novedosos y de actualización educativa.

Son diez y siete años que nos recuerdan el primer número que dio vida a una ilusa publicación académica que abrazaba a la educación como su objeto de estudio y un buen número de amigos que ofrecían unas colaboraciones que nunca llegaban para una revista que no existía, sino en la utopía de quien escribe este editorial. Hoy, diez y siete años después, festejamos el advenimiento de su edición sesenta en el trayecto de una regularidad nunca detenida en su aparición, sin que ello desconozca los inconvenientes que toda publicación seria debe saber sortear para garantizar su periodicidad que es una suerte de carta de presentación de eficiencia que no admite excusas.

Educere es una de las pocas publicaciones académicas y universitarias que no han tenido segundas ni terceras etapas. Siempre un artículo será evaluado y publicado inmediatamente en un fascículo con fecha de aparición posterior a su realización. En los momentos más críticos de su existencia del año 2010 nos vimos obligados a ajustar su aparición cuatrimestral a dos ediciones en 2010, para luego en 2011 editar tres fascículos y convenir en el año siguiente que su periodicidad definitiva sería trimestral. En esos tres años de sequía económica la revista debió revertir su periodicidad, originariamente cuatrimestral, en semestral y al año siguiente hacerla trimestral e indicándolo en la página de créditos. En esta medida editorial privó la sensatez de la realidad y el fiel cumplimiento de los compromisos con el Depósito Legal y del ISSN y la salvaguarda del crédito certificado que ofrecen los índices, base de datos, registros y repositorios institucionales donde *Educere* está alojada.

En este paréntesis reflexivo de su existencia, *Educere* muestra con gratitud a la Universidad de Los Andes y al mundo editorial venezolano un saldo azul que sólo el deseo de trascender produce y la resiliencia garantiza, para que el trabajo paciente dé frutos. En 2006 y 2007 *Educere* fue galardonada por el Centro Nacional del Libro (CENAL) con dos Premios Nacionales del Libro venezolano y un Lauro Regional del Libro de Occidente. Asimismo, la Universidad de Los Andes desde 2006 le reconoce el mérito de ser la revista con más productos publicados y, a la vez, la más visitada en su Repositorio Institucional SABERULA con 4.281.641 descargas desde diciembre del 2001 al 30 de abril de 2014, a razón de 958 consultas diarias.

De igual manera, el Repositorio Institucional REDALYC de México, el más importante de América latina y el Caribe, la ubica como una de las primeras revistas más consultadas y descargadas de su campo desde su incorporación a la red en 2007. Al 31 de diciembre de 2011, *Educere* acumulaba 5.179.709 descargas, promediando 1.298 consultas diarias. Esta referencia no contabiliza las estadísticas de los últimos veinte ocho (28) meses del período enero-2012/abril-2014.

Asimismo, sin incluir las estadísticas de las descargas del índice internacional Scientific Electronic Library Online (SciELO-Venezuela) del período noviembre 2006 a marzo 2010, *Educere* exhibe en sus contadores electrónicos un total parcial de 9.461.351 descargas y un promedio de 2.256 consultas realizadas por día, ubicándose como la revista en educación más visitada y descargada de América Latina y el Caribe, lo cual orgullece a la Escuela de Educación de la Facultad de

Humanidades y Educación y al Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) instancia universitaria fundadora, productora y editora de esta publicación educativa.

De esta trayectoria da fe la Universidad de Los Andes al reconocer a Educere como la publicación en su formato digital con más productos publicados en la red (1.350 documentos) y la más descargada desde 2006. Educere junto a otras publicaciones académicas de gran valor humanístico, científico y tecnológico constituyen el exhibidor del patrimonio escritural de esta Casa de Estudios.

Llegar a julio 2014 y publicar su edición No 60 (Abril-Agosto) en la XVII Feria Internacional del Libro Universitario (FILU) de la ULA, es un hito que reivindica el arrojo de un equipo de trabajo que no escatima esfuerzos para solventar sus tiempos e ir hacia adelante con paso firme, remozado y seguro de su responsabilidad histórica de mantener la vigencia de una de las revistas emblemáticas de la academia universitaria y del magisterio venezolano.

De igual manera, Educere subraya el sentido universitario en la misión de buscar la verdad, de fortalecer los valores supremos del pensamiento universal y de poner sus páginas al servicio del desarrollo soberano e independiente de la República Bolivariana de Venezuela, en razón de ello, recibe y publica colaboraciones de todas partes del mundo hispano hablante pensadas y desde diversas cosmovisiones, corrientes y tendencias que abordan el fenómeno educativo, sin objetar, censurar ni discriminar su fundamentación doctrinaria, ya que entiende que la educación no es un hecho aislado de la sociedad ni está desvinculada del poder social, político y económico que es, justamente, el que transfiere a los imaginarios las diferentes contextualizaciones y significaciones de la realidad pensada.

Por esta razón, afirmamos que es imposible que la educación pueda desembarazarse de la ideología, en razón de que ella justifica y legitima a la historia, a la cultura y a la sociedad y al poder; por tanto, la educación se expresa como el fenómeno más político existente en la sociedad que le ha permitido humanizar al homínido y, por tanto, socializarlo y darle la condición de ciudadano y de cultivarlo en las luces y en la probidad de su acción individual y social.

Por esta razón, quienes conforman el equipo que dirige a Educere y quienes escriben para ella, no están exentos del sentir de la política nacional ni de las concepciones que le dan cuerpo a las leyes sobre la materia, a los supuestos teóricos que posibilitan la reflexión educativa o a los criterios que prescriben el diseño del currículo formal o las intenciones que encriptan el currículo oculto que visibiliza la anti axiología de la sociedad deseducadora. En este sentido, es muy difícil que los hacedores de esta publicación no se involucren en el desarraigo que sufre la escuela y los efectos perversos que generan los medios comerciales de la comunicación de masas, las modernas redes sociales e internet que, durante las veinticuatro horas del día, crean significados en los imaginarios de la sociedad global.

Esta razón que da sentido a lo político no impide que Educere siga siendo un crisol universitario de encuentros que dialoga con todas las gramáticas y las miradas de un caleidoscopio que muestra de las ideas más diversas y hasta contradictorias con su línea editorial. Militar en la pluralidad universitaria del antaño institucional nos salva de la intolerancia y el dogmatismo que fagocita peligrosamente los pasillos, cubículos y aulas de la universidad venezolana.

En esta última consideración, Educere se reafirma en el legado todavía fresco de una Universidad de Los Andes que ayer enseñaba en apego al respeto por la diversidad ideológica. No obstante expresa su preocupación porque el huracán de la verdad única pudiera estarse apoderando rápidamente de la institución y hacerla desfallecer en el marasmo del dogmatismo y del sectarismo. Una universidad nunca será expresión de la censura, la persecución y la exclusión.

Por tanto, Educere no se declara una revista universitaria neutra ni objetiva porque ello sería retórico afirmarlo y epistemológicamente imposible de realizar, pero sí garantiza que continúe siendo una publicación académica equilibrada y políticamente respetuosa del pensamiento que piensa a la educación y a la pedagogía con amplitud de criterios para que siga siendo promotora de la crítica propositiva y de una autocrítica que sirva para corregir y enmendarse desde la discusión necesaria y el debate tolerante con la diferencia.

Esta declaración principista no le impedirá a Educere que desde sus páginas se asuman posiciones políticas responsables sobre el hecho educativo ni será un impedimento para opinar con la libertad de conciencia que consagra la Carta Magna. Educere no es una publicación abstracta reducida al idealismo de su definición, sino que es y seguirá siendo un medio de comunicación serio y respetuoso de la universidad pública venezolana que es defensor, garante y promotor del principio de la libertad de pensamiento y de expresión que define la autonomía universitaria.

II

En el orden del día de este fascículo jubilar y cimero de Educere, *la revista venezolana de educación*, el lector encontrará un cuerpo editorial conformado por diez y seis (16) colaboraciones: cuatro (4) ensayos, nueve investigaciones, dos (2) conferencias y un documento trasvasado. Asimismo, ofrece una edición remozada de las normas para los colaboradores con el propósito de mejorar la calidad de los manuscritos. Un índice retrospectivo de la producción editorial de Educere comprendida entre junio-1997/agosto 2014 da cuenta de la colección de sus sesenta (60) números editados.

Estas colaboraciones que honran esta edición aniversario provienen de distintas fuentes y lugares. Una entrega de la Escuela Técnica Agrícola Robinsoniana “Mesa Cerrada” de la población de Timotes estado Mérida. Un (1) aporte del Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tres (3) trabajos de colaboraciones interinstitucionales realizadas con el concurso de la Universidad de Los Andes con la Universidad de La Laguna, Tenerife-España, de la Universidad Central de Venezuela con la Universidad Autónoma de Aguas Calientes de México y de la Universidad de Carabobo con la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, Seis (6) trabajos de la Universidad de los Andes que proceden de las Escuelas de Educación (3) y de Letras (1) de la Facultad de Humanidades y Educación y del Núcleo de Trujillo (2). Dos (2) envíos de países hermanos: Una (1) colaboración de la Universidad Francisco Paulo Santander de Colombia y otra (1) de la Universidad Autónoma de Nuevo México. Finaliza un (1) manuscrito presentado por la Universidad Autónoma de Barcelona de España.

III

Honra a quien honra y por ello, en este número onomástico, hacemos llegar un agradecimiento editorial muy sincero al Ministerio del Poder Popular para la Energía Eléctrica y a FUNDACITE Mérida por el apoyo financiero brindado a Educere para no sucumbir ante el escaso apoyo de los organismos oficiales del Estado y de la institución universitaria encargados de las publicaciones académicas. No obstante ello, ha sido muy estimulante recibir el apoyo económico de dos entes de la administración universitaria que han posibilitado que esta publicación haya podido desarrollar su agenda editorial. El Consejo de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE) y el Vicerrectorado Administrativo. Agradecimiento que igual se hace extensivo al Consejo Humanístico, Científico y Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

No es costumbre hacer alusión a los funcionarios que han dado su espaldarazo a esta iniciativa académica, pero de gallardía es reconocer el valioso apoyo brindado por el profesor Manuel Aranguren, Vicerrector Administrativo, a esta revista educativa y a su proyecto de vida editorial. Desde estas páginas editoriales se reconoce el compromiso universitario del profesor Aranguren con Educere y con las publicaciones de la Universidad de los Andes al invertir en la palabra que se hace libro y pedagogía universitaria. Invertir en un libro es abonar el terreno de las ideas y sembrar sabiduría en las bibliotecas tradicionales y en los Repositorios Electrónicos Institucionales.

Como es nuestro anhelo, esperamos que este fascículo sea del total agrado de nuestros lectores y agradecer el honor que nos concede al convertirnos en una publicación del campo educativo, altamente apreciada.

Enhorabuena



Viene de la pág. 196

ultra ancha, y casi no tiene límites de caudal. Estuvo en boga en los años 1980. Pero fue arrinconada porque requiere obras de envergadura de alto coste (hay que cavar y enterrar los cables, y llevarlos hasta el pie de los edificios). Sólo unos cuantos cable-operadores siguieron apostando por su fiabilidad, y construyeron con paciencia una tupida red cablera. La mayoría de los demás prefirieron la técnica ADSL más barata (basta con instalar una red de antenas) pero, como hemos dicho, ya casi saturada. Por eso, en este momento, el movimiento general de las grandes firmas de telecomunicaciones (y también de los especuladores de los fondos de capital riesgo) consiste en buscar a toda costa la fusión con los cable-operadores cuyas “viejas” redes de fibra representan, paradójicamente, el futuro de las autopistas de la comunicación.

Este contexto tecnológico y comercial explica la reciente adquisición, en España, de ONO, el mayor operador local de cable, por la firma británica Vodafone⁴ a cambio de 7.200 millones de euros. Cuarto operador español, ONO dispone de 1,1 millones de líneas móviles y 1,5 millones de líneas fijas, pero, sobre todo, lo que le da valor es su extensa red de cable que alcanza los 7,2 millones de hogares. El 60% del capital de ONO ya estaba en manos de fondos internacionales de capital riesgo sabedores, por las razones que acabamos de explicar, que las firmas gigantes de telecomunicaciones desean adquirir, a cualquier precio, a los cable-operadores.

En todas partes, los fondos buitres están comprando los operadores de cable independientes con el propósito de realizar importantes plusvalías al revenderlos a algún comprador industrial. Por ejemplo, en España, los tres operadores de cable regionales –Euskaltel, Telecable y R– han sido objeto de adquisiciones especulativas. En 2011, el fondo de capital riesgo estadounidense *The Carlyle Group* compró el 85% del operador de cable asturiano Telecable.

En 2012, el fondo italiano investindustrial y el estadounidense Trilantic Capital Partners se hicieron con el 48% del operador vasco Euskatel. Y el mes pasado, el fondo británico CVC Capital Partners⁵ adquirió el 30% que le faltaba del operador gallego R⁶, al que ahora controla en su totalidad.

A veces las fusiones se hacen en sentido inverso: el cable operador es quien adquiere una compañía de telecomunicaciones. Acaba de suceder en Francia, donde la principal firma de cable,

Continúa en la pág. 210

Regionalización curricular en el contexto de la comunidad ribereña Las Galderas: una experiencia de investigación-acción

Artículos
arbitrados



Curriculum regionalization in the context
Of las galderas riverside community: an action research
experience

María Nay Valero A.
nayvalero@yahoo.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana
Centro de Investigación en Gestión Ambiental
y Desarrollo Sustentable (CIGADS)
Puerto Ordaz, estado Bolívar Venezuela

Artículo recibido: 09/09/2013
Aceptado para publicación: 28/03/2014

Este Proyecto fue financiado por la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG).

Resumen

La regionalización de currículo es una propuesta que nace de la necesidad de otorgarle contextualización al hecho educativo, en particular en las comunidades rurales-riberañas. La investigación-acción se desarrolló en la Escuela Los Negritos, ubicada en el Paisaje funcional Las Galderas; se definen una serie de núcleos temáticos del contexto socio-natural (Rosales, et al., 2004 y Rodríguez, 2005) de la comunidad para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras (Stenhouse, 1991). Los resultados obtenidos se traducen en el desarrollo una propuesta pedagógica por núcleos de aprendizaje a través de tres (3) intervenciones educativas, la construcción y dotación de la escuela.

Palabras clave: Regionalización, Las Galderas, educación rural-riberaña, investigación-acción.

Abstract

Curriculum regionalization is a proposal created to contextualize the education activity, particularly regarding rural communities. This action-research study was carried out at Los Negritos School, located in Las Galderas community, Bolívar state, Venezuela. A series of thematic nuclei of social and natural context (Rosales, et al., 2004 & Rodríguez, 2005) of the community is defined in order to design innovative teaching strategies (Stenhouse, 1991). Obtained results are used as input for the development of a teaching proposal consisting in learning nuclei that may be implemented through three educational interventions, school construction and equipment.

Keywords: Regionalization, las galderas, rural education, action research.



Introducción

El corredor ribereño del Orinoco, ubicado en el tramo del Bajo Orinoco, es un ecosistema ribereño con áreas excepcionales por sus características, funciones ecológicas y por los servicios ambientales que brinda al ser humano. Estas áreas se ubican en las zonas adyacentes a los canales del río y están influenciadas por las fluctuaciones anuales y por el nivel de humedad en el suelo. Son áreas muy ricas en diversidad biológica y se reconocen como refugios para mantener la riqueza de especies. Además, proporcionan servicios ecológicos importantes como: ser barreras amortiguadoras de los procesos de erosión y de sedimentación; y la dinámica hidrológica tanto biológica como química puede ser fuente para definir indicadores de impactos en las cuencas (Rosales, et al., 2004).

Estas características ecológicas son la base que fundamenta la propuesta pedagógica desarrollada para las Escuelas Rurales-ribereñas, considerando como grupo focal la escuela “Los Negritos” y la comunidad donde ella está ubicada: Las Galderas, la cual está conformada por 30 familias, sin servicios básicos (luz, transporte, agua) existe una única escuela integral (primero a sexto grado) con dos maestros (que no son de la comunidad) y una infraestructura deficiente; unido a ello, la situación pedagógica de los escolares es “débil”, caracterizada por el bajo dominio de las habilidades básicas de lectura, escritura y pensamiento matemático; no hay evidencia de un programa académico formal, sólo se enseñan aspectos temáticos que los maestros consideran pertinentes, asociados generalmente a una copia y un dictado. Los niños de la segunda etapa no poseen las habilidades y destrezas básicas que se requieren para asumir la tercera etapa; los maestros frecuentemente están ausentes lo que agrava la situación académica de los escolares, dado que al finalizar el año se otorga la promoción de grado “por compromiso”. Al ser la escuela el núcleo central de esta investigación se interrelacionan las oportunidades que ofrece el escenario natural del corredor ribereño del Orinoco, más la dinámica social de la comunidad para desarrollar el proyecto, que condujo a diseñar una propuesta pedagógica sobre contextualización y regionalización del currículo para las escuelas rurales-ribereñas. Los resultados, indican que el proceso desarrollado durante dos años escolares (2005-2007), permitió reconocer y valorar los saberes, las inquietudes de los miembros de la comunidad, de la sociedad de padres representantes y los estudiantes, traducidos en una propuesta denominada Semanas temáticas. El proceso metodológico se fundamentó en los criterios sugeridos por Elliot (1997), Hernández

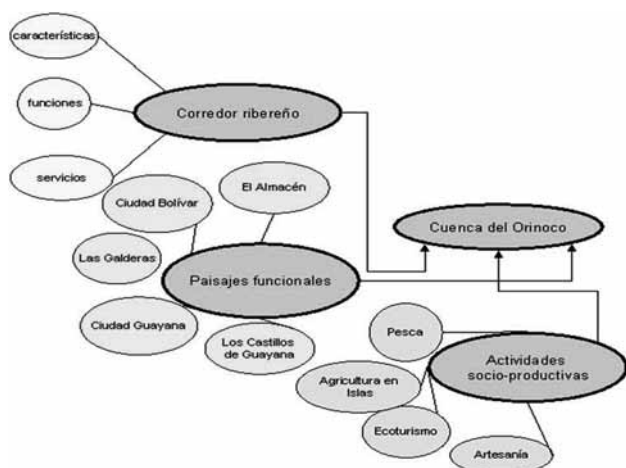
(1996), Novo (1998) y Martínez (2004) en relación a la investigación-acción; éste nos permitió realizar: observaciones participantes y no participantes con registro fotográfico, un diálogo de saberes con los miembros de la comunidad, la construcción de estrategias pedagógicas, el diseño de intervenciones educativas, y la sistematización de las experiencias. Entre los resultados se enuncian los siguientes: una propuesta de modelo pedagógico para el proceso educativo en las escuelas del sector rural-ribereño en el Bajo Orinoco, expresiones de satisfacción por parte de los niños-niñas, padres, representantes y maestros de las actividades desarrolladas, espontaneidad en la expresión oral, interés por la lectura y disposición por parte de los niños y niñas para desarrollar actividades contextualizadas y activadoras de cambios en su visión de desarrollo comunitario; de igual manera, se contribuyó con las gestiones para lograr una mejor infraestructura para la escuela; resultados, que dignifican la acción de la investigación educativa y la correlación de ésta en el contexto de la comunidad.

La regionalización se asumió como la apropiación del espacio rural-ribereño y su dinámica socio-natural para potenciar y develar conscientemente las oportunidades que brinda éste para activar los procesos de aprendizaje; se describe a continuación, cómo el corredor ribereño del Orinoco ofrece una diversidad de aristas para ser incorporadas pedagógicamente en el aula, y a partir de su dinámica particular (rural-ribereña) determinada por las estacionalidades hidrológicas, se transforma en un recurso pedagógico que el docente puede utilizar adecuadamente para proporcionar espacios creativos, para que los alumnos obtengan aprendizajes significativos.

1. Relaciones socio-ambientales en el paisaje funcional Las Galderas

En los estudios realizados por Rosales, et al. (2004) y Rodríguez (2005), se describen una serie de elementos que caracterizan al Orinoco y en particular al bajo Orinoco. Los elementos que constituyen cada uno de los componentes asociados al ambiente en los diferentes paisajes funcionales y los específicos para Las Galderas, hacen de esta temática una trama conceptual muy compleja, que sólo con fines pedagógicos podemos dividir, pero sin perder de vista que cada uno de ellos está íntimamente relacionado con el otro. Por ello, se asumen para este análisis los megaconceptos (Porlan, 1992) como: cuenca del Orinoco, el corredor ribereño, los paisajes funcionales, los ecosistemas ribereños y las actividades socio-productivas; estos se estructuran pedagógicamente en el Esquema 1 para observar las relaciones a través de los conceptos teóricos, derivados y empíricos que propone Bagozzi (Valero, 2004).

Las características abióticas y bióticas del corredor ribereño: asumidas para el diseño de las estrategias pedagógicas son las siguientes: Fauna (aves, peces, animales de cría), artesanía, ecosistemas ribereños, dinámica hidroecológica, impactos ambientales, agricultura en islas, pesca y piscicultura.



Esquema 1. Malla temática pedagógica según el modelo de Bagozzi.

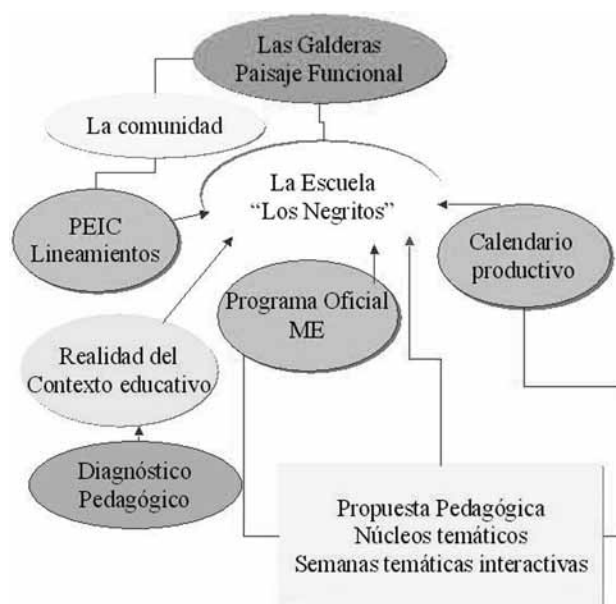
Fuente: Elaboración propia.

La dinámica hidrológica de la cuenca del Orinoco, definida por sus estacionalidades, determina una serie de actividades tanto de la fauna, la flora y la población, asociados al nivel del caudal del río, y a las estacionalidades de éste. La subida del río trae consigo abundancia y diversidad de especies de peces, así como sedimentos, que en el período de bajada de aguas, fertilizan los bancos de arena y las islas para la siembra. Algunas especies de aves, utilizan ambos períodos para la reproducción y en particular las aves migratorias, utilizan estos bancos y la diversidad de ecosistemas ribereños para su alimentación. Las poblaciones, adecuan sus viviendas itinerantes en aguas bajas, para realizar la pesca en caños y cosechar en las islas; así como, la orilla del río, son espacios para lavar, bañarse y disfrutar del paisaje. En aguas altas, no queda nada a la orilla del río, todo se inunda, se utiliza la vivienda permanente para todas las actividades.

2. El currículo nacional, un currículo que excluye lo rural-ribereno

En Venezuela existe el *Currículo Básico Nacional* aprobado en 1997, el cual es oficial para el desarrollo del proceso educativo, sin embargo, los escenarios políticos y sociales actuales han generado una serie de reflexiones sobre la pertinencia de la estructura actual del currículo y las demandas de construcción social del país. Ante este escenario, se propuso la reforma del currículo desde el año 2003, cuyos primeros cambios fueron la reestructuración de los Proyectos de Plantel y de Aula a Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC) y la incorporación del calendario productivo; en ambos documentos no se expresa de forma explícita la situación particular de las comunidades rurales, ni de las rurales-riberenas. En el Esquema 2 se pueden observar los componentes que se consideraron para elaborar la propuesta pedagógica.

El *Currículo Básico Nacional* (1997), el *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (2007) y el *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*



Esquema 2. Componentes para elaborar la propuesta pedagógica.

(2007) reflejan en su estructura énfasis en contenidos, al respecto Delors (1996) refiere:

Los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal. (p. 12).

Estos instrumentos de política educativa no son utilizados por los maestros en la Escuela Los Negritos, ellos manifestaron que no los poseen y que se guían por las enciclopedias escolares; sin embargo, al analizar los programas oficiales a la luz del Proyecto de Investigación pedagógica que se propuso desarrollar en el paisaje Funcional Las Galderas, se infiere lo siguiente:

1. Las características del diseño curricular oficial en la teoría reúnen las condiciones de una educación transformadora, sin embargo en la práctica ello no se evidencia.
2. El Currículo Básico Nacional no es utilizado en las escuelas rurales-riberenas como un referente, no existe ni en la Dirección ni en la biblioteca de las escuelas, se prefiere utilizar algunas "enciclopedias escolares".
3. No hay evidencia de ningún proyecto pedagógico para la escuela, sólo se lleva un registro de actividades diarias, la mayoría asociadas a aspectos administrativos como: asistencia, matrícula, Proyecto de Alimentación Escolar (PAE). Este último se evidencia como una oportunidad para activar los procesos socio-productivos en la comunidad, sin embargo, no se puede por la modalidad de asignación desde el nivel central o estatal de la dieta a consumir, sin considerar las potencialidades de la comunidad para el abastecimiento, lo que ocasiona a su vez, pérdida de las actividades escolares, porque el maestro debe gestionar fuera de la comuni-

dad (Ciudad Bolívar) la entrega oportuna de la comida y cuando ésta no llega a la comunidad no hay actividades escolares.

4. La delegación del diseño curricular en los Estados es una oportunidad para otorgarle contextualización y pertinencia al hecho educativo, sin embargo, no hay evidencia en el Núcleo de Escuelas Rurales (NER-308) de un proyecto específico para este sector; se promueve en este sentido, las reuniones y los talleres para socializar las oportunidades que brinda el Corredor Ribereño del Orinoco para materializar ese proceso en las nueve (9) escuelas que corresponden al NER 308, ubicadas en la Parroquia Panapana del Municipio Heres.

La estructura del currículo centrada en contenidos puede ser una oportunidad para construir proyectos integrales que le permitan al docente planificar estrategias integradoras, materializar la globalización desde la práctica y al niño ejecutar acciones significativas, en base a un contexto temático local y regional; promover el pensamiento global y complejo, estimulando la creatividad, la iniciativa y la criticidad, transformando la enseñanza por contenidos en una propuesta centrada en procesos desde los contextos, potenciando lo regional con perspectiva nacional y mundial.

La propuesta de identificar núcleos temáticos desde lo local (espacio directo de la escuela, desde el punto de vista ambiental, económico, social, cultural, histórico u otro) es la referencia para construir una red de conceptos que se van desarrollando a lo largo del año escolar, teniendo presente en cada año, cuáles son las competencias que debe desarrollar el participante y cuáles son sus habilidades y destrezas innatas, para canalizar y potenciar así desde lo individual el trabajo en equipo, brindándoles la oportunidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que active la creatividad de cada participante y logre continuar en el sistema educativo.

3. El proceso educativo en Las Galderas: una praxis significativa

Los primeros acercamientos al espacio de la escuela “Los Negritos” no se dieron en los términos esperados, generalmente se observaba una actitud de “recelo” por parte del maestro y con poca disposición para conocer el cómo él desarrollaba el proceso. En base a esta situación asumí solicitar permiso para visitar el aula y observar, fui autorizada por el maestro, pero éste empezó a ausentarse (generalmente justificaba sus ausencias ante la comunidad) y ante tal situación conversé con uno de los miembros de la comunidad de padres y representantes sobre la situación que era preocupante porque los niños no estaban recibiendo la atención pedagógica establecida y manifesté el interés en realizar algunas acciones en ausencia del maestro, denominando estas intervenciones directas, caracterizadas por una serie de acciones entre noviembre 2005 y febrero 2006, sin consulta ni negociación con el maestro (sólo cuando él asistía le informaba lo que se estaba realizando con los niños, asumiendo éste una actitud de observador no participante).

3.1. Primera intervención directa

Parcelita de observación en el patio de la Escuela (Aran-go, et al., 2002); lectura libre (diferentes textos de cuentos infantiles); colorear letras; escribir palabras y frases; recortar, rasgar y pegar; representar figuras geométricas con un hilo; realizar ejercicios de motricidad fina (óvalos, círculos y trazos continuos); elaborar mascarar en la cara de su compañero. La siguiente secuencia 1 de fotografías, dan evidencia de las actividades realizadas:



Secuencia 1. Actividades en la escuela Los Negritos: Parcelita de Observación. Coloreando. Rasgando. Haciendo mascarar y celebrando el carnaval en Las Galderas.

Los resultados de esta primera intervención definieron la situación pedagógica de los niños y niñas, observándose que a pesar de que es una escuela unitaria (un sólo maestro), se tiene una clasificación de los niños y niñas por grado, pero las diversas actividades desarrolladas utilizadas como diagnóstico inicial no reflejan esta clasificación, se infiere que todos los niños están en un proceso de apresto a la lecto-escritura, su pronunciación no es adecuada al grado ni a la edad, además, repiten las lecturas de memoria, pero no reconocen las letras, ni los sonidos, antes de pronunciar una palabra la deletrean en voz alta. De igual forma, se evidencia que no hay hábitos para el trabajo escolar (cuidado de los útiles, posición al escribir, responsabilidad en el horario y vestuario). Considerando clave la ubicación temporal de los niños en cuanto a su nivel de aprendizaje, se coordina la asistencia de un equipo de estudiantes de Educación Integral del noveno semestre de la UNEG para realizar el diagnóstico individualizado por grados (una estudiante para cada grado), los resultados permitieron diseñar planes de actividades para cada uno, con la intención de activar procesos y hábitos en búsqueda de una “nivelación”. Este acompañamiento se desarrolló durante ocho encuentros dos veces a la semana. Al final, se pudo evidenciar que los niños y niñas manifestaron interés

en realizar las actividades sugeridas por las estudiantes y se observaba mayor disposición para asistir a la escuela.

Un nuevo escenario se presenta en la escuela, finalizando el acompañamiento de las estudiantes de la UNEG, la Directora de los NER 308 incorpora una nueva maestra en la escuela, facilitando la división del grupo de niños y niñas en primera y segunda etapa, aunque permanecen ambos maestros en la misma infraestructura (un solo salón). Se coordina una reunión de trabajo y se presenta lo que se ha desarrollado, observándose interés por parte de la nueva maestra y la misma actitud “neutral” del maestro. Se realizó un primer paseo al centro del canal de navegación del Orinoco, en un Banco de Arena sugerido por los representantes de la comunidad. Todos los participantes de la actividad disfrutaron el recorrido, observándose las expresiones en la siguiente secuencia 2 de fotografías.



Secuencia 2. Paseo a un banco de arena del Corredor Ribereño del bajo Orinoco.

3.2. Segunda intervención semi-asistida

Denominada así, porque se les entrega a los maestros (ambos nuevos en la escuela) una secuencia de estrategias para ser desarrolladas entre marzo-abril-mayo, comprometiéndose los maestros a llevarla a cabo e inclusive se les sugiere que tienen autonomía para modificarla, sólo se hace énfasis que considerando la situación del diagnóstico es conveniente desarrollar hábitos de trabajo y reforzar las acciones de lecto-escritura con la inclusión de actividades vinculadas a su historia y su contexto natural, las mismas deben permitir desarrollar una “rutina” de trabajo a los fines de fortalecer y nivelar: la motricidad fina y gruesa, lateralidad, lectura fluida, comprensión lectora, caligrafía, hábitos de trabajo, expresión escrita, expresión oral, uso del espacio (cuadernos), pulcritud en los trabajos y en sus

cuadernos, y normas de cortesía. Se proponen como núcleos temáticos para el período de marzo-abril, los identificados por la maestra, los miembros de la comunidad y los resultados de la primera intervención como:

1. El manejo de los mapas y la ubicación geográfica de Las Galderas en la Parroquia, Municipio, Estado, País, Región.
2. Fortalecer el área de la fauna de cría en Las Galderas, a los fines de que desde la experiencia de los niños, se puedan construir textos sencillos y reconocer la necesidad de escribir y leer correctamente.

En el transcurso de la segunda intervención se observa que los nuevos maestros realizan las mismas actividades del maestro saliente, todas ellas con énfasis en lo administrativo (asistencia, PAE y reuniones fuera de la comunidad, así como ausencias por reposos médicos y por actividades de formación) manteniendo la copia y el dictado las pocas veces que asistían a la escuela.

3.3. Tercera intervención intencional

Entre el período de mayo, junio, julio 2006.

- Programación de paseos a Ciudad Guayana: Puerto Ordaz y Ciudad Bolívar.
- Taller de arcilla, acompañado de la artista plástica Daniela Morini (UNEG).
- Taller de dibujo, acompañado del Prof. Luis Alberto D'Aubeterre (UNEG).

3.3.1. Actividades de acompañamiento para el aula:

- Conociendo a través de los libros.
- Reconociendo el trabajo realizado: qué distancia hay desde mi escuela a mi casa y viceversa.
- Explorando mi entorno: parcelita de observación.
- Confirmación de la dotación de mobiliario para la escuela (nueva) por parte de la UNEG.
- Taller de validación del modelo pedagógico con los docentes de las Escuelas Rurales que conforman el NER 308 (nueve escuelas, 22 docentes participantes, incluyendo a la Directora).

Salidas de campo a Puerto Ordaz y Ciudad Bolívar, los padres, representantes y maestros expresaron sus apreciaciones, representadas en la Tabla 1.

En esta intervención, se desarrollaron otras actividades denominadas fértiles (La Cueva, 1996) porque tenían la intención de captar la atención de los niños y niñas e ir evaluando el avance en las debilidades pedagógicas identificadas en el diagnóstico, así como fortalecer las potencialidades que los niños y niñas poseen; al respecto, las actividades desarrolladas fueron:

1. Mesa de libros para explorar el mundo a través de la lectura.
2. Coloreo y sigo instrucciones en los laberintos.
3. Coloreo el abecedario.

Tabla 1. Percepción de actores sobre las salidas a Ciudad bolívar y Puerto Ordaz.

Actores	Comentarios	Observaciones
Padres y representantes A	“El paseo fue muy bonito, los niños conocieron muchas cosas”.	Se observa en la composición escrita dificultad para construir las oraciones, así como debilidad es los aspectos básicos de la escritura.
Padres y representantes B	“Los niños han aprendido sobre las matas, la historia y las computadoras”.	
Maestro (a) A	“La comunidad ha interactuado con la escuela”. “Los niños aprenden nuevos temas y conocen otras cosas fuera de la comunidad”. “Es interesante este tipo de actividades pero hay que tener recursos”.	En la descripción enuncia aspectos del aprendizaje que pueden ser significativos si los incorpora como reflexiones u otras actividades en el aula.
Maestro (a) B	“Los niños participaron en diferentes actividades, conocieron muchas cosas”.	Se evidencia sólo descripción de los sitios visitados, no se visualiza proyección o conexión con las actividades de aula.

María Nay Valero A. - Regionalización curricular en el contexto de la comunidad ribereña Las Galderas: una experiencia de investigación-acción

4. Dibujo el croquis de mi comunidad (mi casa hasta mi escuela).
5. Recorto y construyo oraciones.

Los resultados de esta intervención consolidan el proceso de revaloración de los saberes de los miembros de la comunidad, los niños se involucran activamente en las actividades programadas, demuestran su creatividad, ingenio, habilidades, manifiestan responsabilidad al estar puntualmente (inclusive antes de la hora) para iniciar las actividades; se evidencia integración y motivación de los padres y representantes al acompañar a sus hijos y representados; así como, la disposición para participar de otros miembros de la comunidad apoyando la logística (transporte y merienda). Los resultados de la primera acción en esta intervención se ven reflejados en las expresiones de algunos representantes reportadas en un manuscrito “los niños disfrutaron el paseo, estaban muy contentos, llegaron a compartir todo lo que vieron, y a mí también me gustó mucho-gracias”.

3.3.2. Taller de arcilla

Los niños desarrollaron todo el proceso desde la recolección de la arcilla en diferentes sitios de la comunidad, invitando a sus padres para que les ayudaran a buscarla y sacarla, hasta la preparación de la masa bajo la coordinación de la Sra. Cruz Medina (señora que nunca había trabajado la arcilla y participaba en el Programa de Capacitación de Artesanía que dictó la UNEG) y la supervisión de la artista plástica Daniela Morini; los niños elaboraron desde la cartilla de letras, figuras geométricas para construir objetos como cofrecitos, animales entre otros, hasta moldes de hojas para construir móviles; luego pintaron las piezas. Una vez elaborados y secos, se construyó el horno primitivo y lo niños “quemaron” (hornear) algunas de sus piezas, otras quedaron sólo pintadas al frío. De esta experiencia, se pudo evidenciar nuevamente la disposición de los niños para realizar los trabajos, se intentó reforzar el reconocimiento de las letras y de las palabras que conformaban los

elementos del trabajo con arcilla (se elaboró una cartilla educativa), se evidenció el trabajo en equipo, rescatando los valores de cooperativismo y solidaridad, así como hábitos de trabajo. En la siguiente secuencia 3 de fotografías se evidencia el proceso desarrollado.



Secuencia 3. Fotografías se evidencia el proceso desarrollado en el taller de arcilla.

3.3.3. Taller de dibujo

Es necesario acotar que su inicio se dio en las nuevas mesitas y los niños y niñas estaban felices, por fin podían escribir en una superficie lisa y estar sentados(as) cómodamente. Ese primer día las condiciones climáticas amenazaron el taller, como el trabajo se estaba realizando en un área no completamente cerrada, la lluvia y el viento amenazaban las instrucciones, pero los niños permanecían y manifestaron “no hay problema profe, queremos dibujar”, sin embargo, no se desarrolló el taller y se reprogramó (las condiciones naturales imprimen prioridad para reprogramar las actividades) un segundo encuentro al día siguiente. Los resultados de este taller permitieron evidenciar aún, que los niños presentan dificultades de aprendizaje, inferencias que se hacen al verles la posición corporal que asumen al momento de escribir, la forma como toman el lápiz, la presión (remarca) del lápiz sobre la hoja al trazar una línea, la baja comprensión o relación de posición (arriba abajo, a la derecha, izquierda, horizontal, vertical). Más allá de estas evidencias, hay un mundo que descubrir en

estos pequeños y sólo se logrará si sus maestros asumen que el proceso que ellos requieren, está asociado a romper los esquemas “tradicionales” de la copia (generalmente sólo lograban escribir el membrete en toda una mañana) y el dictado (éste terminaba en copia de un texto porque el maestro se retiraba por las limitaciones de transporte) aunque no se descartan como acciones que favorecen el aprendizaje, las primeras actividades para estos escolares deben ser motivadoras, interesantes y estar adecuadas a los intereses y necesidades de desde su contexto como la pauta que los puede conectar (Novo, 1998) y no sólo al cumplimiento administrativo de controles por parte del maestro. La siguiente secuencia 4 de fotografías evidencia la actividad realizada.



Secuencia 4. Fotografías evidencia las actividades realizada en el taller de dibujo.

4. El proceso para la nueva escuela

Durante el proceso de las intervenciones educativas, se realizaba paralelamente con los miembros de la comunidad las gestiones de la nueva infraestructura para la escuela, siendo éste uno de símbolos del desarrollo de este proceso de investigación pedagógica. Se iniciaron las gestiones ante los entes como la Fundación para las Edificaciones Escolares (FEDE-Bolívar), el Ministerio de Educación para evaluar el avance del proyecto de infraestructura, al considerar el antecedente que manifestó la comunidad sobre las promesas que en años anteriores siempre habían realizado las autoridades respectivas; así como las gestiones con la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG) para la donación de mesitas y sillas a través del proyecto de Industrias Forestales que ella posee. De las primeras gestiones, se evidenció que no existía ningún proyecto en estas instituciones y en la UNEG se logró contar con la aprobación de la donación. En Asamblea de Padres y Representantes se elaboró el Proyecto de la Escuela: tres aulas, un área techada para actividades deportivas, un comedor-cocina y baños. Este fase la asumió uno de los maestros quien se comprometió y liderizó conjuntamente con uno de los miembros de la comunidad, aprovechando la oportunidad de una visita en la Troncal 10 de representantes de la gobernación del estado Bolívar y de la Fundación del Niño, uno de los niños de la comunidad entregó una carta sobre la situación de la escuela y las demás necesidades de la comunidad (vialidad, agua potable y electricidad) con un registro fotográfico y el proyecto de la Escuela. De esta acción se logró la construcción de la escuela para finales del mes de julio del 2007 y la dotación del

siguiente mobiliario (UNEG): 2 mesitas en forma de hexágono adecuadas para los niños de pre-escolar y 12 sillas, más, 30 mesas y 30 sillas para la primera y segunda etapa. Este proceso permitió evidenciar en la comunidad que de la participación y unión de esfuerzos entre todos y con un objetivo claro se logran beneficios para la comunidad en general. Los niños, niñas y los maestros contaron para el año escolar 2007-2008 con una infraestructura digna para adelantar un proceso educativo de calidad y pertinencia. La siguiente secuencia 5 de fotografía evidencia el antes y ahora de la escuela.



Secuencia 5. Fotografía evidencia el antes y ahora de la escuela.

5. El contraste de dos enfoques: el externo y el interno alrededor de una investigación

Asumir desde el externo que los resultados de las investigaciones desarrolladas sobre el Corredor del Orinoco, era una oportunidad para impulsar otros saberes en la escuela, fue la premisa para el desarrollo de este trabajo, sin embargo, entrar en contacto directo, ingresar y sumergirse en el mundo socio-educativo de la comunidad Las Galderas, presenta otra realidad y otro contexto al definido desde fuera en contraste con la percepción en sitio. En este sentido, intentar primero organizar la intencionalidad de la investigación y su correspondencia con el hecho educativo presente, marcaron la pauta para rediseñar la propuesta de investigación y plantear una modalidad de observador y negociador. Algunos actores se involucraron (los miembros de la comunidad), muy poca fue la participación de los maestros, pero en los rostros de los niños había timidez y a su vez deseo de aprender. Este último fue el estímulo para iniciar el proceso desde el desarrollo de las primeras actividades de aproximación y motivación hasta la estructuración de tres “intervenciones” definidas según el progreso y el compromiso de los participantes. Los primeros resultados fueron muy estimulantes, los niños y

un referente de los cambios que se generan en los niños y niñas, y del compromiso que tiene el docente al interactuar permanente con ellos, es un día a día transformador y eso tiene implicaciones en el presente y en el futuro, por ello, para mí esa expresión es un hilo del compromiso que he asumido como práctica profesional.

El taller de arcilla, fue una actividad que permitió acercar a los niños y niñas a interactuar con otros miembros de la comunidad, en una jornada de dos semanas. Se logró además, identificar una serie de palabras claves para la construir una cartilla para la lectura y escritura para la primera etapa.

Las visitas externas permitieron dar la oportunidad de participar a otros representantes en cada recorrido, quienes manifestaron gran satisfacción por el comportamiento de sus hijos y representados, así como la oportunidad que se les estaba brindando “si no aprenden con todo lo que ustedes han hecho con ellos, todos los maestros que han tenido y hasta donde los han llevado, es porque son flojos”.

El taller de dibujo fue la actividad de cierre del año escolar donde una vez más, los niños y niñas expresaron su disposición para trabajar, seguir instrucciones y demostrar sus habilidades, así como se evidenciaron algunas debilidades que son recurrentes desde el diagnóstico, como es la posición al escribir, la prensión del lápiz, los trazados y la falta de orientación espacial (uso del espacio en el cuaderno).

La participación de los maestros en la mayoría de las estrategias fueron de observadores (generalmente llegaban

tarde a la escuela y ya se habían iniciado las actividades). En algunos casos coartaban la iniciativa de los niños y niñas al recordarles algunas normas de disciplina como: no hablen, caminen en fila, no toquen, no corran, entre otras, todas ellas contrarias a las instrucciones que se les había dado, porque las estrategias justamente se diseñaron para estimular la participación activa de cada participante, en el marco de unas reglas básicas, no impositivas sino consientes.

Durante las fases de desarrollo del proyecto, se pudo evidenciar que a pesar de haber iniciado el mismo con un diagnóstico pedagógico y haber realizado propuestas relacionadas con las oportunidades que existen en la comunidad y con los requerimientos de los niños y niñas, se observó que los maestros no están comprometidos con el proceso educativo, colocan por encima de su responsabilidad pedagógica, los aspectos personales y los administrativos.

El contexto local —el más próximo a los participantes— son escenarios pedagógicos con grandes potencialidades educativas, que generalmente las dejamos pasar y perdemos las oportunidades inéditas para promover experiencias significativas en los estudiantes. El Corredor ribereño del Orinoco y sus paisajes funcionales son unos de esos escenarios, observarlos, incorporarlos pedagógicamente y aprehenderlos como recursos pedagógicos serán el salto cuántico a una construcción social desde la escuela. ⑥

Autora:

María Nay Valero Avendaño. Docente e investigadora del Centro de Investigaciones en Gestión Ambiental y Desarrollo Sustentable (CIGADS-UNEG) Formación: Master Universitario en Educación Ambiental y Sistemas complejos y Especialista Universitario en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible en UNED (España). Magíster en Ciencias Ambientales y Especialista en Ciencias Ambientales en UNEG (Bolívar). Licenciada en Educación, Mención Biología ULA. Diseñadora y coordinadora del Diplomado en Educación Ambiental en la UNEG .

Bibliografía

- Arango, Natalia & Elfi Chaves, María & Feinsinger Peter. (2002). *Guía metodológica para la enseñanza de la ecología en el patio de la escuela. Audubon. Programa para América Latina y el Caribe.* Nueva York: USA.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Elliot, John. (1997). *Investigación-acción educativa.* Madrid: España.
- Ham, Sam. (1992). *Interpretación Ambiental: una guía práctica.* North Americans Press: Estados Unidos.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. (1996). *Metodología de la Investigación.* México: Mc Graw Gill.
- La Cueva, Aurora. (1996). *Las ciencias naturales en la escuela básica. Procesos Educativos N° 10.* Caracas-Venezuela: Fe y Alegría.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.* Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación primaria.* Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera etapa.* Caracas, Venezuela: autor.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de Educación Básica. Segunda etapa.* Caracas, Venezuela: autor.

- Novo Villaverde, María C. (1998). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Editorial Universitas. Ediciones UNESCO.
- Porlan Ariza, Rafael. (1992). *Diseño de Programas de Educación Ambiental. Master en Educación Ambiental. Programa de Postgrado 1990-1992*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rosales, et al. (2004). *Resumen ejecutivo-Informe final: Vegetación y fitoambiente asociado en el corredor ribereño bajo Orinoco entre Ciudad Bolívar y Ciudad Guayana*. Ciudad Guayana-Estado Bolívar, Venezuela: UNEG-Fundacite. Bioguayana.
- Rodríguez, Militza. (2005). *Características socioeconómicas del corredor ribereño bajo Orinoco*. UNEG. Ciudad Guayana-Estado Bolívar, Venezuela: UNEG.
- Stenhouse, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Valero Avendaño, María Nay. (2004). La educación ambiental en la perspectiva del modelo holístico de Bagozzi: una metodología validada. En *Copérnico*, Revista arbitrada de Divulgación Científica. Año 1, Nº 1, Julio-Diciembre 2004.



Viene de la pág. 200

Numerable (5 millones de empresas u hogares conectados), está tratando de comprar, por casi 12.000 millones de euros, al tercer operador francés de telefonía, SFR, propietario de una red de fibra óptica de 57.000 km.

Otras veces son dos cable-operadores los que deciden unirse. Está sucediendo en Estados Unidos, donde los dos principales cable-operadores, Comcast y Time Warner Cable (TWC), han decidido unificarse⁷. Juntos, estos dos titanes tienen más de 30 millones de abonados a quienes procuran servicios de Internet de banda ancha y de telefonía móvil y fija. Ambas firmas, asociadas, controlan además un tercio de la televisión de pago. Su megafusión se haría bajo la forma de una compra de TWC por Comcast por el colosal precio de 45.000 millones de dólares (36.000 millones de euros). Y el resultado será un mastodonte mediático con una cifra de negocios estimada en cerca de 87.000 millones de dólares (67.000 millones de euros).

Suma astronómica, como la de los demás gigantes de Internet, en particular si la comparamos con la de algunos grupos mediáticos de prensa escrita. Por ejemplo, la cifra de negocios del grupo PRISA, primer grupo de comunicación español, editor del diario *El País* y con fuerte presencia en Latinoamérica, es de menos de 3.000 millones de euros⁸. La del New York Times es inferior a 2.000 millones de euros. La del grupo Le Monde no pasa de 380 millones de euros, y la de TheGuardian ni siquiera alcanza los 250 millones de euros.

En términos de potencia financiera, frente a los mastodontes de las telecomunicaciones, la prensa escrita (aún con sus sitios web), pesa poco. Cada vez menos⁹. Pero sigue siendo un indispensable factor de alerta y de denuncia. En particular de los abusos que cometen los nuevos gigantes de las telecomu-

Continúa en la pág. 352

Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente

Artículos
arbitrados



An approach to the required competencies for teachers training

Francis Delhi Barboza Peña

francisdb1@hotmail.com

Francisca Josefina Peña Gonzalez

finapg@cantv.net

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



Artículo recibido: 04/01/2014
Aceptado para publicación: 11/04/2014

Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación
Código: H-1472-13-04-B financiado por el CDCHTA.

Resumen

Se pretende una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación académica, científica y práctica del docente, con el fin de que realice su trabajo de aula con eficacia y eficiencia. Permanentemente la labor del educador está sometida a procesos de cambio que se producen por motivos políticos, sociales, científicos y tecnológicos, que deberían llevarlos a reflexionar sobre su labor, para actuar en su clase exigiendo la tradicional memorización de los contenidos o permitir que los estudiantes los revisen, discutan, analicen y aprendan a mantener sus posturas personales sobre los contenidos que se estén tratando y así, convertirlos en los constructores de su propio aprendizaje desde su apreciación personal.

Palabras clave. Competencias, formación docente, formación docente.

Abstrac

This paper aims at approaching the recurring issue of the required competencies for academic, scientific, and practical work in teachers training. This will result in more effectiveness and efficiency in classroom work. Teachers' work is constantly subject to changes due to political, social, scientific or technological reasons. Thus, they could reflect on their work nature; whether to keep on teaching the traditional method of information memorization or to make students revise, discuss, analyze and learn how to hold their personal opinions about the contents under study, by allowing them to take control of their own learning processes from their own perspectives.

Keywords: Competencies, teacher training.

Introducción

En múltiples trabajos de investigación y artículos de información científica se habla sobre el docente y su formación. Se dan pautas para orientar su trabajo, se publican documentos oficiales, se investiga sobre la actuación del mismo en el aula, se obtienen resultados que podrían servir de orientación a otros profesionales de la docencia, pero lamentablemente no existe un seguimiento ni una guía que lo oriente sobre lo que tiene que decir, hacer o cambiar cada uno en un ámbito particular. La Universidad, como espacio de formación docente, debe tomar en cuenta esa responsabilidad, porque están egresando profesionales para actuar en una realidad educativa sometida al cambio.

Pero ¿acaso no se ha dicho mucho sobre la formación docente? Creemos que sí, pero aún falta numerosos aspectos por decir, pero más por hacer. En esta oportunidad, la intención es exponer algunas inquietudes que están presentes en quienes tenemos la responsabilidad de la formación de formadores, servir de tutores de tesis sobre un aspecto que se aprecia en la mayoría de las aulas y, en estas últimas, los resultados de las investigaciones plantean serias dudas sobre la formación docente, pero también sobre la vocación. Entonces, se planifican actividades sometidas a planes de formación, pero el problema continúa, aún en aquellas instituciones que han sido objeto de atención directa.

1. Consideraciones teóricas

No se desconocen los cambios que el ritmo acelerado del progreso de las tecnologías ha traído consigo, tampoco se desconocen los avances científicos de la psicología y la sociología, que ofrecen conocimientos sobre los cambios de comportamiento en los niños y jóvenes ni las teorías que orientan al docente y que le sirven de base para su trabajo de aula. Sin embargo, en el diario quehacer del docente pareciera que todos esos progresos no influyen en la práctica, pues desafortunadamente, sigue siendo el modelo tradicional el que aún predomina en algunas aulas.

Se ha criticado desde diversos ángulos los aspectos negativos de la enseñanza tradicional, con bastantes matices de la teoría conductista utilizada en el aula desde siempre. En contraposición a esta teoría, han surgido otras, entre ellas la constructivista; para este artículo nos interesa esta última, pero aún con los beneficios que ha aportado no se ha logrado, del todo, erradicar la enseñanza tradicional, en la que se observa que el sujeto de la educación es un ser pasivo, acríptico, receptor de conocimientos y repetidor al caletre.

Los contenidos memorizados, y se está de acuerdo con lo señalado por Rivas (2012), pueden ser evocados, pero al no disponer de su correlato con la realidad o a un saber asimilado, no podrán servir de base para el análisis y comprensión de un nuevo conocimiento. Se podría afirmar que se pierde de vista que el estudiante es la esencia de la enseñanza y el aprendizaje. Esta es una razón fundamental para escribir sobre un problema en el que predomina el silencio de los estudiantes, ante la presencia de un docente tradicional que exige la memorización antes que la comprensión de los contenidos, no toma en cuenta en su práctica de aula, los cambios de las teorías que sustentan una verdadera formación educativa. El papel que a los estudiantes les corresponde “es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento” no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos” (Freire, 1998, p. 87).

De ahí que se presenta una aproximación a las competencias que debe conocer y llevar a la práctica un docente en su labor diaria que se apoya en la teoría constructivista, estas competencias, para Benavides (2002), permiten a las personas actuar eficazmente.

La Formación Docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones para determinar el perfil del profesional que se requiere en una sociedad inmersa en los cambios acelerados del siglo XXI. Pero las conclusiones de estos análisis y hallazgos no se ponen en práctica ni tampoco se discuten los resultados esperados de la formación y, más grave aún, no hay seguimiento de la práctica de aula. Pestana (2000, p. 36) acertadamente señala “se pretende que los contenidos de esa formación sean interpretados por el docente en su trabajo de aula y con sus alumnos, permitiéndole la reflexión sobre sus utilidades y posibles aplicaciones en el marco de la asignatura que imparte”.

Para lograrlo es necesario que haya desarrollado en sus estudiantes competencias que Vázquez Valerio (2010) las presenta como un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes, valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado, porque en el mundo cada vez es más alto el nivel educativo requerido para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico de manera eficaz, así como realizar de la misma manera, cualquier actividad.

Las competencias no son más que las experiencias adquiridas, o los comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, las cuales las diferencian de cada individuo por sus aptitudes y sus rasgos de personalidad. El dominio de estas competencias hace a los individuos eficaces en una situación determinada y se han enfocado en la idea de que la experiencia, es el único medio de adquirir competencias no reconocidas por títulos. Es pertinente que en la escuela el docente tome en cuenta las características de las competencias nombradas. Para lograr lo anterior es necesario que la educación replantee su posición, es decir, debe tener presente las características de una competencia

que debería poseer cada docente, así por ejemplo el *saber hacer* (habilidades); *saber* (conocimiento) y valorar las consecuencias de ese *saber ser* (valores y actitudes).

Actualmente la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo a nivel profesional. La formación de una persona, por tanto, está vinculada a los estudios que cursó, al grado académico alcanzado y al aprendizaje que completó, ya sea a nivel formal o informal. Parte de esta educación suele ser obligatoria en muchos países y, en general, comprende los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida adulta, en el docente recae la mayor parte de esa formación.

Para Ferry (1991, citado en Dubois, 1993, p. 7) “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender y de aprender” y añade Dubois “de apreciar, de valorar”. Como la autora lo señala, la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico, necesarios para desempeñar un rol profesional en el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades. Es necesaria una educación fundamental que contribuya al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja.

El formador de formadores podría transmitir a los estudiantes la necesidad de estructurar sus actividades según lo requiera el grupo que está bajo su responsabilidad. Para lograr este cometido es indispensable la formación en el *saber* y en cómo llevarlo a la práctica, esta competencia está estrechamente vinculada con el *saber hacer*, sin perder de vista la formación en el ser del formador, de la cual los estudiantes se ‘quejan’ ante las autoridades competentes sin ser oídos, y, menos aún, logran encontrar respuestas a su preocupación. Este caso se presenta con regularidad en estudiantes universitarios que lo explicitan con ‘temor’.

En todos los análisis y transformaciones que se han hecho al currículo de todos los niveles del sistema educativo, se han tomado en consideración los elementos que deben conformar su presencia y peso en el formación pedagógica del docente para un determinado nivel, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación (Barrion, citado en Bandres, 2011). Pero la realidad es otra, muestra que los cambios que se esperan no ocurren en la práctica, aún cuando en teoría se analizan, discuten y se llega a conclusiones en todos los aspectos nombrados.

Esta situación es intrínseca, ocurre dentro del “actual” docente en el aula, pero trasciende y se manifiesta en el comportamiento del estudiante en los siguientes niveles educativos. Éste siempre espera que el conocimiento aprendido de memoria esté presente en el momento en que lo necesite y no puede ser así, el conocimiento aprendido de memoria tiene poca permanencia en la memoria del estudiante, a menos que se tome el tiempo necesario para que piense, observe, analice, discuta, reflexione con el docente y sus compañeros sobre una determinada materia.

Esta manera de enseñar, en la que la discusión, reflexión e internalización de lo aprendido esté presente, es donde se aprecia la aplicación de la teoría constructivista, que permite al estudiante ser un constructor de su propio aprendizaje, así, ante cada nueva situación él podría poner en práctica sus conocimientos previos y su creatividad, si ha obtenido y desarrollado las competencias y ha sido orientado para hacerlo en su proceso de formación en los niveles anteriores.

Se ha tratado desde diferentes ángulos satisfacer la necesidad de un cambio del docente que exige la memorización de los contenidos y no permitir que sea el único evaluador, hacia un docente que sea un mediador, un acompañante en la tarea de aprendizaje y que ayude al estudiante a aprender a analizar, a comprender, a conocer el contexto estudiantil y socio político, reflexionar sobre sus propias ‘fallas’ en la tarea del aprendizaje, todo ello ajustado a los diferentes objetivos, sujetos, contextos y momentos.

Pareciera utópico lo dicho, pero se podría lograr con una formación docente ajustada a la realidad cambiante de cada estudiante, al tomar en consideración las diferencias individuales, porque el estudiantado no es una masa homogénea, en donde todo sirve para todos, por el contrario, como afirma Rivas (2012, p. 232) “Es una relación a dos voces que se escuchan y se hablan respetuosamente, también es una relación de escrituras y lecturas sabias”.

La transformación del estudiante no es generada automáticamente o por una fuerza externa de carácter impuesto, o como lo plantea Rivas (2012, p. 232):

Solicitada por el deseo ajeno, por la buena fe del profesor, exigida por mandato de la ley, o un requerimiento establecido por el currículo; eso no sería posible si antes el sujeto educable no ha sido invitado a aprender y a participar deliberadamente en/de su acto transformacional.

Torres del Castillo (1998) señala que para lograr el perfil del docente es necesario que el formador de formadores lo tenga presente, porque es determinante en la formación de los futuros maestros y que se ha comprobado que si se cumplen las competencias deseadas, en lograr ese perfil, se ha formado el capital humano requerido.

Muchas de esas competencias están presentes en la teoría constructivista, así el docente debe centrarse no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan. Esta teoría, parece ser la recomendada, para servir de apoyo a los docentes de Instituciones Universitarias en las que se están formando los futuros maestros.

El docente se rige por un currículo, pero es recomendable que lo recree y lo reconstruya a fin de responder a las especificidades de la cultura de la sociedad, por el hecho de las diferencias existentes en todos los sentidos. Por ejemplo, en nuestro país existen ciudades en donde no hay museos ni bibliotecas, es conveniente, entonces, buscar alternativas de selección de contenidos y pedagogías más adecuados a ese contexto.

Universalmente se producen cambios vertiginosos en el campo de la ciencia, la tecnología, la política y lo social

que repercuten en la formación docente en el saber, en el saber hacer y en el ser del educador. Aprender a aceptar estos cambios se logra ayudando a los estudiantes a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro, tales como *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*, para ello y, esto lo consigue el docente al ayudar a sus estudiantes, futuros profesionales de la docencia, a desarrollar conocimientos, valores y las habilidades necesarios adaptando su pedagogía al grupo correspondiente. También a desarrollar su creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas.

Se trata de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente de la información requerida para su desempeño como futuro docente que sea un mediador, un acompañante en la tarea de aprendizaje y que ayude al estudiante a transitar y a desenvolverse adecuadamente por la vida escolar y profesional.

Peña (2009, p. 77) acota que “sobre la base de lo que los avances tecnológicos han significado para los estudiantes, en el sentido de que la información está al alcance de todos y de que el conocimiento se construye individualmente” es recomendable que el docente guíe a sus estudiantes en la búsqueda y utilización de la información que la tecnología les ofrece. El inconveniente en este sentido no radica en proporcionarles las herramientas para hacerlo, el problema radica en el desarrollo de estrategias para “aprender a pensar, para hacer uso de criterios analíticos que ayuden a seleccionar la información, usarla adecuadamente y transformarla en conocimiento” (Peña, 2009, p. 77).

Por otra parte, se ha insistido en todos los niveles educativos en la integración familia-comunidad-escuela. Los tropiezos encontrados para lograrlo han sido muchos y son pocas las instituciones que lo han conseguido. En estas instituciones se ve el adelanto del niño o del joven que asiste a ella.

Conocer el ambiente sociocultural del momento, la procedencia del estudiante y el nivel para el cual se está formando, permite, en gran parte, orientar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se forman futuros educadores para una realidad nacional, sin detenerse en aspectos que podrían desviar la atención del profesor. Comprende, además, la cultura y la realidad locales, desde una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo.

No se desconoce que este es el perfil ideal al que debería dirigirse la formación para la docencia, pero, entre otras cosas, es responsabilidad de todo docente, en cualquier nivel educativo en el que ejerce su función, utilizar los recursos con que cuenta para lograrlo.

El formador de formadores se puede informar regularmente gracias a los medios de comunicación como el Internet y otras fuentes de conocimiento, tales como libros que llegan al mercado sobre los avances del hacer docente y so-

bre el acontecer mundial, a fin de ayudar a sus estudiantes en la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo, pero para ello, es necesario que ese formador se acepte como ‘aprendiz permanente’ y se transforme en ‘líder del aprendizaje’, manteniéndose actualizado en los avances en sus disciplinas y atento a los avances en el campo educativo, en general; sin perder de vista que el al futuro docente comprenda que el conocimiento adquirido es para ponerlo en práctica y para compartirlo en el aula y no para su propio consumo.

Un docente con vocación es percibido por los estudiantes a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1996). No descartar las opiniones de los estudiantes sino atender a sus inquietudes, es provechoso dado que permite llevarlos a reconocer lo positivo y lo negativo en cada situación planteada en el seno de la misma institución, en la comunidad, o en la realidad nacional e internacional.

La existencia en los docentes de todas las competencias señaladas los llevan al dominio de lo que se necesita ser, saber, y saber hacer, de modo que, como indica Dubois (1993, p. 7) “la formación del docente, además, es la de alguien que tendrá a su vez la tarea de formar a otros, y en este caso el ser del docente como persona es tan fundamental como su saber como profesional”. Sería así la existencia de un docente ideal, apto para encarar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en el aula; capaz de conformar equipos de trabajo en la propia institución; preocupado por la integración familia-escuela; empeñado en resolver problemas y no sólo en juzgar y tomar posición ante lo correcto y lo que no lo es. La reunión de todas estas competencias, en un docente, garantiza la formación del futuro profesional de la docencia, que lucha por formar hombres y mujeres que más adelante serán los individuos que el país necesita: creativos, analíticos, capaces de tomar posiciones correctas en el acontecer nacional, aportar soluciones y trabajar en pro del progreso.

En relación a este aspecto, afirma Rivas:

Una docencia súbita desempeñada al margen de lo académico y despojada de la vocación y preparación académica y docente, se convierte en una intervención pedagógica sin trascendencia, porque carece de referentes teóricos y conceptuales, se hace azarosa, sin destino ni sentido, y, por tanto, será un desempeño motivado por la conveniencia personal y laboral. Finalmente se convertirá en un proceder fraudulento. (2012, p. 235).

El formador de formadores tiene que tomar en cuenta no sólo la información que imparte a los futuros docentes, que sería su formación en el saber; tiene además que preocuparse fundamentalmente de la formación en el *ser*. Para Dubois (1993, p. 7) consideraría una formación en el *saber*, en el *hacer* y el *ser*, garantizaría “que la actitud del maestro sea del tipo deseada y se dirija, por lo tanto, a lograr el desarrollo de una actividad verdaderamente educativa”, que sea un futuro profesional de la docencia capaz de conducir niños y jóvenes hacia la formación de hábitos de lectura, a

interpretar, analizar y extraer sus propias conclusiones de lo leído y de lo que acontece en su realidad, ésta sería un maestro en el sentido más amplio del vocablo.

Como se habrá podido apreciar, en el desarrollo de este artículo, prepararse y preparar al profesional de la docencia en el saber implica una serie de acciones indispensables para lograrlo, por ejemplo, es fundamental prepararse en la asignatura que se imparte, conocer la metodología más apropiada a esa materia; conocer a fondo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje involucrados en la apropiación y elaboración del conocimiento por parte de sus estudiantes.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) señalan que “el propósito central de la intervención educativa es que los alumnos se conviertan en aprendices exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje” (p. 3). No es fácil comprender el mecanismo mediante el cual estas estrategias puedan ser transferidas del formador de formadores al estudiante; entran en juego variados y complejos aspectos del estudiante, por ejemplo, su condición social y las influencias sociales que recibe, el período evolutivo en que se encuentra, sus conocimientos previos, además de sus lecturas y experiencias previas. Estos aspectos determinan, encubiertos en el estudiante o ampliamente demostrados, en gran medida, la disposición del formador para lograr la verdadera formación en el saber.

No está demás repetir lo que tanto se critica y se señala y que tiene que ver con la falta de vocación, es posible que muchos docentes ejerzan esta profesión porque no tuvieron cabida en otras carreras. Es fuerte decirlo y además comprenderlo, pero es fácil comprobarlo si nos acercamos al estudiante y al docente para observar la actuación en el aula. En contraposición, es oportuno señalar lo que expresa Rivas (2012):

Una docencia concebida sólo desde la vocación por la enseñanza tendrá como guía de conducción la intuición y la réplica internalizada de modelos pre-

elaborados desde la socialización pedagógica que comienza en la escuela primaria y el liceo. Acá la actuación se convierte en una intervención de buena fe y de bondadosas intenciones”. (Rivas, 2012, p. 234).

Conclusiones

Al releer cuidadosamente las competencias deseadas en un formador de formadores, surgen múltiples preguntas, entre ellas ¿están preparados los encargados de la formación de formadores en las competencias requeridas para que sea su actuación de calidad en el hacer del aula? Si no fueron preparados para ello es difícil que las hayan desarrollado. De ahí surge la necesidad de una actualización permanente, por esta razón se ha hablado, en otros artículos, de la necesidad de cursos, seminarios, talleres para los docentes responsables en la educación universitaria de formar a los futuros docentes.

Los adelantos de las tecnologías, a la vez que han sido muy beneficiosos para la formación docente, para el trabajo en el aula, para obtener información, también le exigen al formador de formadores orientación y guía para sus estudiantes para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por las diferentes tecnologías y otros medios de comunicación de masas.

Aún no se ha dicho todo lo que se requiere para la formación de un docente de manera integral; se sugieren competencias, se indaga sobre todo lo que se ha opinado, pero nunca puede darse este problema por acabado, siempre habrá alguien que pueda opinar sobre aspectos que se obvian y, además, permanentemente están ‘acosándonos’ los adelantos de la ciencia y la tecnología, lo que sí se puede afirmar categóricamente que la tendencia que sí es permanente es la búsqueda de las condiciones para la formación de un docente ideal, que converjan en él la vocación y la formación. ©

Autoras:

Francis Delhi Barboza Peña. Profesora Asociada de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA, Mérida (Venezuela). Investigación y docencia: didáctica de la lectura y la escritura, Adquisición y desarrollo de la lengua escrita, tecnologías de la información y la comunicación TIC, integración familia-escuela. Miembro de la Comisión de Memoria de Licencia del Departamento de Educación Preescolar. Integrante del Grupo de Investigación en Lectura y Escritura (Gindile). Ha sido distinguida por los programas de reconocimiento del PEI-ULA; Premio CONABA y por el Programa de Estímulo al Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología – PEI. Nivel B-2011.

Francisca Josefina Peña Gonzalez. Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales (Universidad Complutense de Madrid). Dr. Ciencias Sociales (Universidad de la Laguna). Catedrático en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de la Laguna.

Bibliografía

- Bandres, Eurídice. (2011). Formación docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo. En Formación docente [Libro en línea] Consultado el 10 de diciembre de 2013 en http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2768.
- Benavides, Olga. (2002). Competencias y conectividad. [Libro en línea]. Consultado el 13 de enero de 2014 <https://www.google.co.ve/#q=Benavides+2002&spell=1>.

- Díaz Barriga, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Dubois, María E. (1993). Actividad educativa y formación del docente. *Lectura y Vida*, 14 (4), 3-6.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo-Uruguay: Siglo XXI Editores S. A.
- Peña González, Josefina. (2009). Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento. *Educere La revista venezolana de educación*. Año 13 (44), 75-82.
- Pestana, Nancy. (2000). Sobre formación docente y su concreción en la práctica. *Educere. La revista venezolana de educación*. Año 4 (10), 35-37.
- Rivas, Pedro. (2012). La docencia en la trascendencia: Una mirada desde la memoria y el saber. En Peña González Josefina & Cecilia Cuesta Cuesta. (Comps.) *Diversas miradas a la cultura escrita en la Universidad*, pp. 229-269.
- Torres del Castillo, Rosa María. (1998). *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vázquez Valerio, Francisco Javier. (2010). El alcance e importancia del rol de las competencias. [Libro en línea]. Consultado el 15 de enero de 2014 en <http://temas-gerenciales-modernos.lacotelera.net/post/2010/08/24/el-alcance-e-importancia-del>.



SOS paren a Venezuela un peligro para el imperialismo

Jorge Mier Hoffman

4/05/2014

Se iniciaba el año de 1997, cuando aún las cicatrices de la intentona golpista, del 4 de febrero de 1992, aún supuraban temor por una nueva rebelión militar que invocaba los principios bolivarianos, ante la malversación de unos recursos naturales que eran explotados por las transaccionales. Desde la muerte del Libertador habían transcurrido 162 años, durante el cual Venezuela había experimentado con 25 Constituciones, lo que significaba un promedio de una Constitución cada 6 años, lo que evidenciaba la falta de continuidad política, crisis institucional y malversación del erario público en manos de los partidos políticos. Es por esta razón, que durante ese gobierno del Dr. Rafael Caldera se prohibieron las Cátedras Bolivarianas en la Escuela Militar, se eliminaron las Sociedades Bolivarianas en las Escuelas, y el Pensamiento del Libertador sólo podía ser invocado en fechas patrias, con la correspondiente sanción disciplinaria para el militar que leyera esos libros prohibidos de Simón Bolívar. Como se puede ver, fue un mal momento cuando publiqué el Libro.

Un libro que mostraba el inmenso potencial económico de esta nación que fue bautizada por los invasores europeos como Tierra de Gracias. Riquezas infinitas que se conjugaban con el clima, la topografía y la naturaleza benigna, que alejó de sus fronteras todos los accidentes geológicos y climáticos que han devastado muchas regiones del planeta, ya que Venezuela no

Continúa en la pág. 358

Delincuencia femenina y formación de las mujeres privadas de libertad en los centros penitenciarios de la Región Andina Venezolana¹

Female delinquency and female inmate training in the prisons of the andean region of venezuela

Teresa Salazar Morales

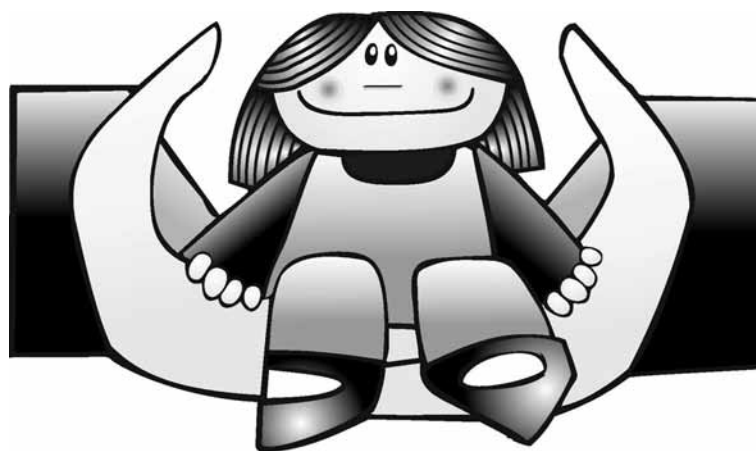
tesalazarm@hotmail.com
tsalazar@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Derecho
Escuela de Criminología
Mérida, estado Mérida. Venezuela

José Luis Rivero Ceballos

jlrivero@ull.es

Universidad de La Laguna
San Cristóbal de La Laguna
Provincia de Santa Cruz de Tenerife, España



Artículo recibido: 08/09/2013
Aceptado para publicación: 22/04/2014

Agradecimiento al CDCHT ULA por el financiamiento parcial de esta investigación mediante el proyecto (Código: 3490709-B).

Resumen

El presente artículo tiene como propósito describir y analizar la formación para el trabajo que reciben las mujeres privadas de libertad presentes en los centros penitenciarios de la Región Andina Venezolana (RAV) durante el período 2002-2007. En este sentido, se exponen los resultados de la investigación cuantitativa, sustentada en los datos extraídos de las entrevistas a las privadas de libertad mediante un muestreo estratificado por cárcel; se proporciona la información descriptiva de cada una de las variables y el análisis de correspondencias múltiples, que explica cuáles variables influyen en que las mujeres participen en las acciones de formación y se brindan las conclusiones correspondientes.

Palabras clave: Delincuencia femenina, formación, cárceles, región andina venezolana.

Abstrac

The aim of this paper is to describe and analyze work training offered from 2002 to 2007 to female inmates of the prisons in the Andean Region of Venezuela. Results of a quantitative research study based on the data gathered from interviews applied to female inmates are shown. A stratified sampling of prisons was made. Likewise, descriptive information of each variable and multiple correspondence analysis are provided to determine which variables influence inmates in attending education activities. Relevant conclusions are included.

Keywords: Female delinquency, training, prisons, venezuelan andes.

Introducción

La presente investigación aborda el problema de la formación para el trabajo orientada a la inserción de las mujeres que se encuentran en reclusión por cualquiera de los delitos contemplados en la Ley, en los centros penitenciarios de la denominada Región Andina Venezolana, durante el período 2002-2007. Para entender la respuesta de las mujeres reclusas ante la oferta de formación para el trabajo, hay que seleccionar las variables que determinan su situación de entre las múltiples posibles.

Debido al retardo en la publicación de estadísticas delictivas oficiales y a la inexistencia de información sobre variables fundamentales para explicar los procesos estudiados en la presente investigación, se realizaron visitas a los centros penitenciarios, de una unidad administrativa denominada por el Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia, la Región Andina Venezolana, constituida por cinco cárceles situadas en los estados Apure, Barinas, Mérida, Táchira y Trujillo, el Programa “Luisa Cáceres de Arismendi” adscrito al INCES penitenciario y Unidades Técnicas de Destacamento de Trabajo en los citados estados y con la colaboración de las instancias pertinentes³ se logró recabar la información necesaria.

En vista que, en Venezuela existen escasos trabajos de esta índole, la investigación propone analizar la formación laboral que realizan las mujeres en los centros penitenciarios de la denominada la Región Andina Venezolana. La mujer privada de libertad, procesada o penada puede realizar actividades de formación, en el Programa “Luisa Cáceres de Arismendi” la medida de prelibertad conocida como Destacamento de Trabajo entre otros.

El interés de este objeto de estudio parte de la observación de una contradicción existente en los sistemas penitenciarios: es un tema poco estudiado desde la perspectiva económica, social y criminológica, lo que contrasta con el hecho objetivo del crecimiento de la delincuencia femenina, especialmente, de los delitos relacionados con las drogas.

El análisis descriptivo, sustentado en entrevistas realizadas en los centros a las privadas de libertad, presenta las variables descriptivas y las correspondencias entre variables. Para tal fin, se diseñó un instrumento específico para la recogida de información y se desarrolló un esquema especial de trabajo de campo.

En este sentido para Del Olmo (1997), en el contexto latinoamericano las manifestaciones de criminalidad femenina requieren el examen de las complejas condiciones so-

ciopolíticas de la región. Hay que destacar el sorprendente desarrollo de la agroindustria y el comercio de las drogas, que como empresas transnacionales, buscan recursos básicos de todo tipo, particularmente de manera ‘informal’ debido a la ilegalidad de sus actividades.

De modo que, la mujer se ha venido incorporando a todos los campos, no sólo a los de profesionalización laboral sino también a las actividades delictivas, especialmente las relacionadas con drogas. En Venezuela, en las últimas décadas, la delincuencia femenina ha seguido, en este aspecto, las mismas pautas que en el conjunto de América Latina y en el mundo, de tal manera que el comercio ilícito de drogas se ha constituido en un grave problema social y en la principal causa de delincuencia de la mujer.

1. Aspectos metodológicos

Los objetivos de la investigación son:

1.1. Objetivo general

Determinar las variables que influyen en la participación de las mujeres en acciones de formación laboral en los centros penitenciarios de la región andina venezolana, durante el período 2002-2007.

1.2. Objetivos específicos

- Identificar las características que determinan el ingreso de las mujeres a la cárcel.
- Describir el componente de formación laboral conocido como Destacamento de Trabajo y el programa “Luisa Cáceres de Arismendi”.
- Realizar un análisis de correspondencias múltiples para describir la asociación de variables que influyen en la participación de las mujeres en las acciones de formación.

La presente investigación empírica es un estudio transaccional, debido a que se aplican instrumentos de recolección de datos sin intervenir ni cambiar las condiciones dentro de las cuales está ocurriendo el fenómeno objeto de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Es de campo debido a que los datos se recolectaron de manera directa en el lugar donde ocurre el fenómeno abordado. Es descriptivo por cuanto se realiza un análisis descriptivo univariante de las diferentes variables bajo estudio, y un análisis de correspondencias múltiples que describe en forma multivariada el comportamiento de las variables.

La información directa, que constituye el núcleo de la investigación, se ha obtenido de las listas aportadas en los centros penitenciarios y en las Unidades Técnicas del Destacamento de Trabajo, lugares en los que se desarrolla la formación y el trabajo; debido a la dificultad de obtener estadísticas oficiales actualizadas par el momento de la investigación.

Siguiendo las fases de la investigación, se identifica que la unidad de análisis “representa el objeto social al que se

refieren las propiedades estudiadas en la investigación empírica” (Corbetta, 2007, p. 79). Por su parte “La población se define como el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Se puede definir también como el conjunto de todas las unidades de muestreo” (Fracica, 1988, p. 36).

En virtud de esto, la unidad de análisis en esta investigación la constituye el grupo de reclusas que realizan formación para el trabajo en los centros penitenciarios de la región andina venezolana en el Destacamento de Trabajo y cursos del INCES penitenciario y las mujeres que no realizan ninguna actividad.

Por lo tanto, la población objeto de estudio estaba formada por un total de 450 mujeres. Esta población está distribuida en los cinco centros penitenciarios de la denominada Región Andina Venezolana del Ministerio Popular para las Relaciones Interiores y Justicia. Incluye los siguientes centros: Internado Judicial San Fernando de Apure, Internado Judicial Barinas, Anexo Femenino de la Región Andina, Anexo Femenino de Occidente, también denominado Cárcel de Santa Ana, y el Internado Judicial de Trujillo. El espacio temporal de la investigación cubre el período 2002-2007.

En la presente investigación todas las reclusas que conforma la población tienen la posibilidad de ser seleccionadas. Delimitada la población se realizó el muestreo estratificado por cárcel, con asignación proporcional. Así, el tamaño de la muestra se calculó utilizando el criterio de varianza máxima con $P=Q=0,5$ y se fijó el error máximo admisible en 3,07%. (Tabla 1).

Tabla 1. Tamaño de la muestra.

Cárcel	Tamaño de la población	Tamaño de la muestra	Proporción de la muestra
Intern. Judic.-Apure	19	13	0,0417
INJUBA-Barinas	111	77	0,2468
CPRAV-Mérida	76	53	0,1699
C.P. Occ.-Táchira	221	153	0,4904
Intern. Judici.-Trujillo	23	16	0,0513
Total	450	312	1

Fuente: elaboración propia.

Pese a que en la República Bolivariana de Venezuela existen treinta y cuatro cárceles, concurren dos razones fundamentales para estudiar las reclusas de sólo cinco cárceles en el período apuntado. La región de los Andes presenta singularidades que permiten acotarla como espacio de estudio a pesar de la gran distancia entre los centros estudiados. Piénsese que el estado más cercano a Mérida es Barinas, que se encuentra a una distancia de cinco horas por carretera, y el más alejado es Apure, a una distancia de diez horas. Así pues, limitaciones económicas, operativas y logísticas, aconsejaron delimitar el espacio a la Región Andina.

A tal fin, se ha creado un instrumento para obtener información primaria, inexistente en el ámbito oficial para el momento de la entrevista. Para recabar la información empírica se elaboró un cuestionario estructurado con preguntas cerradas denominado *Instrumento aplicado a las reclusas*. Este es un formato de recolección de datos, creado y validado para el actual estudio, conformado por 43 ítems de respuestas categóricas, cada uno mide diferentes aspectos de las variables dependientes e independientes.

El instrumento explora tres aspectos: a) características demográficas y socioeconómicas de la privada de libertad, cuenta con 12 ítems. b) características del delito y la sentencia, cuenta con 7 ítems. c) características del componente laboral, cuenta con 24 ítems.

2. Validez y fiabilidad del instrumento

Para medir la validez del instrumento utilizado se aplicó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), desarrollado por Hernández-Nieto³ (2002). Este se aplica cuando se maneja la técnica de juicio de expertos. En la evaluación de los 43 ítems se obtuvo un valor total de 0,96038 (Cvct), con una estimación del error por concordancia aleatoria de 0,03704. Esto indica que los 43 ítems del instrumento tienen un alto nivel de validez en su contenido.

El Coeficiente de Validez de Contenido Total (Cvct) se define como el promedio de los coeficientes de validez de contenido de cada ítem, cada uno de los cuales ha sido corregido por concordancia aleatoria entre jueces.

$$C_{vct} = \frac{\sum Cvc_i}{N} = \sum \left[\left[\frac{\sum x_i}{J} \right] - p_e \right] \left(\frac{1}{N} \right)$$

Donde:

N = Número de ítems del instrumento de recolección de datos.

$\sum x_i$ = Sumatoria de los puntajes asignados por cada juez (J) a cada uno de los ítems.

Vmx = Valor máximo de la escala utilizada por los jueces.

p_e = Probabilidad del error por cada ítem (probabilidad de concordancia aleatoria entre jueces).

J = Número de Jueces asignando puntajes a cada ítem (Hernández-Nieto, 2002, p. 72).

Por su parte, la fiabilidad tiene que ver con la posibilidad de reproducir el resultado. Corbetta (2007, p. 99) señala que “indica el grado en que en un procedimiento concreto de traducción de un concepto en variable produce los mismos resultados en pruebas repetidas con el mismo instrumento de investigación (estabilidad) o con otros instrumentos (equivalencia)”. Existen diversos métodos para calcular la fiabilidad de un instrumento de medición, todos

estos procedimientos utilizan coeficientes de fiabilidad. En esta investigación se consideró procedente utilizar dos procedimientos; el Coeficiente Kappa y el coeficiente alfa de Cronbach.

El promedio general de Kappa de todos los ítems computables (sólo son computables las variables con dos o más categorías, e iguales, en los tiempos 1 y 2) es de 0,815, lo que indica que el instrumento es altamente confiable, con un nivel de significación inferior a 0,01 o sea 1%. El error típico promedio es de 0,097, esto indica que el error es bastante bajo. El correspondiente valor promedio de la prueba estadística T es de 3,458.

Otro de los procedimientos más utilizados para determinar la fiabilidad mediante un coeficiente, es el coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente, desarrollado por Cronbach requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1. Donde un coeficiente de 0 significa nula fiabilidad y 1 representa un máximo de fiabilidad (fiabilidad total).

En este sentido, para probar la fiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a diez reclusas del Centro Penitenciario Región Los Andes y Destacamento de Trabajo (Mérida). Entonces, se siguió el procedimiento para calcular el coeficiente según Hernández, Fernández y Baptista (2000), y la matriz de correlación se calculó con ayuda del SPSS (Statistical Package for Social Sciences, 2006). Se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach suficiente para considerar al instrumento confiable, $\alpha=0,9$.

La variable dependiente en esta investigación es la formación, mientras que las variables independientes son las variables de identificación personal que conforman las características demográficas y socioeconómicas; del delito y la sentencia, y las del componente laboral de acuerdo al instrumento aplicado a las reclusas.

3. Presentación y discusión de resultados

a. Características demográficas y socioeconómicas de la privada de libertad

En cuanto a la edad de las reclusas, se trata de una población relativamente joven, ya que aproximadamente el 63,5% de ellas tiene menos de 35 años. Así pues, la mayor parte de la población está en el grupo de edad que tradicionalmente se considera de mayor empleabilidad y de plena realización personal (Figura 1).

En cuanto al estado civil de las entrevistadas se encontró que la mayoría de las mujeres (47,1%) son solteras; el 34,4% casada (27,12%) y el 18,5% restante divorciada o separada (Tabla 2).

En cuanto al número de hijos de las reclusas la mayoría (51,0%) tiene 1 a 3 hijos; 35,1%, 4 hijos o más y sin hijos, el 14%. (Tabla 3). En una investigación que cubrió el período 1998-2006 en diferentes penales venezolanos, se concluyó que la mayoría de la población reclusa femenina tiene edades que oscilan entre 20 a 30 años y poseen las siguientes características: 45% solteras,

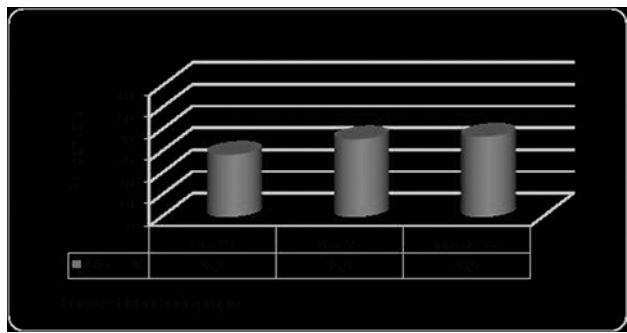


Fig. 1. Edad de las reclusas.

Tabla 2. Estado civil de las reclusas.

Estado civil	Porcentaje (%)
Soltera	47,1
Casada/Unión libre	34,4
Divorciada/Separada	18,5
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

90% con hijos (Posada, Díaz & Tremarías, 2008).

Esta particularidad frecuente, en cuanto al número de hijos que tienen las reclusas, sería un estímulo para realizar el DT o cursos del INCES, pues al salir podrían tener formación laboral y referencias personales para obtener un puesto de trabajo digno y poder sostener a sus hijos, tomando en consideración la teoría del “vínculo o lazos sociales” que servirían como factores de protección para no delinquir.

Al investigar el grado de instrucción de las mujeres re-

Tabla 3. Número de hijos de las reclusas

Nº de Hijos	Porcentaje (%)
Sin hijos	14,0
1 a 3	51,0
4 hijos o más	35,1
Total	100,0

Fuente: elaboración propia

cluidas en los citados centros penitenciarios, se observa que el 45.5% aprobó la educación primaria y 44,8%, la educación secundaria. (Figura 2).

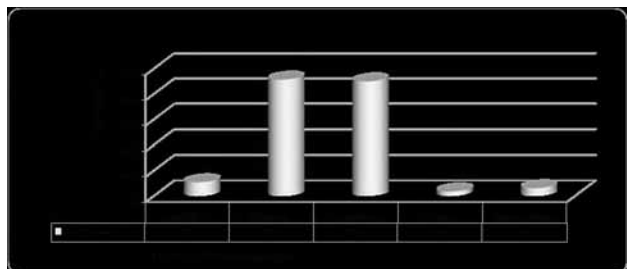


Fig. 2. Grado de instrucción de las reclusas.

En cuanto a la condición de estudiante, se aprecia que 42,3% de las reclusas manifestó estudiar en los centros penitenciarios de la región andina venezolana (Tabla 4).

Tabla 4. Estudia actualmente.

Estudia actualmente	Porcentaje (%)
Sí	42,3
No	57,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia

Con el propósito de conocer la realidad socio laboral de las mujeres privadas de libertad, se quiso describir qué ocupación tenían antes de que ocurriera su detención. Se observó que 36,2% de ellas trabajaban como amas de casa, 31,1% en servicio privado (como obreras en oficinas y comercio informal), 6,4% eran estudiantes, 7,4% estaban desempleadas (Figura 3).

Se evidencia que un elevado porcentaje de mujeres sin ingresos está representado por amas de casa cuyas labores cotidianas no son remuneradas. Este es un factor ambiental que según la *Teoría de la Desorganización Social* incide en la delincuencia, y también se podría explicar mediante la *Teoría de la Tensión* debido a la imposibilidad de alcanzar objetivos sociales positivos, tales como una mejor posición económica o mayor estatus social.

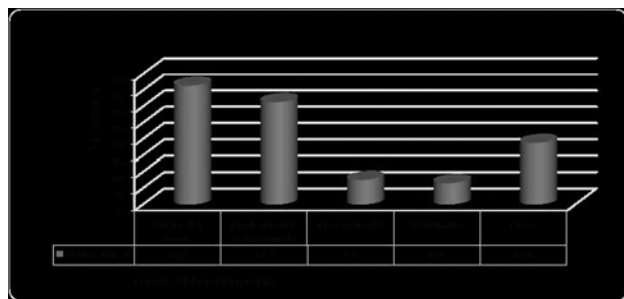


Fig. 3. Ocupación antes de la detención.

En el mismo orden de ideas, se les preguntó sobre el ingreso que devengaban en los empleos; un alto porcentaje estaba por debajo del sueldo mínimo oficial (614,00 bolívares) para el período en estudio (Tabla 5). Aunque estaban empleadas, la insuficiencia de retribución conduce al mercado de trabajo informal y, en algunos casos, “trabajo” clasificado como delito. Se logra evidenciar los bajos ingresos que detentaban estas reclusas. Ingresos que probablemente no les permitía llevar una vida digna y cubrir todas las necesidades básicas.

b. Características del delito y la sentencia

Se observa que el tipo de delito más frecuente es el de drogas, el mismo es reportado por el 82,4% de las entrevistadas, seguido por aquellos delitos cometidos

Tabla 5. Ingreso al momento de la detención.

Ingreso (Bs.)	Porcentaje (%)
40 a 250	15,9
251 a 450	14,2
451 a 600	17,0
601 a 850	6,2
Más de 851	4,5
No sabe / No responde	42,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia

contra las personas (9,9%) y por último, en un 7,7% estuvieron implicadas en delitos contra la propiedad (Tabla 6).

Tabla 6. Tipo de delito.

Tipo de delito	Porcentaje (%)
Drogas	82,4
Personas	9,9
Contra la propiedad	7,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia

Respecto a la causa que llevó a estas mujeres a cometer el delito, se encuentra que de las mujeres que respondieron a esta pregunta, 58,8% manifiesta que cometió el delito por necesidades económicas, el 15,1%, por manipulación de sus parejas o familiares, el 11%, en defensa personal y 4,5% para comprar estupefacientes y, por su parte, el 10,6% niega que cometió algún delito (Tabla 7).

Tabla 7. Causa del delito.

Motivo del delito	Porcentaje (%)
Necesidad económica	58,8
La obligó su pareja	15,1
Defensa personal	11,0
Para comprar droga	4,5
Otro	10,6
Tota	100,0

Fuente: elaboración propia.

Al examinar la zona donde se presentaron los delitos cometidos por las reclusas, se aprecia que el 78,3% de ellos fueron cometidos entre zonas suburbanas y urbanas donde se concentra la mayor población venezolana. Sin embargo, no es nada despreciable el 20,4% de los delitos que se cometieron en las zonas rurales (Tabla 8).

c. Características del componente laboral

El componente laboral estaría formado por aquellas reclusas que estaban recibiendo o habían recibido algún tipo de capacitación o formación laboral antes del

Tabla 8. Zona del delito.

Zona	Porcentaje (%)
Urbana	46,9
Suburbana	31,4
Rural	20,4
No sabe / No responde	1,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

presente ingreso a la prisión. Se observa que el 37,5% de las reclusas había recibido anteriormente algún tipo de formación en estatus de privadas de libertad. Esto se explica porque podrían tener ingresos anteriores a la cárcel por otro delito o por traslado desde otra institución. La mayoría (62,5%), no había recibido formación (Figura 4).

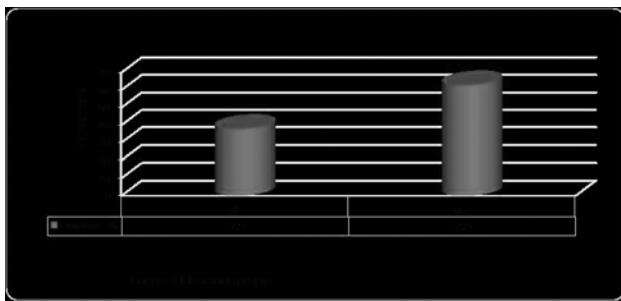


Fig. 4. Formación laboral.

Para el momento de la recolección de la muestra, el 57,6% de las reclusas manifestó haber solicitado Destacamento de Trabajo, como ocurrió en la cárcel de Barinas (INJUBA). (No obstante en una visita posterior a dicho centro penitenciario se evidenció que muchas de ellas no disfrutaron de ese beneficio debido a que para realizarlo tienen que reunir una serie de condiciones de acuerdo a las leyes y reglamentos de Venezuela) y el restante 42,4% solicitó formación en el programa Luisa Cáceres de Arismendi del INCES penitenciario que tampoco se había ejecutado por problemas de organización (Tabla 9).

Tabla 9. Componente laboral solicitado.

Componente	Porcentaje (%)
Destacamento de Trabajo	57,6
INCES Penitenciario	42,4
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Para ingresar al Destacamento de Trabajo, las reclusas deben cumplir lo indicado en el estamento jurídico y se requiere la aprobación de las autoridades judiciales, mientras que para ingresar al INCES penitenciario no se exigen estas condiciones jurídicas, sólo manifestar al funcionario el deseo de hacer el curso. En este sentido, las reclusas manifiestan que sólo el 14,5% utiliza un defensor público, el 45,3% un defensor privado y 40,2% delegados de prueba para solicitar dicho com-

ponente, quienes también son funcionarios públicos adscritos al Ministerio del Poder Popular para Interiores y Justicia (Tabla 10).

Tabla 10. Mecanismo utilizado.

Mecanismo	Porcentaje (%)
Defensor(a) público	14,5
Defensor(a) privado	45,3
Delegados (as) de prueba	40,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Al preguntarle a las reclusas sobre el tiempo transcurrido desde que solicitó el componente laboral hasta que lo inició, se obtuvo que la mayoría (51,1%) esperó menos de un año para disfrutar de esta actividad de formación laboral, y al 40,8% le correspondió esperar entre 2 y 5 meses (Tabla 11). Este lapso para que se apruebe el componente laboral se debe a que las reclusas solicitantes, por ejemplo, del DT, esperan que el Delegado de prueba realice el informe técnico y lo presente ante las autoridades competentes. En este caso, el o la juez, revisa el informe técnico) presentado por el Delegado de prueba y finalmente toma la decisión de autorizar o no el ingreso al Destacamento de Trabajo.

En cuanto a la solicitud de curso del INCES, las internas suelen esperar que el funcionamiento de esta institución organice los cursos y luego que tengan los insumos requeridos para iniciarlos. El INCES representa un intento del gobierno nacional para contribuir con la dignificación de estos ciudadanos y ciudadanas (INCE, 2006).

Tabla 11. Tiempo transcurrido desde la solicitud hasta el inicio del componente laboral.

Tiempo (meses)	Porcentaje (%)
Menos de 1	51,1
2 a 5	40,8
6 a 12	7,6
Más de 12	0,5
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tiempo cumplido en la actividad (Tabla 12), se aprecia que el 74,5% de las entrevistadas ha participado en una o más actividades en menos de un año, y 22,8%, en más de este período. En el Destacamento de Trabajo las actividades de formación pueden efectuarse durante un tiempo prolongado, ya sean meses o años, es decir, pueden permanecer hasta que soliciten otro beneficio como libertad vigilada en consonancia con la progresividad del sistema penitenciario en Venezuela (régimen que la acerca más a la adaptación a su vida en libertad, antes de salir en libertad plena). Mientras que los cursos del INCES tienen un corto período de duración, generalmente de dos meses o un máximo de 250 horas. Las reclusas pueden hacer

diferentes cursos debido a que estos pueden variar (cocina, panadería, bisutería, peluquería, etc.).

Tabla 12. Tiempo cumplido en las actividades de formación.

Tiempo (años)	Porcentaje (%)
Menos de 1	74,5
2 y más	22,8
No sabe/No responde	2,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, con respecto al lugar donde realizan o solicitan el componente laboral, Destacamento de Trabajo o INCES penitenciario, se aprecia que el 42,4% manifiesta dentro del centro penitenciario y el restante 57,6 fuera de él. Ciertamente, el INCES ejecuta su actividad dentro del penal, mientras que el Destacamento de Trabajo o la libertad vigilada las reclusas realizan actividades laborales extramuros (Tabla 13).

Tabla 13. Lugar del trabajo realizado.

Lugar	Porcentaje (%)
Dentro del centro	42,4
Fuera del centro	57,6
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tiempo a la semana que recibe formación, 46,5% de las reclusas respondió que ha dedicado o dedica entre 20 y 30 horas a la semana para recibir formación, el 39,6%, menos de 20 horas y 14,2% más de 30 (Tabla 14). En promedio, las reclusas permanecían entre 5 y 6 horas diarias en estas actividades de formación, generalmente transcurre en horario matutino.

Tabla 14. Tiempo a la semana que recibe formación.

Tiempo (Horas)	Porcentaje (%)
Menos de 20	39,6
20 a 30	46,2
Más de 30	14,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

En orden de prioridad para las reclusas, se observa cómo un 28,3% realiza trabajos de lencería, el 10,5%, trabajos culinarios (panadería, repostería, cocina), el 6,5%, peluquería, manicure y pedicura, y 54,7% se encuentra repartido en actividades tales como: artesanía, corte y costura, bisutería, entre otras (Figura 5.).

También interesa conocer la opinión que tienen las reclusas que reciben o han recibido formación laboral sobre su futuro una vez que salgan en libertad. En este sentido, se tiene que el 40,9% de ellas piensa que la formación les va a permitir conseguir empleo, intere-

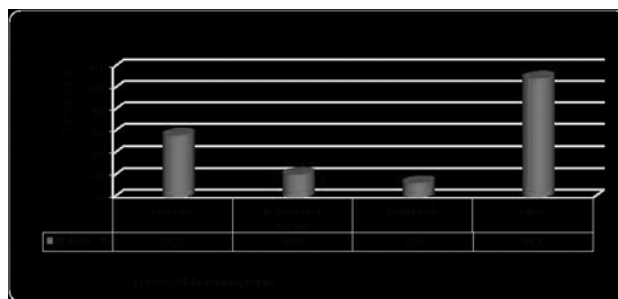


Fig. 5. Tipo de trabajo realizado.

sante aseveración, muestra de esperanza en su futuro y deseos de cambio al salir en libertad (Tabla 15). Si se considera la teoría radical, la inserción de la mujer en el mercado de trabajo se produce en un contexto específico de relaciones laborales, que cambia y evoluciona, por tanto, los procesos de inserción de la mujer están condicionados por el lado de la demanda de trabajo y por los requerimientos de los empleos. Lamentablemente, no existen políticas postpenitenciarias que permitan conocer si esto sucede, a pesar de que el mandato en el artículo 272 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela así lo indica.

Tabla 15. La formación les va a permitir conseguir empleo.

Opinión	Porcentaje (%)
Sí	40,9
No	5,8
No sabe / No responde	53,3
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

El 47,1% de las privadas de libertad está interesada en buscar empleo una vez esté fuera de la cárcel, aunque un alto porcentaje no responde o manifiesta no saber en ese momento si buscará empleo (Tabla 16).

Tabla 16. Buscará empleo al salir en libertad.

Opinión	Porcentaje (%)
Sí	47,1
No	2,2
No sabe / No responde	50,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Según la *Teoría del capital humano*, la oportunidad de incorporarse a determinados niveles de formación profesional sin haber superado niveles formativos básicos es limitada y requiere de programas muy especiales y complejos, con frecuencia al margen de cualquier evaluación estándar coste-beneficio, sobre todo, teniendo en cuenta las notables incertidumbres que se plantean en su inserción posterior en relación con la obtención de rentas.

Sin embargo, un grupo de mujeres (25,4%) piensa que al salir en libertad van a tener problemas para conseguir trabajo por el hecho de haber estado privadas de libertad, debido al etiquetamiento y, por ende, rechazo social. Asimismo, un porcentaje elevado no sabe o no responde, esto refleja, igualmente que en las anteriores, incertidumbre ante la pregunta debido a que no planifican su futuro (Tabla 17).

Tabla 17. Problema para conseguir empleo.

Opinión	Porcentaje (%)
Sí	25,4
No	19,9
No sabe / No responde	54,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

La opinión que tienen las reclusas sobre las actividades de formación del INCES o del DT abarca tanto a los instructores (recientemente se les denomina “facilitadores”) de los componentes como a la organización de los programas. En este sentido, la Organización resultó mejor calificada que los instructores o facilitadores, ya sea de INCES penitenciario o el DT, pero por muy poca diferencia. El mayor porcentaje de calificación osciló entre excelente y buena como se muestra en la (Figura 6).

En Latinoamérica es el personal penitenciario el que tiene mayor influencia para las privadas de libertad, este personal se forma mediante un proceso dinámico necesario. Los que están presos(as) no son los que más daño social causan sino los más vulnerables socialmente, pues son jóvenes con fracaso escolar y laboral, con desempleo, analfabetismo y salud precaria, proceden de regiones desfavorecidas desde el punto de vista económico y cultural (Neuman, 1997).

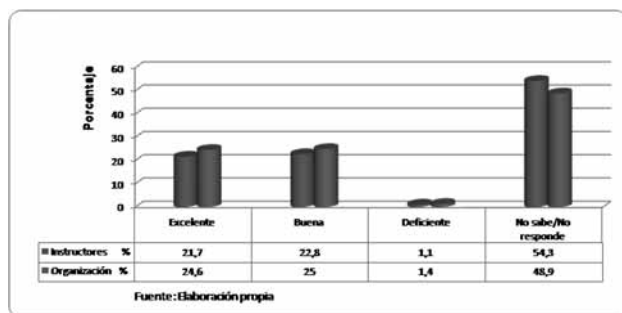


Fig. 6. Opinión sobre las actividades de formación.

Es interesante el hecho que el 90,7% de las mujeres que reciben formación en el centro penitenciario piensa continuar realizando cursos o continuar sus estudios al salir en libertad, pues muestran sentirse estimuladas para continuar la formación con miras a obtener mejor renta (Tabla 18). En América Latina, algunas instituciones se dedican a la formación laboral, lo que fortalece este tipo de planes de formación y favorece los nuevos

patrones de competitividad entre países latinoamericanos formación (CINTEFOR, 2008), en Venezuela, por ejemplo, es el INCES el organismo formador por excelencia.

Al respecto, para el credencialismo, es fundamental el nivel educativo alcanzado debido a que prueba que la persona titulada es capaz de aprender a resolver problemas de una determinada complejidad de la forma en que se enseña a resolverlos. La obtención de la credencial en el sistema educativo o de formación penitenciario es un gasto del Estado, así que la empresa exterioriza el coste de esta parte de la selección, si toma como primer criterio la referencia de la credencial de estos sistemas educativos. De esta forma, las reclusas buscan credenciales que maximicen las oportunidades de empleo al salir en libertad. De no continuar con la formación, ingresaría al segmento secundario, de empleos de alta rotación, relativamente mal retribuidos, que exigen accesos con baja formación, y que ofrecen pocas posibilidades de promoción. Las propuestas relacionadas con el credencialismo e institucionalismo deben ser calibradas cuando se trata de aplicarlas a realidades específicas como es el caso de Venezuela y de las reclusas.

Es evidente que una estructura productiva dominada por la microempresa no ofrece las condiciones para aplicar un análisis del tipo del mercado interno de trabajo. La característica de mujer privada de libertad, ofrece una etiqueta difícilmente superable y, probablemente, inconveniente respecto a las señales emitidas por los empresarios.

Tabla 18. Formación al abandonar el centro.

Opinión	Porcentaje (%)
Sí	90,7
No	9,3
Total	100,0

Fuente: elaboración propia.

Una vez presentados el análisis descriptivo univariante, a continuación se muestra una técnica estadística descriptiva multivariante relevante para la presente investigación porque permite lograr los objetivos propuestos.

4. Análisis de correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias múltiples es una técnica exploratoria basada en la orientación filosófica que enfatiza el desarrollo de modelos que ajustan los datos, en lugar del rechazo de hipótesis basado en la falta de ajuste. El segundo principio de Benzecri es “El modelo debe ajustarse a los datos, no viceversa” (Greenacre, 1984, p. 21).

Se presentan a continuación cuatro análisis de correspondencias, el primero sólo cuenta con las variables activas y los tres siguientes se hacen para cada tipo de característica como variables ilustrativas, a saber, a) características

demográficas y socio-económicas, b) características del delito y la sentencia, y por último, c) características del componente laboral.

Las variables activas que se tomaron fueron:

- Cárceles: Ubicadas en los estados Apure, Barinas, Mérida, Táchira y Trujillo
- Grupo: Con formación, Sin formación
- Programa: Destacamento de Trabajo, INCES penitenciario “Programa Luisa Cáceres de Arismendi”.

Al observar la tabla de los valores propios (Tabla 19), se muestran las relaciones y similitudes de los perfiles en estudio con base en los dos primeros ejes factoriales que explican el 45,73% de la variabilidad total de los datos.

Tabla 19. Valores propios

Número	Valor propio	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	0.6894	29.55	29.55
2	0.3775	16.18	45.73
3	0.3333	14.29	60.01
4	0.3333	14.29	74.30
5	0.3063	13.13	87.43
6	0.2881	12.35	99.78
7	0.0052	0.22	100.00

Fuente: Spad V: 4.5. elaboración propia.

Por otro lado, para estas variables, se aprecia que el primer factor está representado por las mujeres sin formación, en las cárceles de los estados andinos venezolanos (en la derecha se encuentran aquellas prisioneras que no participan en actividades de formación, Destacamento de Trabajo o cursos del INCES penitenciario, y a la izquierda se ubican las que sí las realizan). El otro factor está representado por el tipo de formación que las internas realizan, bien sea en el INCES penitenciario o en el componente laboral Destacamento de Trabajo. Es importante observar en esta misma figura que las mujeres internas en los centros penitenciarios de Táchira, Trujillo y Apure, manifiestan menos actividades de formación que las de los anexos penitenciarios de Barinas y Mérida (Figura 7).

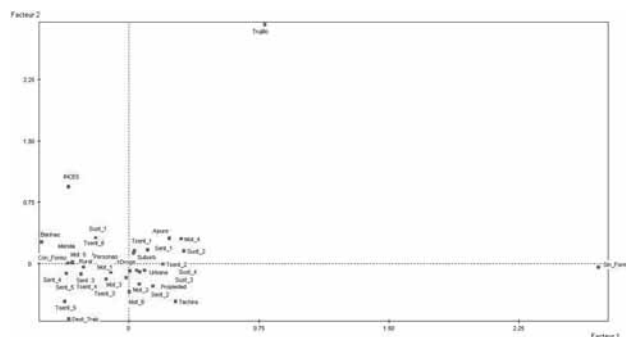


Fig. 7. Correspondencias múltiples para las variables activas.

Al adjuntarle al análisis anterior aquellas características demográficas y socio-económicas de las reclusas, se aprecia en la figura respectiva de correspondencia múltiple (Figura 8), que las internas, cuyo nivel de escolaridad es apenas primario con edades entre 26 y 35 años y que no están casadas, no reciben formación.

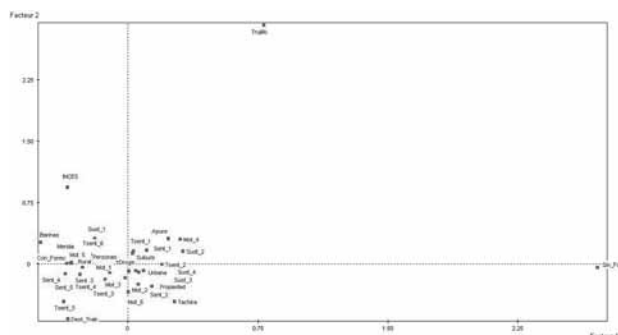


Fig. 8. Correspondencias múltiples con las características demográficas y socioeconómicas.

Por otro lado, se aprecia que las mujeres que reciben formación (INCES penitenciario) son aquellas casadas, de más de 36 años y con mayor nivel de preparación, mientras que las que asisten al Destacamento de Trabajo son aquellas cuyo nivel de preparación escolar es bajo. Con respecto a la ocupación que tenían las reclusas antes de ingresar a la prisión, no se hace distinción sobre si trabajaban anteriormente o no.

En este mismo orden de ideas, al incluir las variables características del delito y la sentencia a la correspondencia de las variables activas, se aprecia con claridad que las mujeres que acuden a los Destacamentos de Trabajo son aquellas que, por necesidades económicas y/o por defensa personal, cometieron el delito en cuestión; por otro lado, se caracteriza porque estas reclusas son las que tienen sentencias más altas y, por ende, las que mayor tiempo han cumplido de tales sentencias. Al respecto, las privadas de libertad que acuden al INCES penitenciario manifiestan haber cometido el delito “obligadas” por influencia de sus parejas y que estaban bajo el efecto de las drogas al momento de cometer el delito. Las mujeres que no reciben esta formación se caracterizan por haber cometido el delito para comprar droga y en defensa personal, en las zonas urbanas y suburbanas pero siempre bajo los efectos del alcohol y/o cocaína. El tiempo de sentencia de la misma es bajo, menor a 10 años, esto se explica debido a que existen atenuantes de acuerdo al Código Orgánico Procesal Penal, por ejemplo, cometer el delito bajo la ingesta de alcohol o drogas puede disminuir la pena (Figura 9).

Siguiendo un análisis similar, se incluyen ahora las características del componente laboral. Se aprecia que las reclusas sin formación han esperado más de un año desde que solicitaron el componente laboral y el inicio del mismo, además, no tienen definido qué van a hacer cuando salgan de prisión. Por otro lado, las reclusas que van al Destacamento de Trabajo fuera de las cárceles obtuvieron el beneficio a través de los Delegados de prueba, mientras que las

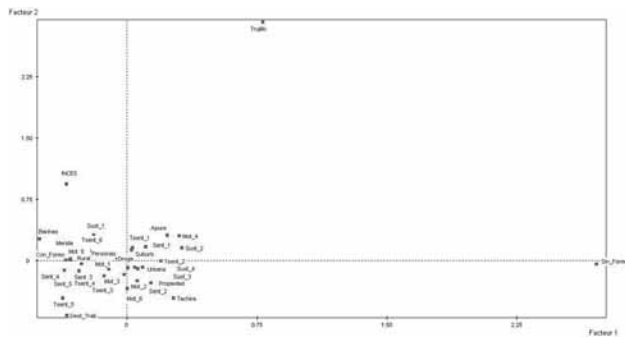


Fig. 9. Correspondencias múltiples con las características del delito y la sentencia.

que están dentro de las cárceles asistiendo a los cursos del INCES penitenciario lo adquirieron a través de defensores públicos, empleados públicos y/o defensores privados (Figura 10).

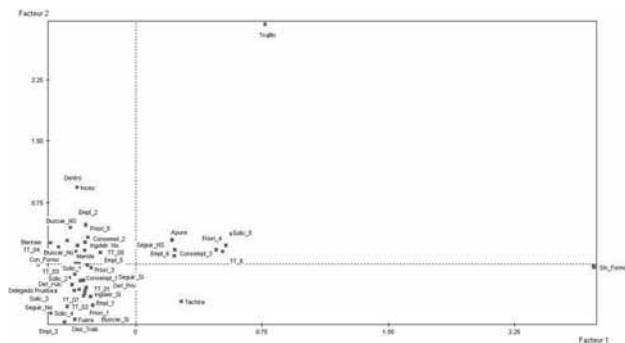


Fig. 10. Correspondencias múltiples con las características del componente laboral.

Ambos grupos realizaron labores de lencería, aseadoras, repostería, cocina, bisutería; han recibido ingreso por esos trabajos, y lo más importante es que piensan que la formación que están recibiendo les va a ayudar a conseguir trabajo al momento de salir la prisión y por tanto van a buscarlo, teniendo como prioridad ser costureras, cocineras, domésticas. En cuanto a las formadas por el INCES penitenciario, les da lo mismo buscar empleo ya que piensan establecer una pequeña empresa de acuerdo a lo aprendido: manicure, pedicure, bisutería, lencería, repostería.

Conclusiones

La formación laboral de las mujeres privadas de libertad en los centros penitenciarios de la región andina venezolana permite comprender sus particularidades y problemáticas. La formación laboral en las cárceles de la región andina tiene muchas deficiencias, aunque no es menos cierto que durante los últimos años se han obtenido algunos logros en beneficio de las reclusas con miras a su futura reinserción, sustentados en la humanización penitenciaria y ciertos

cambios en el marco jurídico para hacerlo cónsono con los derechos humanos. No obstante, la situación de la mujer encierra aspectos muy significativos que es necesario considerar para la comprensión de la realidad en estudio. En la reclusa convergen su condición de madre y su situación de mujer privada de la libertad. El mantenimiento y desarrollo de los programas de formación y capacitación de las reclusas es una responsabilidad del Estado venezolano que debe garantizar un futuro mejor para estas ciudadanas. Si la reinserción social de la reclusa en Venezuela es una finalidad de la pena privativa de libertad y esta se consigue con diversas formas de tratamiento, formación y educación, la dinámica de la institución debe dirigirse al logro satisfactorio de este propósito.

Es indudable que a través de la historia de la humanidad la mujer ha sufrido la violación de sus derechos laborales debido al género al que pertenece. Por tanto, la inserción de la mujer que cometió delitos, en lo que se refiere a su habilitación para desempeñarse en el campo laboral en el futuro, también está influenciada, entre otros aspectos, por las relaciones sociales de género.

Es fundamental la reflexión y el análisis sobre la formación penitenciaria para brindar elementos que faciliten la comprensión de las acciones a ejecutar en el futuro con una identificación de metas y estrategias.

Urge que el Estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y Justicia evalúe estos componentes laborales para que asuma el compromiso y la responsabilidad de solucionar la problemática planteada en el proceso de formación laboral para el trabajo, reeducación y reinserción social de las privadas de libertad.

Es apremiante el registro estadístico sobre la formación laboral recibida por las internas dentro y fuera del recinto penitenciario, para implementar políticas penitenciarias idóneas evaluando los programas de tratamiento de formación laboral, y así, realizar seguimiento del desempeño laboral después de salir en libertad una vez cumplida la pena impuesta o haber recibido algún beneficio de prelibertad.

La *Teoría de la Tensión*, coincide en que la falta de recursos y oportunidades de superación tienen incidencia en la delincuencia. Podría apuntarse que la formación carcelaria dirigida a aprender un oficio y tener acceso a actividades y oportunidades creativas y gratificantes, y la formación para el trabajo, evitaría la reincidencia. Para estos efectos, la Teoría del Aprendizaje resulta pertinente a fin de diseñar programas de formación laboral en los que se trabajen valores, actitudes y otras formas de aprendizaje social que le permitan una mejor adaptación laboral postpenitenciaria. Por último, las teorías feministas explican las contradicciones existentes sobre la delincuencia femenina desde el enfoque masculino. ©

Autores:

Teresa Salazar Morales. Médica-Psiquiatra. Profesora Titular, Escuela de Criminología. Universidad de Los Andes. Mérida. Investigadora del Grupo de Investigación de Género y Sexualidad. GIGEXEX. Doctorado de Formación, Empleo y Desarrollo Regional. Universidad de La Laguna.

José Luis Rivero Ceballos. Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales (Universidad Complutense de Madrid). Dr. Ciencias Sociales (Universidad de la Laguna). Catedrático en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de la Laguna.

Notas

- 1 Este artículo forma parte de la tesis doctoral “Delincuencia y formación de las mujeres. El caso de los centros penitenciarios de la región andina venezolana” realizada por Teresa Salazar (diciembre, 2011) bajo la dirección del Dr. José Luis Rivero Ceballos. Doctorado Formación Empleo y Desarrollo Regional de la Universidad de La Laguna en convenio con FACES Universidad de Los Andes. Agradecimiento al CDCHT ULA por el financiamiento parcial de esta investigación mediante el proyecto (Código: 3490709-B).
- 2 Listas de reclusas aportadas por funcionarios del Ministerio del Poder Popular para Interiores y Justicia. (Centros penitenciarios de la Región Andina Venezolana, Destacamento de Trabajo de la Región Andina Venezolana). Ministerio del Poder Popular para las Comunas (INCES penitenciario).
- 3 El doctor en Investigación Cuantitativa (Universidad de Wisconsin, USA) Rafael Hernández Nieto profesor titular jubilado de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, brindó asesoría estadística sólo para realizar la fiabilidad y validez del instrumento. La asesoría estadística general estuvo a cargo de la Doctora en Estadística de la Universidad de los Andes, Escuela de Estadística, Maríanela Luzardo.

Bibliografía

CINTEFOR-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Laboral. (2008). Mapa de formación cultural de las Américas 10(24). Recuperado el 19 de septiembre de 2009 en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/index.html>.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999. Caracas.

Corbetta, Piergiorgio. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid-España: Edición revisada McGraw-Hill.

Del Olmo, Rosa. (1997). Reclusión de mujeres por delitos de droga. Reflexiones iniciales. *Revista de Economía y Ciencias Sociales*, ECOSOC, enero 4, Vol. 2-3. Caracas-Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Fracica, Germán. (1988). *Modelo de simulación en muestreo*. Bogotá- Colombia: Universidad de la Sabana.

Greenacre, Michael. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. London: Academic Press.

Hernández, Roberto & Fernández, Carlos & Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández-Nieto, Rafael. (2000). *El Coeficiente de Validez de Contenido (Cvc) y el Coeficiente Kappa en la determinación de la validez de contenido de instrumentos de recolección de datos*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.

Hernández-Nieto, Rafael. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida-Venezuela: Coedición de la Universidad de los Andes (Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas) e IESINFO (Instituto de Estudios en Informática).

Neuman, Elías. (1997). *Cárcel y sumisión. Jornadas sobre sistema penitenciario y derechos humanos*. Argentina: Editores del Puerto.

Posada, Ana & Díaz, Tremarías. (2008). *Las Cárceles y Población Reclusa en Venezuela*. Rev. Esp Sanid Oline, (10) ,1. Recuperado el 02 febrero de 2011 en http://Sciil.es/scielo.php?script=Sci_iso.



El rostro más peligroso, maligno y dañino de la dominación: las religiones y sus dioses

(Parte I)

Javier Del Valle Monagas Maita

domingo, 11 de mayo de 2014

javiervalvallemonagas@gmail.com

<http://planetaenpeligro.blogspot.com/2014/05/el-rostro-mas-peligroso-maligno-y.html>

Existen los temas tabús, porque los aparatajes de dominación de los poderes perversos que controlan las sociedades, se han encargado de imponer psicológicamente unos límites que les permiten mantener la supremacía, aun en los peores momentos de sus debilidades. Estas notas, aunque no son redactadas con la intención de confrontar con nadie, pero necesariamente deben tocar algunas susceptibilidades que están arraigadas en el sub consciente y consciente de las mayorías de las personas que conforman nuestra sociedad, sin discriminar entre lo rural o urbano.

En nuestra conformación psicosocial originaria. Esa, que se manifiesta desde el momento de nuestra concepción y que hace que nos inclinemos a favorecer al débil ante las arremetidas de los fuertes. Es la herencia genética primigenia de la vida y que nos viene reforzada debido a las informaciones genéticas de quienes nos concibieron y nos transmitieron sus informaciones, recogidas en sus vidas y, almacenadas mediante el ADN que se convierte en la información primaria que da forma a la persona y personalidad que somos, desde ese mismo momento en el que el esperma se une, se liga, se funde, con el ovulo. Bueno es necesario que se comprenda que ese proceso, es un proceso natural y que sin el cual, es imposible la reproducción de la vida animal. Tal vez según los avances tecno científicos, se pueda omitir la penetración y la eyaculación del macho dentro de la hembra. Pero no es posible que se dé la concepción sin que figuren el esperma y el ovulo, así sea por fertilización in vitro o por reproducción de células madres. Es como si se quisiera generar electricidad pura positiva o pura negativa: es imposible. Para que exista la negativa es primordial la presencia de lo positivo y viceversa, pues una es complemento de la otra (son un todo).

Continúa en la pág. 248

La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado

Artículos
arbitrados

The pedagogy of sensitivity and the approaches to the displaced subject

Luis Javier Hernández Carmona

tesalazarm@hotmail.com
tsalazar@ula.ve

Universidad de Los Andes
Núcleo Univeritario "Rafael Rangel"
Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias
Trujillo, estado Trujillo, Venezuela

Artículo recibido: 12/05/2014
Aceptado para publicación: 30/05/2014



Resumen

En el presente trabajo indagamos desde la Ontosemiótica para inferir sobre una pedagogía de la sensibilidad como alternativa frente a los sujetos descentrados, de subjetivados dentro del proceso educativo. Para ello revisamos planteamientos teóricos de Foucault, Baudrillard, Certau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa y Agamben con la intención de discernir sobre la subjetividad, y más aún, sobre los procesos de subjetivación como formas de integración o exclusión dentro de los conglomerados sociales. Bajo este propósito proponemos al sujeto a manera de arquitectura sensible. Instancia volitiva-patémica que desde su conciencia de sujeto sensible puede construir espacios de representación y sentido a partir de la intersubjetividad. La pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde el mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades.

Palabras clave: ontosemiótica, pedagogía, sensibilidad, sujeto, intersubjetividad.

Abstract

In this work, the ontosemiotic approach is used to inquire about the pedagogy of sensitivity as an alternative when dealing with displaced subjects, those subjectivized within the educational process. To this end, theoretical approaches by Foucault, Baudrillard, Certau, Adorno, Ricoeur, Vargas Llosa and Agamben were reviewed with the aim to discern subjectivity and, even more, subjectivism processes as ways of integration or exclusion within social conglomerates. For this purpose, it is proposed that the subject be perceived as a sensitive architecture; a volitional-emotional individual who, recognizing himself/herself as a sensitive subject, can build spaces for representation and sense from inter-subjectivity. The pedagogy of sensitivity gives resignification to the subject and their spaces based on their social needs and their subjective needs. It is a resignification of the subject that turns them into a space for enunciation, able to transform events and circumstantialities.

Keywords: ontosemiotic, pedagogy, sensitivity, subject, inter-subjectivity.

1. La pedagogía y el descentramiento del sujeto

Los debates sobre el proceso educativo y sus implicaciones en diferentes ámbitos de la vida de los humanos son constantes, día a día se continúa debatiendo sobre diferentes tópicos, y entre ellos, sobre la pedagogía. Para muchos, una ciencia, para otros un arte; para nosotros una forma de inferir sobre los sujetos desde diferentes órdenes de la vida que indudablemente determinan su comportamiento dentro de una sociedad. Por lo tanto, no sólo en los sistemas escolares está implicada la pedagogía, sino también en los procesos educativos llamados extramurales o informales¹. En todo caso, la pedagogía se inclinará a la sistematización de los aprendizajes con una finalidad eminentemente práctica, sea: ideológica, social, cultural, política o religiosa.

Entonces la pedagogía intentará dar respuesta a los complejos problemas que acarrea la aplicación del orden educativo a través de la evolución histórico-social de un estado docente, unas veces desde el centro y otras desde la periferia; ora desde la perspectiva centrada en un orden estructurado o establecido, ora proponiendo a los excluidos como posibilidad de cambio, tal es el caso de la pedagogía del oprimido propuesta por Paulo Freire en 1970.

La pedagogía no se ha alejado mucho de su concepto originario *paidagógos* que implicaba conducir al niño, o más aún, al esclavo que llevaba al niño a la escuela. Hoy por hoy continúa enfocada en la conducción hacia un determinado fin a la especie humana a través de la educación, y mediante la aplicación de un conjunto de saberes. Esto es, a la interdisciplinariedad que otorga la posibilidad de conjugar teorías y enfoques que proponer frente al ámbito educativo y su aplicación concreta en determinado espacio social, por lo tanto, su objetivo es impactar en el proceso educativo en todas sus dimensiones, en pos de la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto².

Desde las corrientes teóricas se habla de una pedagogía general diversificada en pedagogías específicas que han ido ganando o perdiendo consistencia en medio de los debates. En el presente artículo, se propone la pedagogía de la sensibilidad desde la perspectiva ontosemiótica³, queriendo inferir una semiótica intermedia entre la que podríamos considerar críptica y la semiótica crítica de la cultura. La primera es aquella que se radicaliza en el texto, quizá la mejor notación sea la de un análisis morfosintáctico, donde el texto es recurrencia directa de una estructuración lingüística apegada a la norma.

La segunda es la que hace énfasis entre el texto y el contexto, la gran lectura de los textos dentro de un conglomerado social a partir de las tensiones y distensiones que producen las referencialidades culturales; los contextos que se transfiguran en textos/testimonios legitimantes de un espacio del cual el enunciante es un producto sustancial y sustentable. En todo caso, nos referimos a la semiótica que privilegia al enunciante manifestado a través de la cadencia del texto, y el texto a manera de acto volitivo del enunciante, encuentro entre el acto consciente e inconsciente del productor del discurso desde donde es posible tratar de abordar las diferentes coordenadas de sentido, la significancia referida por Barthes, para intentar nominalizar las disímiles variables de significación dentro de una contextualización determinada.

Obviamente, desde de esa perspectiva, queremos referir, o dicho de otro modo, partir de los conceptos de pedagogía divina encontrados en la Biblia y rastreados a través del Catecismo de la iglesia católica (1992), donde la pedagogía es el mutuo acostumbrarse o costumbramiento entre Dios y el hombre, formando una coalición que permite establecer una unidad entre deidad y sujeto, uno a imagen y semejanza del otro en la construcción del sistema de representación que conjunta lo trascendente con el logos que se funda como la imagen imperecedera de esa unión.

De la misma manera, dentro de esta pedagogía divina aparece un rasgo bien importante que es la condescendencia o pedagogía de la condescendencia, que tiene la condescendencia de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza de la teología, para transmitir los conocimientos a partir de la combinatoria entre una conciencia histórica y una conciencia mítica, dos realidades paralelas que constituyen un imaginario sociocultural que linda entre la realidad y la ficción, la libertad y la sujeción a los cánones y paradigmas religiosos. De allí surge la ley moral como una instrumentación del pedagogo cristiano que instituye esa ley moral como la ley de Dios; firme en sus propósitos. En tal caso, las profecías y las leyes morales son anuncios de los mundos que vendrán.

Y en su aplicación, esa ley moral implica un aprendizaje del dominio de sí⁵ interpretado como el acto de una pedagogía de la libertad humana que está basada en el dominio de las pasiones del hombre, única forma y manera de lograr la paz, o sí no, corre el riesgo de hacerse desgraciado, esto es, descentrado de un orden o discurso del poder que implica esa ley moral. Deslastrarse de las pasiones es anularse como sujeto, porque la subjetividad que surge nunca puede ser trascendente en el término y magnitud que la utiliza Husserl, al referirla como subjetividad trascendente que es mostrada en la multiplicidad del yo dentro de una cartografía del cuerpo sensible que construye una “estética trascendental” (Husserl, 1985, pp. 215-216) y da cabida a la constitución del mundo primordial del sujeto.

En tal sentido podemos hablar de una subjetividad descentrada que se convierte en imposición o manipulación por la fuerza o por el temor al castigo eterno, por lo tanto, construye una semiosis desde el antagonismo permitido/

prohibido, que conforma un sistema de representación de valores no centrados en el sujeto sino en la deidad y su ley moral. Pero en todo caso, dentro de los procesos donde se refiere a la pedagogía como una práctica educativa, el sujeto es desplazado por diversas variables como estado, cultura, sociedad, historia, y es insertado dentro de un colectivo, más aún en el educativo, a manera de ente susceptible a ser socializado, escolarizado, esto es, descentrado.

Para adjudicar al sujeto a razón de descentrado asumimos las consideraciones de Michel Foucault (1990) en cuanto a la subordinación del sujeto a las lógicas totalitarias dominantes del poder disciplinario y en base a la relación entre dominación, discurso y libertad. Bajo esta consideración, el sujeto tendrá en los espacios sociales un lugar sedimentado. Donde la creación de la historia ha tenido como objetivo la conversión de los sujetos en seres humanos (Foucault, 1982) con tres lógicas precisas a saber; en una primera lógica se produce la sustitución de la concepción filosófica del sujeto por la concepción lingüística que se evidencia en sus concepciones sobre el autor o las manifestaciones objetualizadas del sujeto hablante; basamentos que implican un descentramiento del sujeto como la muerte del autor.

A este respecto una segunda lógica se basará en las llamadas prácticas divisorias donde el sujeto es escindido con respecto a sí mismo y a los otros en un peligroso juego de inclusiones y exclusiones; sano/enfermo, loco/cuerdo, donde las “tecnologías disciplinarias” (Foucault, 1980) producen sujetos dóciles y adaptados a sus espacios de rigor. Y una tercera lógica está referida al reconocimiento, autocontrol y transgresión de los seres humanos devenidos en sujetos; y que a la postre es un reconocimiento a la subjetividad del sujeto como punto de inflexión del sujeto mismo (Foucault, 1982) donde el sujeto se constituye en él mismo a través de las prácticas del yo.

Como hemos visto, el sujeto descentrado que queremos mostrar es un sujeto migrante y fronterizo dentro de una tensión y distensión entre centro y periferias, y donde el sistema educativo, teóricamente, surgirá como elemento homogeneizador a través de una estructura curricular que hace denodados esfuerzos por homologar a través de lo cognoscente, que representará la universalidad del conocimiento. Sujetos convertidos en educandos al ingresar a los espacios educativos, y donde egresarán a razón de productos potencialmente hábiles para interactuar con otros sujetos en medio de los espacios sociales.

Esta particularidad hace que todo gire en torno a lo social-colectivo, aun a costa del desplazamiento del sujeto a manera de entidad sensible-sintiente, puesto que, todos los espacios de la sensibilidad son constreñidos a paradigmas sociales, culturales, religiosos. En tal caso, y siguiendo con el planteamiento inicial de una pedagogía divina, surgirá también una pedagogía histórica, social, política, cultural, hasta cibernética. Advocaciones de la pedagogía que conducen hacia un camino común; la construcción de una ciudadanía que ate al sujeto a su espacio a partir de una sensibilidad orientada hacia lo modélico, tal es el ejemplo

de las tipificaciones más comunes de ciudadanía: la mística, sinónimo de la pertenencia a una comunidad regida por la deidad; o la bélica, arraigo donde se han fundado las nacionalidades y la estrecha vinculación de las patrias con los sujetos como atadura indeleble.

Es menester referir que esta noción de ciudadanía referida anteriormente se convierte en la normalización de las conductas del hombre, una condición jurídica que crea un nexo por obligatoriedad y no por sentimiento, tal y como la propone don Simón Rodríguez en *Sociedades americanas* (1828). La sensibilidad será conciencia y autorreconocimiento del sujeto en función de él mismo y su entorno para proponer cambios en función de la amalgama hombre y entorno, y las miradas o visiones de mundo partan de la particularidad esencial que caracteriza a los pueblos y las formaciones individuales y colectivas.

Bajo estas referencias la pedagogía tradicionalmente ha estado ligada al conocimiento científico porque siempre ha privilegiado, como todo campo educativo, lo cognoscente a partir de una universalización del conocimiento ligada a fuertes dosis de ideologización, representadas fundamentalmente por el currículo, que indudablemente constituye la primera muestra de la violencia estructural del sistema educativo, en representación del sistema social que se quiere perpetuar.

Aún más, en el orden de la cotidianidad, el sujeto se descentra vertiginosamente a través de la industria cultural (Adorno, 1988) que busca el estímulo y la explotación del Yo a partir de las concentraciones de poder por parte de la sociedad que impone los esquemas de comportamiento y refuerza la autoridad, donde el arte es puesto al servicio del consumismo y la comodidad, cercenando la verdadera virtud del arte como la sublime expresión de la subjetividad del hombre, la expresión trascendente a partir de la manifestación del lenguaje a partir de diferentes perspectivas y modalidades; en palabras de Adorno:

Frente al temor de quedar pese a todo a la zaga del espíritu del tiempo y a ser arrojados a las barreduras de la subjetividad desechada, es preciso recordar que lo renombradamente actual y lo que tiene un contenido progresista no son ya la misma cosa. En un orden que liquida lo moderno por atrasado, después de haberlo enjuiciado, puede ostentar la verdad sobre la que el proceso histórico patina. (Adorno, 2003, p. 60).

Interesa rescatar esa visión de Adorno sobre la subjetividad desechada que será un rasgo determinante en nuestra apreciación de sujeto descentrado que queremos dejar por sentada en este trabajo. La subjetividad desechada evidencia el desplazamiento del sujeto entre un orden de lo actual y las nociones de progreso en medio de un complejo proceso de sustituciones y descentramientos. Porque en ese sentido conculcan los valores subjetivos del mundo íntimo del sujeto, esos valores que permiten lo intrasubjetivo como punto de partida de toda construcción de sentido y representación.

Un caso curioso serán las redes sociales donde el sujeto comparte mediante muros virtuales sus espacios íntimos

y cotidianos, pero al mismo tiempo, le sirven para enmascararse y crear lugares de representación fundados en la dualidad ser/parecer; donde la apariencia sustituye la realidad y funda un mundo posible que es reafirmado por el otro compatible, el otro cómplice en ese “pacto veedor” de la construcción simbólica retroalimentada en torno a la exposición del sujeto y los desdoblamientos del “yo virtual”, lo que en la mayoría de los casos crea un autismo tecnológico; entendido este autismo tecnológico como el aislamiento que se produce a través de los dispositivos de conexión a la Internet y otros medios electrónicos; quienes crean una realidad paralela que privilegia la individualidad, aun cuando se encuentran en un espacio de lo colectivo, y con una fundamental intención de comunicar.

2. La pedagogía entre lo real y lo simbólico

Ciertamente, el sujeto crea espacios bajo la relación realidad/ilusión desde donde construye sus nociones de realidad, es más, interactúa dentro de esa realidad a partir de esas dos cosmovisiones donde una legitima a la otra a través de la transmigración. Más aún, en nuestras actuales sociedades cuando es un hecho notorio y fehaciente que la imagen materializa la realidad y la ilusión, tal y como lo ha destacado Baudrillard en su teoría:

La ilusión, que procedía de la capacidad de separarse de lo real a través de la invención de las formas, de oponer otra escena, de pasar al otro lado del espejo, la que inventa otro juego y otra regla de juego, es imposible de ahora en adelante, porque las imágenes se han pasado hacia las cosas. Ya no son el espejo de la realidad, pues han cubierto el corazón de la realidad y la han transformado en hiperrealidad donde de filtro en filtro no hay otro destino para la imagen que la imagen. La imagen ya no puede imaginar lo real, porque ella misma es lo real y no puede trascenderlo, transfigurarlo ni soñarlo, porque se trata de una imagen efectivamente virtual. En la imagen virtual es como si las cosas hubiesen avalado su propio espejo. (Baudrillard, 1997, p. 22).

De esta forma, estamos en una sociedad hiperrealista que navega por anchos caminos de la cibernética que permiten la conjunción de la realidad y la ilusión en la imagen virtual dentro de la cotidianidad de los sujetos; entonces estamos frente a una nueva diversificación de la razón, o más bien, bajo la alternativa de racionalizar los diferentes procesos del conocimiento y llevarlos a la normatividad social-educativa desde los mundos virtuales del yo.

Bajo estas circunstancias la pedagogía se constituirá en una muestra de los absolutos racionales o la absolutización racional de los sujetos a partir de los procesos educativos que los convertirán en sujetos cognoscentes de actividad práctica en beneficio colectivo. En este sentido, lo específicamente racional seguirá soportando las lógicas de sentido que se esgrimen en las sociedades del conocimiento. Será una pedagogía de “lo real” que objetualiza las miradas y visiones de mundo; dejando a un lado una pedagogía de “lo simbólico” donde la imaginación es narratizable,

semiosis de un rico espacio de representación que coadyuva en el sujeto como catalizador y principio identitario.

Entonces surge una interrogante ¿qué se puede entender como pedagogía de lo simbólico? Y la respuesta la traemos de la mano de la filosofía del lenguaje, específicamente desde los postulados de Paul Ricoeur en la *Metáfora viva* (2001) donde el discurso metafórico trasciende lo literal y busca en lo extradiscursivo el orden simbólico que se hace objeto trascendente⁶ y desde donde el sujeto se proyecta hacia lo colectivo a partir de una relación intersubjetiva⁷. Porque paradójicamente, en nuestras sociedades verticalmente ciertas y de comprobación, el orden simbólico de la metáfora permea los discursos no-estéticos y deja los ambientes retóricos que la definen como recurso de sustitución; para convertirse en mecanismo generador de sentido y representación.

Nunca el orden simbólico ha estado supeditado al ambiente estrictamente académico o estético, y obviamente el discurso metafórico, se encuentra presente en el discurso a manera de mediador entre el sujeto y su entorno. Cuando en medio de la cotidianidad queremos definir algo en realidad trascendente que escapa a la inmanencia, utilizamos el discurso metafórico para expresar lo inabarcable, la descripción de una emoción o de un hecho considerado trascendente. Asimismo, la ciencia también acude a las metáforas para enunciar conceptos, tal es el caso de la nostalgia, también llamada “el mal de Odiseo”.

Recordemos que todas las sociedades están soportadas por dos conciencias: la histórica y la mítica; la primera opera desde las certezas y exactitudes, la segunda desde el mito y la ritualidad como principios para la construcción de certezas más allá de las comprobaciones terrenales. Y en medio de esas distensiones se conforma un sujeto cognoscente que linda con las imprevisibilidades, donde la conciencia cósmica es el orden simbólico que forma parte del mundo primordial. Y como mundo primordial refiero el campo experiencial-volitivo de los enunciantes, donde lógicamente, la infancia juega un papel preponderante.

Dentro de este orden de lo simbólico y su vinculación con la pedagogía está el discurso estético⁷ que requiere un acto de educar desde la sensibilidad desdoblada en el arte, la imaginación, el mito y la región cósmica que trascienden las locaciones físico-geográficas. Esa región cósmica nutrida por la memoria afectivizada que subjetiviza el estado de las cosas que vive el sujeto en su diario devenir y los transforma en subjetivemas, isotopías que responden a necesidades subjetivas de los sujetos en su intención por comunicar desde la esfera de lo sintiente. Esto es, hacer cierta la ilusión a través de imágenes cargadas de una profunda carga subjetiva-sublime que permita establecer una relación tanto intrasubjetiva, como intersubjetiva entre los enunciantes.

La referencia al subjetivema está considerada más allá de la concepción lexical-lingüística y enfocada a modo de donación sensible que hace el sujeto enunciante a través del discurso, al mismo tiempo que se convierte en una sensibilidad cultural desde donde es posible establecer una rela-

ción intersubjetiva a través de una arquitectura sensible, en la cual se arraiga lo que hemos referido en párrafos anteriores como mundo primordial. Y un ejemplo concreto de subjetivema será el arquetipo telúrico que cobija a todo ser enunciante. Desde culturas inmemoriales la tierra desde lo histórico y lo mítico ha formado parte fundamental de la cosmovisión de los sujetos. Espacio originario, isotopía desencadenante del intrincado sistema de representación que se metarfosea en un vasto universo simbólico.

Históricamente la tierra originaria se transforma en patria, y esa patria, en notación cósmica de patria chica, lar de los afectos y principio identitario de los individuos que se sienten relacionados a través de una intersubjetividad que se convierte en isotopía cultural, en representación de un colectivo. Y ello lo podemos ilustrar con la obra de Mario Briceño-Iragorry, uno de los escritores venezolanos con más obra publicada en la historiografía nacional, y quien construyó su proyecto nacionalista a partir de Trujillo como instancia cósmica, desde su lar nativo inició el viaje hacia la universalidad de la historia y el conocimiento.

Y aquí podemos afirmar que Briceño-Iragorry sin necesidad de estar en un salón de clase fue un pedagogo de la sensibilidad al proponer la historia como instrumento de creación, la historia como la oportunidad para refigurar el acontecimiento desde un sentido de presente, y no desde una historia de muertos y conmemoraciones (Briceño-Iragorry, 1980). Entonces nuestra premisa de la pedagogía de lo simbólico cobra fuerza y cadencia al indicarnos la educación como una práctica de la cotidianidad y no sólo el ejercicio estructuralmente formal y concebido en las limitaciones institucionales. Y si soportamos tal afirmación en la articulación de los subjetivemas y la construcción de imaginarios socioculturales, entonces, el sujeto cognoscente, el sujeto enunciante, es ante todo, un sujeto sensible, tal y como lo demuestran Benveniste (1995) y Cassirer (1985) en sus teorías.

Desde esta óptica surge la Ontosemiótica y los planteamientos sobre un cuadrante que establece una interrelación entre: un sujeto sensible que transforma el discurso en un objeto sensibilizado, dirigido a otro sujeto sensible dentro de un espacio sensibilizante. Y así encontramos importantes referentes para apuntar hacia la pedagogía y sus direccionalidades en cuanto a la sensibilidad que se ve cercenada-descentrada por los métodos que apuntan hacia la pedagogía de la razón que generalmente privilegia los procesos socializadores y estimula el acto docente como egolatría, convirtiendo el proceso educativo en una planificación que se limita a un diálogo de sordos envuelto en el mutismo académico.

Un ejemplo concreto y fehaciente aparece en la nula prosecución que existe entre los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, especie de estancos independientes que aíslan la primaria de la media general, ya su vez, a éstas de la universitaria. De una pedagogía del tutorizar (que se intenta en los primeros grados), pasamos a una pedagogía del ejercicio cognoscente donde lo importante es cómo llevar el conocimiento a los estudiantes, sin tomar en cuen-

ta los intereses particulares, sus perspectivas representadas por las variables regionales, lingüísticas, culturales.

Aunque la anterior afirmación pueda resultar un tanto incómoda para muchos que pueden preguntarse ¿cómo educar desde la particularidad? En una sociedad vertiginosa y globalizante e hipertextualizada contamos con un recurso fundado en la región, en lo comunitario, en ese campo experiencial inmediato que soporta a cada sujeto dentro de su perspectiva identitaria. Y si McLuhan (1968) acuñó el término aldea global para definir la interconexión de las comunidades en una gigantesca sociedad de la transformación. Influidos por el progreso tecnológico, todos los habitantes del planeta empezaban a conocerse unos a otros y a comunicarse de manera instantánea y directa. Desde las propuestas de la pedagogía de lo simbólico se puede hablar de la aldea cósmica; referida como el lugar que guarda el alma de los hombres en la esencia de la cultura.

Y como esencia de la cultura quiero referir a la cultura testimonial que sirve de base y guía a la evolución de los sujetos como seres histórico-sociales. Y como testimonio asumo las teorías de Agamben (2000) sobre el papel del testimonio en la historia que reduce a los hechos y sujetos en meramente objetos. A decir de este autor lo desubjetiviza y lo lleva a la nuda vida⁸, con ello queremos referir que la cultura no es un mero archivo donde se almacenan los hechos y situaciones, convertida en testimonio se hace un hecho dinámico al momento de enunciar donde se producen enriquecedoras escisiones entre quien enuncia, el objeto enunciado y los espacios de la enunciación; dinámica determinante en las ópticas culturales.

Porque pensemos en los objetos arqueológicos que se encuentran en diversos lugares, por sí solos no son testimonios, son objetos del pasado que adquieren una resignificación al ser interpretado por los sujetos que validan a través de ellos sus testimonios. Justamente, esa cultura del pasado se convierte en testimonial porque tiene valor y rango fundacional para las civilizaciones a partir de las relaciones entre universalidad y regionalidad, dos formas enunciativas para enfocar el discurso cultural y ubicarlo en base a contextualidades específicas. Y así estamos frente a la constante construcción de una semiosis que se hace infinita en el dialogismo de los textos, autores y contextos.

Perfectamente entre esas manifestaciones de la cultura que desubjetivizan están las denominadas por Mario Vargas Llosa en la civilización del espectáculo (2012) “instantáneas” de calentar y servir, y donde marca: la diferencia esencial entre aquella cultura del pasado y el entretenimiento de hoy es que los productos de aquella pretendían trascender el tiempo presente, en tanto que los productos de éste son fabricados para ser consumidos al instante y desaparece como los bizcochos o el *popcorn*.

En tal caso, la cultura debe ser un objeto dinámico reactualizado mediante las resignificaciones que le imprimen los sujetos desde diversos planos de la enunciación, no un estanco del pasado para rendirle culto y tributo en una euforia conmemorativa que la condene a una especie de vitrina inamovible en el tiempo. Tal y como ha ocurrido

con la historia y sus afanes científicistas de mostrar una verdad a través del hecho histórico, siendo muy diferente su tratamiento cuando el referente histórico ingresa a los predios del discurso estético y se alía con la imaginación. Crece en el discurso volátil de la narración y asume una fuerza simbólica incontentible. Hecho demostrable en los giros que ha tomado la llamada novela histórica al incursionar en el ámbito de los personajes, y desde ellos, contar desde el sujeto sintiente-deseante, en el sujeto centrado en su subjetividad que reflexiona desde ella para sí y para el otro, llegando a invertir los paradigmas y causalidades históricas.

Bajo estas reflexiones y desde la pedagogía de la sensibilidad, el sujeto no debe ser un mero objeto de estudio, sino que se transfigura en ente mediador de la intersubjetividad que ata a los individuos y sus espacios, creando una importante simbiosis como sujetos históricos que legan su subjetividad dentro de un discurso cultural. Entonces, la subjetividad se transforma en elemento transgresor de los postulados ideológicos; o por lo menos, plantea la posibilidad de proponer una lógica de sentido desde los predios de la utopía, lugar de la enunciación en el cual es posible resignificar las realidades y los hechos. En apariencia se comete una herejía al hacer tal aseveración sobre la utopía y sus potencialidades de resignificación del mundo, pero si revisamos el continente americano podemos justificar este hecho a partir de la concepción liberalista-romántica que se produce junto al Modernismo e intenta dar cuenta de una concepción identitaria y de arraigo sobre la tierra deslumbrada por su memoria cósmica-telúrica, donde las potencialidades aparecen más allá del simple referente histórico para hurgar la sensibilidad de los enunciantes; porque como dice Certau: “la cultura no es la información sino su tratamiento mediante una serie de operaciones en función de objetivos y relaciones sociales” (Certau, 1999, p. 263).

América se sueña y se resignifica en la palabra de Martí, Rodo, Vasconcelos, Ugarte, y cuántos otros que hicieron de sus reflexiones un denodado esfuerzo por dotar, a partir de la utopía, estas tierras de un principio identitario desde ella misma y bajo la construcción de la ciudadanía sustentada por la tierra y la cultura; amalgama reflexiva de la ciudadanía americana que soñó el Libertador Simón Bolívar; ciudadanía de arraigo y valor que solo es posible interpretar desde el sujeto como instancia subjetiva convertida en isotopía cultural que permite concatenar significados con la universalidad.

3. El aula y el acto docente, los lugares de la enunciación sensible/posible

El acto de educar o acto docente es quizá la única oportunidad que tiene el docente de aplicar con toda libertad la pedagogía de la sensibilidad, porque el acto docente es el momento donde la intersubjetividad es elemento fundamental para lograr el proceso empático que garantice la real administración de los contenidos más allá de la simple aplicación de la perspectiva cognoscente. Es momento y oportunidad para lograr que docente y alumno se conecten

a partir de las necesidades subjetivas que como sujetos todos tenemos.

Si en el salón de clase partimos de una concepción de la educación como práctica de la cotidianidad y no desde la perspectiva de un acto extraordinario que involucra la sapiencia exagerada o un docente omnipresente que tiene la potestad de vigilar y castigar⁹. Si en el acto docente se produce una transversalidad de diferentes ejes que garanticen el discernimiento académico con diferentes interconexiones entre el conocimiento universal y las referencias inmediatas del alumno, indudablemente estaremos hablando de un sujeto centrado en medio del espacio histórico y cultural que permitirá su relación intersubjetiva con los contenidos de aprendizaje.

A estas alturas de la reflexión no se quiere dejar la sensación que se debe enseñar desde los localismos, nada de eso, sino que insisto en la necesidad de articular la universalidad del conocimiento con los espacios de la cotidianidad de los alumnos como parte de esa esfera del conocimiento y no una isla donde el sujeto a educar es un naufrago que espera una luz redentora para que lo incorpore al conglomerado de los alfabetizados o educados. Lo que queremos dejar por sentado es que el acto docente es una construcción signica que está mediada por un discurso que permite la resignificación de los contenidos, y esa resignificación tendrá dos perspectivas: una mecanizada, repetitiva donde prela el valor meramente informativo; y la otra, afectivizada-subjetivada, cuanto se produce una interiorización del contenido en función del sujeto y su autorreconocimiento como tal, es lo que Ricoeur (2005) llama la identidad ídem, la que se adquiere en torno a lo comunitario, que involucra en ese proceso de reconocimiento otra identidad, la *ipse*, con él mismo.

Y dentro de las configuraciones de la identidad *ipse*, el sujeto tendrá la oportunidad de reconocerse desde las voliciones, cadencias patémicas y campos experienciales; en otras palabras, reconocerse sujeto, cuerpo patémico sujeto a pasiones que dejan de ser pecaminosas cuando se refieren desde la Ontosemiótica y se constituyen en pilares constituyentes de la cotidianidad. Además de reconocerse cuerpo biológico, sentirse yo-biológico, el alumno debe sentirse cuerpo sensible, portador de una subjetividad como la capacidad de sentir, desdoblada en la sensibilidad como la conciencia del sentir. De tal manera, la sensibilidad puede y debe constituirse en conciencia del sujeto que le permita reconocerse humano dentro del espacio comunitario que interactúa a partir de la intersubjetividad y no simplemente a través de una relación de poder.

En este aspecto, tengamos bien claro y preciso que el contenido por sí solo no va a representar la posibilidad de promover la subjetivación del sujeto, se requiere de una pedagogía de la sensibilidad que permita el engrane. Y como caso explícito podemos traer a colación la educación estética, la literatura, la música. Disciplinas que contienen la más profunda y genuina manifestación de la subjetividad, pero que al ser llevadas a un salón de clase se convierten en lo más tedioso y aburrido; la imaginación implícita en

los espacios ensoñados queda condenada a ser mera transmisión de un conocimiento abstracto, aislado; que generalmente se disocia de la realidad e intereses del alumno.

Recordemos que existe la práctica perversa en la administración de contenidos de la literatura a través de fragmentos de obras que luego presentan una serie de preguntas sobre el contenido de la lectura; direccionando a los lectores hacia respuestas directas que en su mayoría castran el orden simbólico del discurso metafórico. Entonces, se pierde la riqueza expresiva-simbólica; la obra de creación pierde su encanto y se transforma en una especie de cadáver que puede ser diseccionado en una mera clasificación de sus partes. En tal caso, el lector es desplazado como enunciante y se convierte en simplemente en parlante. Y sin entrar en especificidades, podemos mencionar las dificultades presentadas al momento del docente escoger las lecturas para sus alumnos, sino toma en cuenta sus intereses y motivaciones, y dicha selección se hace un acto de imposición, la materialización de un ejercicio del poder.

Bajo esta reflexión, el estudiante debe participar en el proceso educativo como un sujeto y no simple objeto de inducción o formación; por ello, la pedagogía de la sensibilidad es la resignificación del sujeto y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas y necesidades sociales. Una resignificación del sujeto desde él mismo como espacio de la enunciación capaz de transformar eventos y circunstancialidades. Enseñar desde el sujeto y sus desdoblamientos: el cuerpo, la memoria histórica, la memoria mítica y la memoria íntima, el deseo, la compatibilidad y la tolerancia.

En concreto, será educar desde la sensibilidad como la forma utópica de contraponer al hombre y sus contextos, pero recordando siempre que las grandes transformaciones han sobrevenido de revueltas íntimas que se yerguen como energía fundamental para producir cambios y nuevas propuestas. Pensar que la sensibilidad es parte consustancial del sujeto y que la pedagogía lo debe considerar una clave hermenéutica para enseñar en torno a la vida, a partir de una enseñanza existencial transmitir los conocimientos desde un proceso fundamentalmente intersubjetivo que conlleve a reconocerse como sujeto sensible, capaz de articular mundos, o visiones de mundo, a partir de la subjetividad, no como un artificio para producir mundos de ficción o artificio, sino como un instrumento de resignificación de espacios enunciativos que nunca dejan de articular representación y sentido.

Una didáctica como la sugerida en párrafos precedentes, nos lleva a proponer la intersubjetividad husseriana como espacio semiótico (red intersubjetiva) generador de textos, discursos y enunciados que dinamizan la actividad representacional a partir de las infinitas relaciones de significación que se pueden establecer en el acto docente trascendido desde el sujeto mismo. Y bajo esta óptica, la producción de discursos se hará bajo la aplicación de recursos pedagógicos que permitan abordar a los sujetos enunciantes como instancias afectivas-subjetivas, que a través de la semiosis, validan sus recursos de creación tanto desde la cognición, como desde la validación intersubjetiva que en lo trascendente constituirá el pensamiento reflexivo dentro del discurso argumentativo. Una pedagogía que reinvente al sujeto desde su sensibilidad. ©

Autor:

Luis Javier Hernández Carmona. Dr. En Ciencias Humanas. Prof. Titular de la Universidad de Los Andes. Coordinador General del Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL-ULA). Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua.

Notas

1. Hoy día, podemos considerar una pedagogía de la violencia impulsada por la misma escuela, y al mismo tiempo, por elementos de educación colaterales como la familia, los medios de comunicación, la iglesia, las organizaciones políticas, redes sociales. Quienes han sistematizado un discurso de la violencia que produce un aprendizaje, y al mismo tiempo, promueven su extensión y consolidación dentro de las sociedades. Un implícito que desde tiempos inmemoriales acompaña el devenir cultural.
2. Uso particularmente esta definición de construcción del sujeto luego de revisar varias acepciones sobre pedagogía y poder observar que todas tienden hacia esa intencionalidad de ‘construir’ un sujeto. Donde esa construcción se plantea en función de los espacios sociales y no precisamente del sujeto, que pudiéramos tipificar como descentrado en cuanto a los planteamientos de la pedagogía tradicional. Más adelante volveré sobre aspecto a partir de las concepciones de Michel Foucault.
3. Tradicionalmente, la definición de Ontosemiótica ha sido vinculada a la matemática en función de la relación del conocimiento matemático con una intención didáctica, privilegiando las relaciones cognitivas. Nuestra propuesta parte de una semiótica de la subjetividad-afectividad que privilegia el sujeto enunciante como centro de la semiosis a partir del cuadrante sujeto-texto-sujeto-contexto.

4. Foucault interpreta este dominio de sí como la construcción del sujeto moral dentro de un proceso de subjetivación. Afirma Foucault que hay “toda una forma de constituirse como sujeto que tiende el cuidado justo, necesario y suficiente de su cuerpo” (Foucault, 1994, p. 102), y aquí estaríamos, según el autor, frente a una “estética de la existencia” donde el sujeto accederá a la verdad a través de un proceso moral, tal y como está sustentado en esta pedagogía divina.
5. Hecho trascendente en nuestro caso concreto, será aquel que se diferencia del simple hecho lingüístico de nombrar lo que acontece o acaece, y se permite simbolizar los estados del sujeto frente al estado de las cosas.
6. Desde Husserl, relación intersubjetiva que en lo trascendente constituirá el pensamiento reflexivo dentro del discurso argumentativo, capaz de modificar los actos de enunciación al rebasar la estricta categorización lexical, y fundar desde lo metalingüístico una operatividad intersubjetiva en la circulación social y producción cultural.
7. El discurso literario (y el estético en general) es un claro ejemplo de hipertextualización al permitir establecer un eje de correspondencias y de orden dialógico, textual y contextual con otras nociones de texto que hipertextualizan el sentido y proponen nuevas posibilidades de interpretación/significación.
8. Lo que para Foucault fue el biopoder para referir un cuerpo deshabitado, desposeído, desubjetivado.
9. Y dentro de esa concepción de sapiencia exagerada cabe perfectamente la posibilidad de una ignorancia fatal alimentada por un analfabetismo documental. Riesgo que se corre y se padece con el uso indiscriminado de las fuentes de información provenientes de Internet que son aplicadas por los docentes sin el discernimiento necesario. Y no sólo por los docentes, sino por un gran número de personas que dirigen programas en los medios de comunicación y se dan a la tarea de presentar consejos sobre estética, salud u otro tipo de orientación.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2000). *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Adorno, Theodor Ludwig Wiesengrund. (1988). *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Adorno, Theodor Ludwig Wiesengrund. (2003). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Ediciones Akal.
- Baudrillard, Jean. (1984). *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Catecismo de la Iglesia Católica. (1992). Madrid: Asociación de editores del catecismo.
- Certau, Michel de. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Bicentenario.
- Foucault, Michel. (1980). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Foucault, Michel. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3. Julio Septiembre de 1988.
- Foucault, Michel. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Husserl, Edmund. (1985). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, Paul. (2005) “Volverse capaz, ser reconocido”, *Esprit*, N° 7, julio. Traducción de Mónica Portnoy. Centro Cultural y de Cooperación de México. Instituto Francés de América Latina para la versión española.
- Vargas Llosa, Mario. (2012). *La civilización del espectáculo*. Venezuela. Alfaguara.

Revisión de las prácticas del cuidado de sí en la relación maestro-discípulo en la antigüedad griega y romana.

Una revisión de los postulados de Sócrates, Platón y del Cristianismo Primitivo realizadas por el último Foucault (1982-1984)

Revision of the care of the self practices in the master-disciple relationship in ancient Greece and Rome. A revision of Socrates, Platon and early Christianity's postulates by late Foucault (1982-1984)

Rosa Amelia Asuaje

rosa@ula.ve

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Letras
Departamento de Lenguas Clásicas
Centro de Investigación
y Atención Lingüística (CIAL)

Artículo recibido: 12/01/2014
Aceptado para publicación: 18/02/2014

Resumen

Esta investigación, enmarcada en la noción de *parresía* (hablar franco) en la antigüedad griega y romana, marcará sustancialmente la relación maestro-discípulo por más de cinco siglos en Grecia. Michel Foucault, en sus últimos años de producción intelectual, dedicó su atención en el estudio de esta práctica del mundo antiguo como la base esencial de la relación del sujeto con la verdad de su discurso y con el entorno que lo rodeaba. Para ahondar en el tema, estudiaremos tres obras del filósofo francés: *El gobierno de los vivientes*, *La Hermenéutica del Sujeto*, *Tecnologías del yo* y *El Gobierno de sí y de los otros*. En todas estas, el punto de partida será la profundización en las relaciones entre el sujeto como operador de verdad y su maestro como conductor hacia la verdad misma.

Palabras clave: Antigüedad griega y romana, hablar franco, búsqueda de la verdad, relación maestro-discípulo, Michel Foucault.

Abstract

*This investigation deals with the ancient Greek and Roman notion of *parresia* (to speak frankly) that significantly influenced the master-disciple relationship for more than five centuries in Greece. Michel Foucault, during his late intellectual production, devoted himself to study this ancient world's practice as the essential basis of the relationship between the subject, the truth of his/her discourse and the surrounding environment. In order to delve into this topic, three works by Michel Foucault are studied: *Hermeneutics of the Self*, *Technologies of the Self* and *The Government of Self and Others*. The starting point for these three works is the deepening of the relations between the subject as a truth operator and his/her master seen as a guide to truth itself.*

Keywords: Ancient greece and rome, frankly speaking, search for truth, master-disciple relationship, michel foucault.



Introducción

[Es importante] “**ver históricamente cómo se producen efectos de verdad en el interior de discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos**”.

Michel Foucault, *El orden del discurso*.

Uno de los problemas teóricos centrales planteados por Michel Foucault en su conocido *Orden del discurso* (dictado en el Colegio de Francia en 1970) versa sobre los procedimientos de exclusión que se dan dentro del discurso, con el propósito de regularlo.

En primer lugar, el filósofo destaca lo prohibido (2005, p. 15), lo que no podemos decir porque resulta atrapado entre ciertas fronteras que hemos delimitado como tales; pues bien, en el interior de eso que está regulado desde su enunciación, residen la sexualidad –cuyo propósito está normado por el deseo y se convierte en objeto de sí mismo– y la política –cuyo fin persigue el poder. Como segundo procedimiento de exclusión que afecta al discurso, MFⁱ descubre el conjunto de opuestos razón y locura; resalta del discurso del loco aquella escisión que lo separa de la palabra de los otros por carecer de sentido, de importancia y verdad (2005, p. 16). Finalmente, se detiene en la distinción entre discurso verdadero y falso, considerando que en esta oposición se encuentra lo que el sujeto ‘foucaultiano’ de obras posteriores, como *El gobierno de los vivos* (1979-1980), *La hermenéutica del sujeto* (1981-1982), *Tecnologías del yo* (1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1982-1983) o *Discurso y verdad en la Grecia antigua* (1983), evaluará intrínsecamente como la voluntad de verdad. Si bien MF expone discretamente en el Orden del discurso “quizás es un tanto aventurado considerar la oposición entre lo verdadero y lo falso como un tercer sistema de exclusión” (2005, p. 18). Más adelante afirmará:

Si uno se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces quizás, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (2005, p. 19).

En el entorno de esta voluntad de saber y de verdad, no resulta casual que se mantenga cierto carácter de “verdad” acerca de aspectos positivos estatuidos como verdades en

el marco de una sociedad proclive a que unos fenómenos graviten sobre otros. La pregunta que se hace MF sobre qué tipo de separación es aquella que rige nuestra voluntad de saber, está estrechamente vinculada con aquella verdad institucionalizada como esa “organización” (stablishment) del verbo que enuncia la realidad “tal cual es”, a partir de unos contenidos programáticos que plasma con antelación el dibujante.

Históricamente, MF destaca tres momentos claves en los que esa voluntad de verdad se manifiesta: 1) en la cosmovisión de la verdad como entidad abstracta ligada a la palabra oracular, momento en que la Alétheia del poema de Parménidesⁱⁱ se hace presente, luego de un largo viaje guiada por las hijas del sol, y se presenta como aquello que se opone al olvido (lethé) y a la acción de mantener oculto algo (lanthánein)ⁱⁱⁱ. Ese es el tiempo donde la verdad se hallaba ligada a lo “que era el discurso” y a “lo que éste hacía” (2005, p. 20). 2) en el tiempo en el que la verdad se desplazó hacia su propio enunciado y se convirtió en su propia sustancia. Éste fue el momento en que nació el pensamiento socrático y con él, el replanteamiento de la máxima oracular délfica: gnóthiseautón (“conócete a ti mismo”), y 3) a partir de los siglos XVI y XVII, cuando apareció una voluntad de saber sustentada en la comprobación positiva de los fenómenos cuantificables que la constituían. Esta fue una época en la que la voluntad de saber determinaba “el nivel técnico del que los conocimientos deberían invertirse para ser verificables y útiles” (2005, p. 21). Para MF, estos nuevos procedimientos verificadores y medidores de la verdad se apoyaban en una base institucional que, a su vez, se encontraba reforzada por una serie de prácticas como “la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales (2005, p. 22). Así, la voluntad de verdad se halló constreñida a una serie de procedimientos concebidos para verificarla.

De estos tres momentos históricos en los que la voluntad de verdad se ha hecho manifiesta, nos interesa profundizar en los dos primeros. A saber: el tiempo de la verdad oracular y el momento de la verdad del sujeto que la hace posible en sí misma. En esta investigación, nos interesa descubrir esos dos lapsos del pensamiento griego de la antigüedad, mediados por el discurso de verdad y sus implicaciones sobre el sujeto.

Según lo señalado *supra*, el primer momento de aparición de la verdad como concepto se halla enclavado en los albores de la Grecia arcaica, época en la que *mito* y *logos* se entrelazan en el discurso oracular. Para MF éste era el tiempo en el cual:

El discurso verdadero por el cual se tenía respeto y terror, aquel al que era necesario someterse porque reinaba, era el discurso pronunciado por quien tenía el derecho y según el ritual requerido; era el discurso que decidía la justicia y atribuía a cada uno su parte; era el discurso que profetizando el porvenir, no sólo anunciaba lo que iba a pasar, sino que contribuía a su realización, arrastraba consigo la adhesión de los hombres y se encargaba así con el destino. (2005, pp. 19-20).

Tal como expresa Marcel Detienne (1981, p. 59) acerca de la verdad proferida en la época arcaica griega, esta no era:

Inteligible fuera de un sistema de representaciones religiosas: no hay Alétheia sin relación complementaria con Lethé, sin las musas, la memoria, la justicia. En un sistema de pensamiento en el que la ‘Verdad’ no es un concepto, no puede ser disociada de la alabanza, del relato litúrgico, de la función de soberanía de la que ha sido siempre un aspecto, una dimensión. Si la ‘Verdad’, en las obras de Justicia, puede traducirse esencialmente mediante unos actos y gestos rituales, muy a menudo califica, en los diversos planos en los que queda atestiguada, un determinado tipo de palabra, pronunciadas en determinadas condiciones, por un personaje investido de funciones precisas.

De esta manera se da en la temprana épica de Homero la consabida fórmula del poeta que invoca a las Musas para que lo guíen por el relato certero. De forma análoga, observamos la actitud postrada de poetas como Hesíodo, Safo, Anacreonte o Píndaro, al implorar a determinadas divinidades para que los ayudasen a organizar sus palabras y a hacer más inteligible su discurso. De este fenómeno de verdad ritualizada, propio de la época arcaica, nos va a interesar la develación de la verdad por parte de los oráculos, pues en éstos el valor de la palabra verdadera devenía de una práctica religiosa que, incluso, jugó un rol esencial en las decisiones de orden geopolítico y militar que se tomaban en los antiguos reinos helenos. El oráculo de Delfos, emplazamiento sagrado de enunciación de la verdad, era el lugar donde, en el período arcaico, confluían poderosos monarcas para ser asesorados en la toma de importantes decisiones de orden nacional, incluso, de carácter hereditario, pues allí acudían gobernantes que requerían de la palabra del oráculo para decidir sobre uniones parentales en pos de mantener su linaje. En este sentido, el oráculo de Apolo, en Delfos, pasó a ser una trascendente institución político-religiosa que definía el proceder de los humanos (Asuaje, 2009).

De ese famoso oráculo se desprendió la máxima: “*conócete a ti mismo*” (gnóthiseautón), frase que testificaría la transición entre la creencia en la verdad oracular hacia el dominio de la verdad hecha enunciado que atraviesa al sujeto. Para MF en sus *Tecnologías del yo*, la máxima delfica: “era un consejo práctico, una regla que había de ser observada para consultar al oráculo. ‘Conócete a ti mismo’ quería decir: ‘No supongas que eres un dios’. Otros comentaristas sugieren que significaba: ‘Ten seguridad de lo que realmente preguntas cuando vienes a consultar el oráculo’” (2008, pp. 50-51).

En todo caso, llama la atención que en esta frase oracular aparezca por primera vez como sujeto la segunda persona del singular. Ese tú, que requiere conocerse para validarse en sí mismo, ya no es el dios Apolo, señor del oráculo, es ahora el sujeto desprendido de la inmortalidad, quien requiere saber sobre sí mismo para hallar respuestas sobre su vida terrena. Tal como lo señala MF, es a partir de este precepto que se inicia un recorrido a través de la mirada introspectiva del sujeto en la construcción de una suerte de

procedimientos o “tecnología del yo”, en la que el sujeto aprende a “cuidar de sí mismo” por su bien y el de la ciudad. Así: “En los textos griegos y romanos, la exhortación al deber de conocerse a sí mismo estaba siempre asociada con el otro principio de tener que preocuparse de sí, y fue esta necesidad de preocuparse de sí la que provocó que la máxima delfica se pusiera en práctica” (2008, p. 51).

A continuación expondremos cómo en tres obras de Michel Foucault: *El gobierno de los vivientes*^{iv}, *La hermenéutica del sujeto*^v y *Tecnologías del Yo*^{vi}, se observan preceptos y procedimientos en los que el sujeto, impelido por esa voluntad de verdad que lo ha atravesado históricamente, intenta conocerse a sí mismo para saber, exactamente, cómo cuidar de sí, por el bien de sí y por el bien de los otros, consecencialmente.

1. La verdad como ajuste. Los regímenes de verdad según Michel Foucault^{vii}

“Lo que ha caracterizado a nuestra sociedad, desde la época griega es que no se tiene una definición cerrada e imperativa de los juegos de verdad que estarían permitidos, con exclusión de los demás. Hay siempre la posibilidad, en un juego de verdad dado, de descubrir algo diferente y cambiar tal o cual regla y, a veces, incluso todo el conjunto del juego de verdad. Es eso, sin duda, lo que ha dado al Occidente, en relación con otras sociedades, unas posibilidades de desarrollo que no se encuentran en otras sociedades. ¿Quién dice la verdad? Los individuos que son libres, que organizan un cierto consenso y que se encuentran insertos en una cierta red de prácticas de poder y de instituciones constrictivas”.

Michel Foucault, *L'éthique de souci de soi comme pratique de la liberté*.

Hemos considerado oportuno iniciar este apartado con una reflexión que hiciera MF al respecto de lo que él mismo definiera como “juego de verdad”. En el extracto de la lección *El gobierno de los vivientes*, que el filósofo diera en el Colegio de Francia, entre 1979-1980, hace mención, en repetidas ocasiones, de expresiones como “régimen de verdad”, “acto de verdad”, “juego de verdad”, “manifestación de verdad”. Al respecto, Foucault relaciona estas expresiones con una serie de prácticas que el sujeto realiza con el propósito de regular la producción de la verdad, “moldeándola” según ciertos procedimientos que la “informan” y “construyen”. Con el propósito de comprender la importancia que tendrán estos procedimientos reguladores de la verdad en el mundo antiguo grecorromano, y su recorrido hasta llegar a la parresía como “hablar franco”, quisiéramos sumar a este apartado la referencia que hiciera Marcel Detienne en su texto *Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica* (1981, p. 16), respecto del significado de la palabra verdad en el indoiranio: en este grupo de lenguas indoeuropeas de Asia, la verdad era pronunciada con la palabra rta, término que aludía también a la palabra sagrada, a la invocación del orden de lo establecido conforme a su exis-

tencia, así como a la disposición que emanaba del culto a las divinidades. Según se desprende de las acepciones que aquí citamos, verdad en indoiranio estaba relacionada con ajuste, siendo un término análogo a las palabras griegas armonía (armonía) y número (áριθμος), que portaban en su formación la raíz indoeuropea ordo^{viii}, de la que se desprende la palabra orden, en español.

Si aceptamos la presencia de este sufijo indoeuropeo en la palabra verdad del indoiranio, podríamos suponer que en esta lengua antigua, así como en el griego y el latín, las nociones de orden o ajuste están presentes sustancialmente en el entramado de su significado. No sería, entonces, inusual acercar la significación de verdad en el mundo antiguo griego a una serie de procedimientos de ajustes que la regularían conforme a unos preceptos establecidos previamente.

En el extracto de la conferencia que ahora estudiaremos, *El gobierno de los vivientes*, MF conviene en estudiar los fundamentos del Cristianismo a partir de lo que el filósofo llamará “régimen de verdad”, expresión análoga a las de “régimen de salud”, “régimen político”, “régimen jurídico” o “régimen de vida”, entre otros^{ix}. Según explica MF, con la expresión “régimen de verdad” se aludía implícitamente a un cierto número de actos de verdad que se hallaban presentes en la práctica religiosa cristiana, referida al sacramento de la penitencia. En esta destreza Foucault destaca tres elementos inherentes a su práctica: 1) actus-constrictionis, entendido como el acto de reconocimiento de la falta, 2) actus-veritatis, referido a lo que propiamente se reconoce como acto de verdad y sobre el cual nos extenderemos infra, y 3) actus-satisfactionis, como el acto por medio del cual se realiza la penitencia. A partir de la práctica del actus-veritatis (‘acto de verdad’), MF ubica al sujeto representando tres roles distintos y casi en simultáneo: 1) el rol del sujeto como operador de verdad (rol activo); 2) el rol del sujeto como espectador o testigo de sus faltas (rol pasivo), y 3) el rol del sujeto como objeto del acto de verdad (rol reflexivo). En estos tres roles, el sujeto como operador de verdad propulsaba una serie de procedimientos cuyo fin estaba centrado en la operación de la verdad, es decir, en la producción de su propio testimonio en pos de lo que el filósofo llamaría “acto de aleturgia”, sustantivo acuñado por MF a partir de la utilización que hiciera Heráclides Póntico^x sobre el adjetivo alethourgués, entendido como ‘franco’, ‘verídico’. Así pues, en el acto de verdad el sujeto operaría de cierta manera para llegar a esa franqueza, a ese acto de verificación en el cual él actuaría como sacerdote, como público y como sujeto reflexivo de un acto de verdad que emanaría de él y a él retornaría como una aleturgia. Para MF esta forma reflexiva de acto de verdad es lo que se reconoce en el Cristianismo como confesión y a él prestaremos especial atención en tanto que operación de verdad. Mediante este procedimiento introspectivo el sujeto era capaz de decir: “he aquí lo que he hecho; he aquí lo que en el fondo de mi conciencia pasó; he aquí qué intenciones yo tenía; he aquí lo que, en el secreto de mi vida o en el secreto de mi corazón, ha constituido mi falta o ha constituido mi mérito” (2008, p. 4).

A partir de esta exposición, MF define régimen de verdad como aquello:

Que constriñe a los individuos a esos actos de verdad, lo que define y determina la forma de esos actos y establece, para esos actos, las condiciones de efectuación y los efectos específicos... régimen de verdad [será, entonces] lo que determina las obligaciones de los individuos en cuanto a los procedimientos de manifestación de lo verdadero. (2008, pp. 4-5).

A continuación, MF comparará esta noción de régimen de verdad con las de régimen político y penal, respectivamente, entendiéndolos como el conjunto de procedimientos e instituciones que comprometen y constriñen a los individuos a obedecer decisiones de una autoridad colectiva, en el primer caso, o a acatar leyes de alcance general en el segundo. Para el filósofo, en el régimen de verdad habría, de manera análoga, ciertas “obligaciones de verdad que impondrían actos de creencias, profesiones de fe, confesiones con función purificadora, etc.” (2008, p. 5).

Una vez expuesto el concepto de régimen de verdad, MF avanza planteándose una objeción que se derivaría de la adhesión de esta expresión a prácticas inherentes al Cristianismo -como acto de creencia- que podrían perfectamente ser no-verdades stricto sensu, o bien que fuesen indiferentes frente al hecho de la verdad. Al respecto, el filósofo establece dos condiciones para que se añada una obligación a las reglas de manifestación de verdad: 1) que se trate de algo que no pueda ser demostrado por sí mismo como verdadero y que requiera de una fuerza suplementaria que hace que uno se sienta obligado a exponerlo como verdadero, pese a que se sepa interiormente que es falso o que no se tiene garantía alguna de que sea verdadero; y 2) que no sea posible demostrar que es verdadero o falso (2008, p. 6). De tal manera que, en estas obligaciones, se da lo que el filósofo denomina “coerción de lo no-verdadero” (2008, p. 6), limitación que se verificaría, en casos en los cuales la verdad no está en juego. Así pues, para MF las obligaciones son innecesarias cuando se trata de lo verdadero, pues esto reviste un carácter unívoco de auto-suficiencia en cuanto al dictamen de sus propias leyes. Habría entonces que dilucidar, en prácticas religiosas como el Cristianismo, cuál es la naturaleza que subyace en la obligación. Esta será una interrogante que acompañará al sujeto que busca la verdad a través de la realización de estas prácticas, incógnita que MF intenta elucidar en este texto.

Con respecto a la configuración de un acto de verdad, el filósofo considera, adicionalmente, que se da en ella una suerte de inclinación subjetiva que escapa de toda lógica rigurosa y que correspondería a lo que él llama:

Una afirmación que no es, exactamente, del orden de lo verdadero o de lo falso, sino más bien una suerte de compromiso, de profesión... que consiste en decir: ‘sí, es verdadero, yo me inclinaré’; ‘es verdadero, entonces me inclino’; ‘es verdadero, entonces estoy ligado a ello. (2008, p. 7).

Siendo ese “entonces” un condicionamiento que podría no reposar en ninguna evidencia pero ser esencial en la aceptación de algo como verdadero. Para MF existe una lógica propia como condición *sine qua non* para que una proposición sea verdadera y esa lógica emerge del propio operador de verdad que:

Hace lógica... que se ha constituido a sí mismo, o ha sido invitado a constituirse, como operador, en un cierto número de prácticas o como participante en un cierto tipo de juego. Y ocurre que ese juego de lógica es tal que lo verdadero será considerado como teniendo en sí mismo, y sin otra consideración, valor constrictivo. La lógica es un juego en el que todo el efecto de lo verdadero será para constreñir a toda persona que juega el juego y, siguiendo el procedimiento regulado, a reconocerlo por verdadero. (2008, p. 8).

Más adelante MF agrega que ese sujeto que juega el juego de la verdad es un operador que hace lógica “porque se ha constituido a sí mismo, o ha sido invitado a constituirse, como operador en un cierto número de prácticas” (2008, p. 8).

Ese sujeto que acepta las constricciones inherentes al juego de verdad es el que está capacitado para darle valor a los actos que él considera como verdaderos, porque responden a una suerte de lógica inherente a su proposición.

En un punto del extracto de la conferencia que estudiamos en este apartado, MF distingue aquellos regímenes de verdad histórica y geográficamente próximos a la ciencia, de aquellos coherentes y complejos, pero alejados de los primeros. Como podemos presuponer, es sobre estos últimos que el filósofo dirige su atención. En la exposición de ellos toma de ese “conjunto coherente y complejo de las prácticas que son el examen de sí mismo, la exploración de los secretos de la consciencia, la ‘confesión’ de esos secretos, la remisión de las faltas, etc.” (2008, pp. 10-11).

Para finalizar, MF expone que estudiar los regímenes de verdad implicaría estudiar los dos tipos de relaciones que se dan entre: a) Las manifestaciones de verdad con sus procedimientos y b) Los sujetos que son los operadores, testigos o eventualmente objetos de esos procedimientos de las manifestaciones de verdad (2008, p. 11).

Al respecto afirma que la propuesta que se plantea en este texto residiría en:

Desplazar el acento del ‘es verdadero’ a la fuerza que se le presta... a la fuerza de lo verdadero y a los lazos por los que los hombres se enmarcan poco a poco ellos mismos en y por la manifestación de lo verdadero [...esto implicaría] hacer una historia del poder de la verdad, una historia de, por decir la misma idea bajo otro aspecto, una historia de la voluntad de saber. (2008, p. 12).

En el siguiente apartado veremos cómo, en el mundo antiguo grecorromano, esa noción de régimen de verdad y voluntad de saber se manifiesta en el conocimiento de sí para administrar adecuadamente el cuidado de sí.

2. La hermenéutica del sujeto y Tecnologías del yo: Conócete a ti mismo por tu bien y el de los otros. El rol del maestro en esta operación de conciencia

“¿En qué forma de historia se establecieron en Occidente las relaciones entre esos dos elementos, que no competen a la práctica, el análisis habitual del historiador, el ‘sujeto’ y la ‘verdad’?”

Michel Foucault, *La hermenéutica del sujeto*.

En *La hermenéutica del sujeto*, el punto de partida del estudio de las relaciones entre el sujeto como operador de verdad y la verdad misma será la reflexión que hará Michel Foucault sobre la inquietud de sí (*epimeleiaheautou*) como esa actividad en la que el sujeto tendrá como propósito “ocuparse de sí mismo”. En el mundo antiguo griego, incluso ya en el período arcaico, el sujeto ponía en práctica una serie de procedimientos en atención a su cuidado y autoconocimiento. Este rasgo de preservación de la identidad será preponderante en la concepción que tendrá el sujeto sobre sí mismo y en relación con los demás, especialmente con su maestro como guía en ese proceso de autoconocimiento. En este apartado, haremos una revisión teórica acerca del concepto de la *epimeleiaheautou* y su relación con la máxima delfica “Conócete a ti mismo” (*gnothiseauton*), precepto sistematizado en el mundo antiguo griego a partir de Sócrates y Platón.

Tal como lo señalamos supra, la expresión “Conócete a ti mismo” se ceñía al culto a Apolo en Delfos y se hallaba circunscripta al conocimiento que debía tener el sujeto sobre lo que realmente quería preguntar al oráculo, ello para evitar en su interpretación las ambigüedades propias de una sacerdotisa de la cual emanaban las hieráticas respuestas del ombligo del mundo. Lo que se proponía en esta fórmula no era el autoconocimiento como fundamento de la moral sino como una regla de comportamiento frente al oráculo: “estás consciente de lo que realmente vas a preguntar” (Roscher, 1990, pp. 81-101 en Foucault, 2006, p. 18) o “sé consciente de tus propios límites como humano al intentar acercarte a la divinidad” (Defradas, 1954, pp. 268-283 en Foucault, 2006, p. 19). Tal como señala MF, él ha sido el input para intentar acceder, al menos en el pensamiento occidental, a la compleja relación entre sujeto y verdad (2006, p. 17), restando importancia, en muchas ocasiones, al sentido de la noción del cuidado de sí en el mundo antiguo grecorromano.

Jenofonte, en sus *Recuerdos de Sócrates* (IV, II, 24), refiere que la máxima aparece en la historia de la filosofía alrededor de la figura de Sócrates. En los diálogos de Platón, Sócrates como figura principal, hermana este precepto con el principio de la (‘cuidado a ti mismo’):

Como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuidés. Y dentro de esto aparece y se formula, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla ‘conócete a ti mismo’. (2006, p. 20).

A continuación, y con el propósito de relacionar ambos preceptos, haremos una revisión de dos diálogos de Platón: Apología de Sócrates y Alcibiades. En ambas obras, el filósofo desarrolla la injerencia de la apropiada preocupación por sí mismo en el conocimiento de sí, entendiendo que el proceso de ocuparse de sí mismo incluía una serie de procedimientos que realizaba el sujeto en función de su resguardo y conocimiento.

Para Platón, en Apología de Sócrates, el rol central del filósofo será el de inducir a los sujetos a “ocuparse de sí mismos y de su propia virtud” (2006, p. 22)^{xi}. Sócrates será el garante de que los hombres sientan inquietud y se preocupen por sí mismos con el propósito de autoconocerse. De esta manera podemos observar que el telos de la tarea del filósofo será llegar al conocimiento interior de lo que realmente le preocupa: el cuidado de sí por el bien de sí mismo y de los otros. Esto, sin duda, plantea otro problema con respecto a la voluntad de saber y la voluntad de verdad. A partir de Platón, y luego de la sistematización que de este principio realizaron los estoicos y epicúreos en siglos posteriores, la voluntad de saber del sujeto se hallará en el interior de sí, sin la intermediación de entes externos de condición supraterránea. En esta operación de verdad y de saber, la divinidad oracular o poética ya no ocupa el centro de la reflexión existencial. A partir de la sistematización del cuidado de sí, el sujeto buscará los mecanismos, las operaciones y las prácticas que lo acerquen a este proceso. Y es allí, en el epicentro de esas operaciones de verdad, de esos juegos de verdad, donde focalizaremos nuestra mirada:

La inquietud de sí, por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar. Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primisima luz. (2006, p. 23).

Así como en la Apología de Sócrates el cuidado de sí se encuentra imbricado con el principio delfico “Conócete a ti mismo”, también en el Alcibiades de Platón se observa esta relación. La última parte de este diálogo desarrolla la importancia de preocuparse por sí mismo en la figura de Sócrates, mediante el imperativo del autoconocimiento. En este diálogo, Sócrates, como maestro y guía, intenta instruir a Alcibiades, joven aristócrata ateniense que se prepara para gobernar, eventualmente, la polis. En esta suerte de entrenamiento, el filósofo destaca la importancia de cuidarse a sí mismo y ocuparse de sí mismo por el bien de sí y, en consecuencia, por el bien de la ciudad que gobernará:

Ocuparse de sí para poder gobernar; y ocuparse de sí en la medida en que uno no ha sido gobernado lo suficiente como es debido. ‘Gobernar’, ‘ser gobernado’, ‘ocuparse de sí’. (2006, p. 56).

Tenemos entonces que la síntesis del precepto de cuidarse a sí mismo se desplazará hacia el cuidado de los otros en la medida en que se logre el autoconocimiento y la propia templanza. Observamos que el interés por sí mismo tendría como uno de sus propósitos, la transferencia de esta preocupación hacia un colectivo que espera ser dirigido

por un sujeto capaz de ocuparse de sí por el bien de los demás. Al respecto, es importante destacar que esta visión de Platón en Alcibiades no se mantendrá en filosofías posteriores como el Estoicismo o el Epicureísmo, en las que el cuidado de sí toma de las fuentes griegas antiguas su esencia, pero se vuelve immanente. Para el sujeto epicúreo, para el estoico e incluso para el cínico, el cuidado de sí hallará su propósito en el sujeto que experimenta su propio cuidado, o como diríamos en términos del Cristianismo primitivo: “su propia salvación”.

Tal como lo expone MF más adelante, en la serie de diálogos socráticos a los que pertenecen Apología de Sócrates y Alcibiades se manifiestan tres problemas filosóficos centrales: ejercicio del poder político, pedagogía e ignorancia sobre sí mismo (2006, p. 57). En este apartado haremos especial llamado de atención en el último de ellos: ocuparse de sí mismo para conocerse a sí mismo. En el tránsito hacia esa voluntad de saber se generarán ciertas operaciones que realizará el sujeto para lograr su objetivo, y sobre ellas se edificará ese juego de verdad del cual el sujeto será el principal participante. Estas operaciones serán conceptualizadas en MF dentro de lo que él denominará “tecnologías de sí” y las que describirá como:

Prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra. (1994, p. 627 en Foucault, 2006, p. 59).

Como se evidencia en textos de crítica especializada^{xii}, la realización de prácticas de autoconocimiento ya eran conocidas en el mundo antiguo griego, incluso antes de Sócrates. Porfirio, en su *Vida de Pitágoras*^{xiii}, se refiere al maestro como alguien capaz de conocer fenómenos de la existencia, gracias a la práctica de ciertos conocimientos sobre sí mismo: prácticas como la purificación y concentración del alma, la técnica de ausentarse *in situ* del mundo que nos rodea (anakhoresis), así como la práctica de la resistencia, técnica que hace posible soportar las pruebas más difíciles que nuestro aliento vital pudiera resistir; prepararnos para el sueño como espacio de profundas evocaciones del alma, oler perfumes y, por supuesto, practicar el examen de consciencia: “revisar toda la jornada, recordar las faltas cometidas, y por consiguiente, expurgarlas y purificarse de ellas por ese mismo acto de memoria” (Foucault, 2006, p. 61). Al respecto, MF nos dice:

Creo que la difusión de esas técnicas de sí dentro del pensamiento platónico no fue, por otra parte, más que el primer paso de un conjunto de desplazamientos, reactivaciones, organizaciones y reorganizaciones de esas técnicas en lo que iba a convertirse en la gran cultura de sí en la época helenística y romana. (2006, p. 63).

En *Tecnologías del yo*, Foucault amplía la discusión acerca del solapamiento del conocimiento de sí sobre el cuidado de sí en el pensamiento occidental. Alude a dos razones fundamentales de las cuales destacaremos la siguiente: en primer lugar ha habido una profunda transformación en los principios morales de la sociedad occidental. Nos resulta

difícil fundar una moralidad rigurosa y principios austeros en el precepto de que debemos ocuparnos de nosotros mismos más que de ninguna otra cosa en el mundo.

Sin duda que la moralidad cristiana ha basado sus preceptos en la renuncia de sí mismo, en la negación de toda apatencia con la intención de obtener la salvación del alma. No en vano el secreto de la confesión se erige sobre el desnudamiento del alma del penitente y su purificación; así, la frase *Ego non sum ego* ('Yo no soy yo') aludía a un sujeto que, luego de limpiar su espíritu, podía reinventarse como un hombre nuevo, sin mácula que hiciera pesado su renovado transitar.

En el siglo V a.C., este rasgo no se presenta de manera tan marcada como en el Cristianismo primitivo; sin embargo, queda claro, al menos bajo la mirada de Platón, que en la materialización del precepto "Conócete a ti mismo" existía un inventario de procedimientos introspectivos, mediante los cuales el sujeto accedía al conocimiento y cuidado de su propia alma, por su propio bien y el bien de los otros^{xiv}. Así:

El esfuerzo del alma por conocerse a sí misma es el principio sobre el cual solamente puede fundarse la acción política, y Alcibiades será un buen político en la medida en que contemple su alma en el elemento divino. (2008, p. 59).

3. El coraje de la verdad. La parresía como concepto en la Antigüedad griega

"La confesión es un acto verbal mediante el cual el sujeto, en una afirmación sobre lo que él es, se liga a esta verdad, se coloca en una relación de dependencia con respecto a otro y modifica al mismo tiempo la relación que tiene consigo mismo".

Michel Foucault, *Mal faire, dire vrai. Fonctions de l'aveu*^{xv}.

Comenzamos este apartado con una conceptualización que hiciera Michel Foucault de la confesión en el Cristianismo primitivo. De ella extraeremos su matiz doctrinario y dejaremos lo que en esencia implica un acto de confesión, inducida por el maestro de conciencia: "decir la verdad sobre uno mismo" por el bien de uno y, consecuentemente, por el bien del otro que escucha o sobre quien recaerá la verdad del discurso. No cabe la menor duda, tal como lo hemos evidenciado en apartados anteriores, de que en la Antigüedad griega surge tempranamente una profunda necesidad de autoconocimiento y búsqueda de una cierta voluntad de verdad como mecanismo de autenticación de la identidad. Desde el período arcaico, pasando por clásico y el helenístico, el sujeto ha indagado en sus intersticios más íntimos y ha perseguido esa relación que lo liga al mundo exterior, donde se materializa su verdad. Desde la máxima "Conócete a ti mismo" hasta la del "cuidado de sí", con todas sus implicaciones operativas, el sujeto ha buscado esos lazos que lo ligan a la verdad como fenómeno. Ahora bien, ¿cómo el cuidado y el conocimiento de sí

se insertan en la necesidad de decir la verdad en el mundo antiguo grecorromano? A partir de la enunciación de la verdad sobre sí mismo. En esta operación de la conciencia, el sujeto que experimenta la verdad podrá conocer lo que realmente es propio de sí, lo que le pertenece como patrimonio verdadero, lo que le permitirá ser libre en la medida en que lo ponga en palabras y lo enuncie como principio de existencia. Esa verdad inherente en la confesión de sí mismo es la garantía de una solvencia moral que permite tomar las riendas de la propia vida. Para la cultura grecolatina, personificada en figuras como Pitágoras, Sócrates, Platón, Séneca, Marco Aurelio, Epicuro o Epicteto, entre otros, vivir en la verdad era vivir conforme a la realización de una serie de procedimientos en pos del cuidado de sí y del conocimiento de sí mismo. La verdad dicha por el maestro al discípulo que escucha atentamente; la verdad del discípulo dicha por él, pese a todos sus accidentes; la verdad del discurso de quien es capaz de hablar franco y expresar absolutamente todo lo que hay que decir en sus palabras; el coraje de la verdad como tamiz de la lectura de la obra y de la vida, en tanto que ellas son indisolubles, pues no existe un coraje de la verdad neutral o al margen de las causas que, en la práctica, se defienden^{xvi}. Esta manera de ser en la verdad es lo que reconocemos como *parresía*^{xvii}, término griego que en esencia implicará tres aspectos: hablarlo todo, enunciarlo con verdad y decirlo francamente^{xviii}.

En La hermenéutica del sujeto, MF definirá la *parresía* como:

El hecho de decir todo (franqueza, apertura de corazón, apertura de palabra, apertura de lenguaje, libertad de palabra), término que los latinos comprendían, en general, como *libertas*. En ambos términos hay una preclara referencia a la apertura que hace que uno diga lo que tiene que decir, lo que tiene ganas de decir, lo que considera un deber decir porque es necesario, porque es útil, porque es verdad. En apariencia la *libertas* o *parresía* es esencialmente una cualidad moral que, en el fondo, se demanda a todo sujeto hablante. (2006, p. 349).

La *parresía* será entonces esa cualidad que tiene el sujeto para develar todo lo que en su corazón se aloja. Por supuesto que en este desprendimiento de la palabra verdadera debe haber franqueza y valentía, el coraje que implica decir la verdad sin menoscabo de lo que piensan los demás. Esto, sin duda, era un reto para el sujeto que se atrevía a contar lo que sentía, pero era una tarea necesaria, pues la enunciación de la verdad no puede alojarse en sí misma ninguna duda, ni siquiera la duda de sentirse rechazado por ser un sujeto de verdad.

En este apartado haremos una reflexión sobre la construcción de la verdad por parte del sujeto que la enuncia mediante la *parresía*, su compromiso con ella, su constitución por medio de ciertos procedimientos, la relación existente entre decir la verdad y cuidarse a sí mismo, así como el necesario coraje que requiere su proclamación. A continuación, haremos una revisión de dos cursos que diera Michel Foucault entre 1982 y 1983: *El gobierno de sí y de los otros* (2008) y *Discurso y verdad en la Grecia antigua*

(2004), dictado en la Universidad de Berkeley en 1983. Como texto crítico, nos apoyaremos en el libro dirigido por Frédéric Gros titulado *Le courage de la vérité* (2008). De este último extraeremos la conceptualización de la parresía en el mundo antiguo grecorromano, sistematizada por MF, así como de sus implicaciones sobre el sujeto que la administra.

En sus últimos años (1982, 1983 y 1984), Michel Foucault se aboca a estudiar el problema de la verdad del sujeto en este período de la historia de Occidente y observa que el decir la implica un coraje especial por parte de quien la enuncia. Percibe que este coraje de la verdad se evidencia, en el ámbito político, en el problema de la estructuración de las conductas del otro, preguntándose: ¿cómo gobernar a los otros? Por otro lado, en el ámbito de la ética se da cuenta del problema que surge en el sujeto ante la estructuración de la relación consigo mismo, generándose la siguiente interrogante: ¿Cómo gobernarse a sí mismo? (Gros, 2002, p. 155). Así, la parresía estará relacionada con la dirección de la conciencia hacia el gobierno de sí y de los otros (Foucault, 2008, p. 42). Para el filósofo, la voluntad de verdad del sujeto implica un alto nivel de compromiso entre lo que dice, lo que es y cómo actúa. Del mundo antiguo grecolatino y del cristianismo primitivo tomará la relación existente entre el individuo y los procedimientos que éste realiza con el objeto de construir la verdad. Tal edificación supone un rol activo por parte del sujeto que aspira a esa voluntad de verdad. Uno de los aportes más significativos que tomara Foucault de la Antigüedad griega y romana reside, precisamente, en ese coraje que implica decir y mantener la verdad. Al respecto, Frédéric Gros expresa:

Un coraje de la verdad que no sea llevado por la pasión crítica de la verdad es un fanatismo vano, una energía vana. Una verdad que no requiera ser proclamada con firmeza de alma, con tensión ética, se convierte en algo inútil e incierto. ¿Qué es lo que de ese coraje que se despliega, supone la acción de un decir ética que lógica? Es el nudo entre coraje y verdad lo que será fundamental para Michel Foucault en sus últimos escritos (2002, p. 79).

Es la valentía que requiere el sujeto para decir lo que piensa libremente, aunque en su confesión corra el riesgo de hacer enojar a sus interlocutores, quienes pueden sentirse aludidos por sus palabras. Bien supo comprenderlo MF, al afirmar que la parresía implica decir la verdad con franqueza, siempre en un ámbito de peligro como aquel en el que:

Un filósofo se dirige a un soberano, a un tirano, y le dice que su tiranía es molesta y desagradable, porque la tiranía es incompatible con la justicia; entonces el filósofo dice la verdad, cree que está diciendo la verdad y, más aún, también asume un riesgo (ya que el tirano puede enfadarse, castigarlo, exiliarlo, matarlo). (2004, p. 42).

Existe pues, en la enunciación de la verdad, un coraje necesario para decir lo que se estima como verdadero, pese a que, en su enunciación, se corra el riesgo de alterar el *statu quo* del otro, asunto que no será del agrado del in-

terlocutor. En este punto, parresía y confesión confluyen: allí, en el coraje de la verdad, está la clave para ser un sujeto parresiástico y vivir conforme a la verdad del corazón. Sin embargo, a diferencia de lo que sucederá en el Cristianismo primitivo con la confesión, esta práctica de sí, constituida por una serie de procedimientos de autoconocimiento y autocontrol, no estará constreñida a una doctrina operativa en aras de la salvación del alma. En la cultura grecorromana no hallaremos vestigios de un matiz espiritual en las prácticas de sí.

Evidentemente, habrá un compendio de “tecnologías de sí” –tal como lo expusimos supra– pero sin otro objetivo que no sea el de “bruñir el temperamento” del alma que somos. Tal como lo expresara Foucault:

Se puede comprobar la existencia de procedimientos de confesión, de reconocimiento de la falta, exigidos, o al menos recomendados en las instituciones judiciales o las prácticas religiosas. También se encuentra, una serie de prácticas que son, en suma, ejercicios de examen de conciencia, prácticas de consulta en las que el consultante está obligado a hablar de sí mismo... pero todos estos elementos me parecen profundamente diferentes de lo que hay que llamar ‘confesión’ en sentido estricto, ‘confesión’, en todo caso, en el sentido espiritual de la palabra. (2006, p. 347).

En ese sentirse en sí mismo y ser en sí mismo griego y romano, el decir la verdad sobre uno mismo será un procedimiento esencialmente instrumental, parte de un quehacer personalísimo mediante el cual el sujeto que experimenta la verdad, la sentirá en la búsqueda de una voluntad de saber sobre sí mismo, en la indagación de convertirse en un sujeto de verdad. No habrá, pues, un compromiso espiritual en pos de la salvación del alma. Habrá, más bien, una serie de operaciones instrumentales cuyo propósito se centrará en vivir conforme a la verdad; esto implicará, como veremos más adelante, un coraje especial para afrontar la verdad sobre sí mismo, ponerse a prueba y vivir en consecuencia.

Adicionalmente, Foucault halla otra gran diferencia entre confesión y parresía en el mundo antiguo grecorromano, ésta reside en el hecho público de la parresía con respeto al secreto propio de la confesión. En la parresía se revela abiertamente el discurso del maestro a sus discípulos de manera franca, directa y llena de valor para defender la verdad que se postula, certeza que no es otra que el reflejo de los propios actos de verdad por parte de quien la enuncia. En la confesión, por el contrario, el sujeto se revela a sí mismo frente a quien lo escucha (su director de conciencia o su confesor) y que debe guardar en la intimidad su verdad. Así, en la confesión, la palabra de verdad del sujeto permanecerá guardada en el secreto, mientras que en la parresía, la palabra de verdad del maestro estará autenticada por sus actos (Gros, 2002, pp. 156-157).

Otro aspecto que abordará MF en sus últimos cursos será el atinente a la distinción entre parresía y retórica. Al respecto, el filósofo deja en claro, desde *La hermenéutica del sujeto*, que la parresía debe inscribirse en el marco del pensamiento filosófico en oposición a la retórica sofística,

técnica del buen decir, más allá de que su contenido esté sujeto o no a procedimientos de verificación. En oposición a esto, la parresía en el mundo antiguo grecorromano se define como una técnica y una ética cuyo propósito está centrado en decir la verdad y cuyo agente o parresíastés es un sujeto de veridicción y no un jugador de la seducción (2006, pp. 350-351). En este sentido, Frédéric Gros explica que en la retórica, la palabra corre el riesgo de ser engañosa y riesgosa; en cambio, en la parresía se observa claramente la diferenciación entre la palabra verdadera y la falsa. En la retórica se observa un mayor esfuerzo en la manera de decir algo que en la verdad de su decir; por oposición a esto, en la parresía debe decirse la verdad abiertamente, sin ornamentos ni brillos, convirtiéndose en una palabra comprometida que supone la adhesión del locutor a su enunciado y lo erige como un verdadero parresíastés (2002, p. 157).

Como hemos expuesto anteriormente, la parresía implica un gran riesgo para el que la usa, supone un coraje, pues frecuentemente se trata de una verdad que vulnera al otro y que implica el riesgo de una reacción negativa de su parte. Con respecto a esto, la retórica tiende, contrariamente, a elevar el ego del otro a través de la disposición de un discurso lisonjero cuando sea el caso de agradar al interlocutor e inclinarlo a tener un criterio positivo sobre lo que el orador enuncia.

A diferencia de la verdad emanada del oráculo e interpretada por la pitonisa, o de la verdad cultivada por el filósofo exclusivamente entre sus discípulos, la parresía requiere de una exposición pública, de una transmisión diáfana a unos interlocutores que la reciben y escuchan; es por eso que ésta tendrá en el mundo antiguo grecorromano un especial sitio en la política, ya que será utilizada como procedimiento de acción hacia la res pública y en ella se consumará como filosofía práctica de vida. Tal como lo expone Frédéric Gros (2002, p. 158), podemos observar que MF divide la historia de la parresía y su relación con la filosofía en el mundo antiguo griego en cuatro importantes momentos: 1) el momento político que estudia el rol de la parresía en la democracia griega (al cual dedica una parte de sus cursos en el Colegio de Francia en el año 1983 y en su clase del 8 de febrero de 1984); 2) el momento socrático de una parresía calificada como ética (cursos del 15 y 22 de febrero de 1984: análisis de la Apología de Sócrates, Critón, Fedón y Laques); 3) el momento de la parresía cínica (curso del 29 de febrero de 1984) y 4) el momento helenístico de la parresía (curso del 10 de marzo de 1982 en *La hermenéutica del sujeto*: análisis de la parresía en Filodemo, Galeno y Séneca y su relación con la confesión en el Cristianismo primitivo).

1. En lo que respecta a la parresía política, MF la concibe como fundamento ético de la democracia. Ella privilegia a los ciudadanos que la poseen para que hagan uso de ella y puedan hablar franca y claramente frente a sus interlocutores. Ello, haciendo uso de su ascendencia discursiva sobre los demás, en la medida en que es usada para explicar y decir lo que haya que decir abiertamente.

2. La parresía socrática, a través de la figura de Sócrates, se inscribe en el marco de una polis arrasada por una fuerte crisis política de sus instituciones democráticas. Con el debilitamiento de la democracia ateniense, y consecuentemente de la parresía, hacia finales del s. V a.C., la Hélade abre paso a otro tipo de concepción del individuo, fuera de su entorno colectivo. Es entonces cuando germina lo que luego sería la filosofía occidental, tramado de ideas en el que decir la verdad debe reinsertarse en una nueva concepción de la educación ética de las almas, la verdad del discurso y la política de los individuos. La figura de Sócrates jugará en este momento un rol esencial en la medida en que retoma el concepto de la parresía y la dirige hacia sí mismo con el propósito de poner a prueba el alma. Es entonces cuando la exigencia de la parresía se vuelca hacia el cuidado de sí, generando una suerte de técnica de la existencia. En sus cursos del Colegio de Francia de los días 15 y 22 de febrero de 1984, MF insiste en ver a Sócrates como el paradigma del cultor del coraje de la verdad (Gros, 2002, p. 160), ciudadano que acepta tomar la cicuta antes que doblegar su voluntad y dejar de creer en la virtud y en el cuidado de sí por el bien de sí y de los otros.

En el análisis de este período de la parresía socrática, MF hace alusión a dos diálogos de Platón en los que ella estará ligada al cuidado de sí y de los otros, en tanto que éste es el principio filosófico que sustenta este hablar franco. En Alcibiades, tal como lo expusimos en el tercer apartado de este capítulo, Platón deja en claro la importancia de que el personaje de Alcibiades, quien se prepara para ser un futuro gobernante, cultive la epimeleiaheautou por el bien de sí mismo, pero sobre todo, por el bien común de la polis. Por otra parte, en el Laques se presenta el cuidado de sí como una técnica de existencia. A diferencia de lo expuesto por Platón en Alcibiades, en el Laques se deja en claro que el conocimiento y el cuidado de sí no sólo consisten en el conocimiento y cultivo del alma como una parte divina de sí mismo, sino que el objeto de sí es la vida, la propia existencia. Así pues, el cuidado y conocimiento de sí implicará dar forma a una existencia, someter la vida a una serie de reglas, a una técnica, a una serie de procedimientos; esta sería la filosofía como arte de vida, como técnica de existencia, como estética de sí. El Laques habla del coraje y del riesgo que implica ser un sujeto parresíástico. No debe verse al cuerpo como una realidad distinta a la del alma. El sujeto debe seguir una vida ordenada por ciertas normas con el propósito de decir la verdad. No se trata, con esto, de llevar sólo una bella existencia, sino de una relación entre el cuidado y cultivo de una vida bella y una práctica de veridicción. Platón propone, entonces, concebir una filosofía que, más que abordar un discurso meramente metafísico sobre la verdad divina del alma, sea una práctica de verdad que es, al mismo tiempo, una práctica de sí (2002, pp. 161-162).

3. Un movimiento filosófico que interesó sobremanera a MF por el tratamiento de la parresía en la Antigüedad, fue el de la filosofía cínica. Sus integrantes deben su nombre al apodo que recibiera uno de sus fundadores, Diógenes de Sínope quien era reconocido públicamente como kyon, ‘perro’, término peyorativo muy usado desde la antigua literatura griega^{xix}, cuya fuerte connotación hacía alusión a un ser miserable de espíritu y de vida licenciosa. MF observa en esta corriente filosófica surgida a finales del siglo V a.C., un interesante tratamiento de la parresía como verdad franca, desnuda y desgarrada. Sus fundadores, Antístenes (445-360 a.C.) y Diógenes de Sínope (400-325 a.C.) creían en la importancia de defender una verdad que traspasara cualquier barrera de las convenciones sociales. Así, entre los cínicos era necesario decir toda la verdad sobre algo, independientemente de sus consecuencias, incluso por encima del resguardo de la identidad del sujeto. Aquí se dará una reinterpretación del concepto de la en función de lo que realmente requiere el individuo para sincerar su existencia y erigirse como un sujeto libre de ataduras creadas por la sociedad en su acervo más reaccionario. En su curso del 29 de febrero de 1984, MF establece tres funciones esenciales de la parresía en la vida del cínico: 1) uso de la palabra franca, sincera, ruda y provocativa; 2) un estilo de vida totalmente desapegado de todo bien material y convencionalismos y 3) una existencia conforme a la verdad. De esta manera, entre los cínicos es la vida y no el pensamiento la que se vive en función de la verdad; en este sentido, tal y como lo veremos infra entre los filósofos estoicos, existe una analogía, pues, para ambas corrientes del pensamiento debe existir una armonía plena entre la verdad y la vida (2002, pp. 162-163). A diferencia de lo que observamos en la filosofía socrática, estoica o epicúrea donde el discurso es prudente, sensato y templado, en el cínico el discurso es transgresor, provocativo e incendiario; la vida misma está en función de una verdad desnuda que llega, incluso, a resultar escandalosa debido a que nada de ella se oculta. En su curso del 7, 14 y 21 de marzo de 1984, MF propone cuatro grandes ejes de sentido de la palabra “verdad” y sus implicaciones como provocación: 1) la verdad como algo completamente visible; 2) la verdad como algo puro, sin mezclas; 3) la verdad como aquello conforme a derecho y, 4) la verdad como algo incorruptible, idéntico a sí mismo (2002, pp. 163-164). En la filosofía de Platón estos cuatro ejes se pueden observar en la semblanza de su propia vida: una existencia sim-

ple y directa, despojada de todo elemento impuro, una existencia de rectitud y severidad. Entre los cínicos, la vida dará un paso más allá en intensidad: será llevada a un plano de liberalidad y radicalidad extremas, estará marcada por el escándalo que implica desnudar la acción de un sujeto sin restricciones en todas sus pulsiones. La máxima cínica de parakratein to nomisma, “suprimir la regla”, se materializará en la transgresión de los valores instituidos y estables socialmente. Se observará en esta corriente filosófica un fuerte movimiento interior de exageración y caricaturización del sentido de la verdad llevado al extremo. Tal como lo expresa Frédéric Gros (2002, pp. 164-165), ésta es en el fondo la verdadera manera de vivir del perro, expresada en toda su animalidad.

4. Finalmente, en su curso de 1982 en el Colegio de Francia (en El gobierno de sí y de los otros), MF hará un análisis de la filosofía estoica, corriente del pensamiento occidental fundada en Atenas hacia el año 300 a.C. por Zenón de Citio. Tanto Zenón como sus sucesores griegos Cleantes, Crisipo de Solos (de la Estoa Antigua), Panecio y Posidonio (Estoa Media) y sus sucesores latinos Séneca, Epicteto o Marco Aurelio (estoicos del imperio romano), entre otros, estimarán la parresía en grado sumo. Para éstos, el cuidado de sí permite la posibilidad de crear un vínculo robusto entre la vida y la verdad hacia una armonía ideal. La ética estoica es, en efecto, una correspondencia reglada entre la acción y el discurso, una verdad puesta a prueba en la vida misma. A diferencia de la filosofía cínica, en la que la verdad desnuda daba paso a la transgresión de lo establecido, a la provocación y al desenfado, en la filosofía estoica se cultiva una ética del orden y de la disciplina (2002, pp. 164-165). Predomina entre ellos el coraje de una verdad transformadora, responsable del acto de esculpirse en una conducta severa en la que prevalezca la consecución de la virtud.

A grandes rasgos, hemos expuesto el panorama de la parresía en cuatro períodos distintos y consecutivos de la historia de la Antigüedad griega y romana, siguiendo las ideas de MF. También hemos conceptualizado su importancia en la vida del sujeto que esculpe su identidad mediante el cultivo de una verdad franca, desnuda y comprometida con la existencia misma. El coraje de la verdad halla en la parresía su cristalización, permitiendo a los individuos vivir en libertad plena, conforme a su naturaleza y su voluntad de verdad. ©

Autora:

Rosa Amelia Asuaje León. Profesora Asociada de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Letras, mención Lenguas Clásicas en la ULA. Magíster Scientiae en Lingüística-ULA. Doctora en Lingüística-ULA. PEI-ONCTI Nivel B, en su convocatoria de 2011. Miembro del Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL) y del Grupo de Investigación en Ciencias Fonética (GICIFO) de la ULA. Entre sus actividades académicas y de investigación, se destaca su interés por el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de personas con diversidad funcional.

Notas

1. De ahora en adelante abreviaremos el nombre del filósofo con sus iniciales: MF.
2. El famoso poema atribuido a Parménides, filósofo griego de Elea (515-450 a.C.), ha sido considerado históricamente como el primer texto filosófico griego que plasmó, en versos hexámetros, un tratado sobre la verdad (alétheia). La obra poético-filosófica consta de un prólogo y dos partes: la senda de la verdad y la senda de las apariencias. En este tratado, Parménides plantea la oposición entre el ser y el no ser, aludiendo que resulta imposible plantearse algo sobre la base de la no existencia. Así pues, todo lo que existe es, y por tanto, resulta ser la posibilidad de existencia de todas las cosas. En su poema, Parménides, dándole supremacía a la razón, ubica a la diosa Alétheia cabalgando sobre las apariencias devenida de los sentidos. Este camino es, sin duda, refutado por el filósofo, quien asocia la vía por la que ha de transitar la diosa de la verdad, con el camino que conduce a la luz del entendimiento y del logos presocrático. Sobre este poema como base del pensamiento contemporáneo en torno a lo verdadero, cf. Eahl (1951) y De Waelhens (1953) en: Detienne (1981, p. 16).
3. En griego antiguo, la palabra verdad se conocía como *alétheia*: “lo que no se olvida”, “lo que no permanece oculto”. En ambas significaciones, alétheia muestra, a través de su alfa privativa: la negación de dos aspectos: el olvido (*lethé*) y el mantener algo oculto (*lanthánein*). Así pues, alétheia era aquello que se mostraba visible ante los ojos del sujeto y le recordaba lo que nunca debía olvidarse. Para mayor información sobre estos vocablos, cf. Chantraine (1968-80) y Thesaurus Linguae Graecae, TLG Work Place 5.0 CD ROM (1993, 1996).
4. Curso que dictara MF en el Colegio de Francia durante 1979-1980. Hasta el presente éste es un material inédito que espera por su publicación. La versión que en esta investigación presentamos ha sido traducida del francés por Jorge Dávila, 2008, Mérida, Universidad de Los Andes (inédita).
5. Curso dictado por Michel Foucault en el Colegio de Francia entre 1981-1982.
6. Seminario que Michel Foucault dictó en la Universidad de Vermont en otoño de 1982.
7. La segunda parte del título de este apartado está tomado textualmente del encabezado de la traducción que hiciera Jorge Dávila en 2008 sobre el texto de Foucault, aún inédito: *El gobierno de los vivientes*.
8. Para mayor información sobre la palabra *rita* y la presencia del sufijo ordo en indoeuropeo, cf. Pisani (1936, p. 11) y Fugier (1963, p. 148), en Detienne (1981, p. 16).
9. Cfr. Nota de traducción de *El gobierno de los vivientes*. Lección del 6 de febrero de 1980. Traducción de Jorge Dávila (2008, p. 2).
10. Filósofo, astrónomo y gramático, nacido en Heraclea Póntica entre los años 390-310 a.C. aproximadamente. Conocido también como Heráclides Milessio Grammatico por Diógenes Laercio en su libro V.2.
11. Hemos estimado oportuno citar las obras de Platón a las que recurre Foucault para explicar las nociones del “cuidado de sí”, del texto del filósofo francés y no de los textos griegos directamente. Esta consideración responde a que queremos preservar el momento en que estas citas fueron realizadas por MF en sus alocuciones.
12. Para mayor información sobre el particular, cf. Gernet (1968, p. 252), Vernan (1965, p. 114) y Detienne (1967, pp. 132-133).
13. Tomado de la edición de Porfirio de 1987.
14. Cf. Platón, Alcibiades 29b, en Foucault, 2008, p. 58.
15. *Mal faire, direvrai. Fonctions de l'aveu*. Curso inédito de Michel Foucault (Lovaina, 1981), en: *La hermenéutica del sujeto*, clase del 3 de marzo de 1982, p. 348, segunda hora.
16. Al respecto, cf. Gros (comp.), 2002, p. 8 en un texto referido a este último Foucault, intitulado *Le courage de la verité* (todos los pasajes que citamos de esta edición son traducción nuestra del francés).
17. Sobre la significación de este término, cf. Liddell & Scott (1940, p. 1344), Miquel (1998: vol. 12, col. 260-267) y Thesaurus Linguae Graecae, TLG Work Place 5.0 CD ROM.
18. Cf. Foucault, 2008, *Le gouvernement de soi et des autres*. Cours du Collège de France 1982-1983. (Traducción nuestra).
19. En *Iliada*, uno de los insultos más provocadores era justamente éste. En el canto I, vv. 225, Aquiles riñe con Agamenón, y en medio de su cólera enmudecida, sólo logra decirle al Atrida: (‘cara de perro’).

Bibliografía

- Asuaje, Rosa Amelia. (2009) “Una aproximación lexicográfica del culto a Apolo en el Ion de Eurípides”, *Dikaiosyne*, 23:8-23.
- Foucault, Michel. (1981). *Mail Faire, dire vrai. Fonctions de l’aveu. Lovaina*. (Curso inédito).
- Foucault, Michel. (1983). *Le Gouvernementdesoi et des autres. Cours du Collège de France, 1982-1983*. Edition par François Ewald, Alessandro Fontana et Frédéric Gros. Paris: Senil-Gallimard.
- Foucault, Michel. (2004a). *Discurso y verdad en la Antigua Grecia. Curso dictado en la Universidad de Berkeley en 1983*. Introducción de Ángel Gabilondo y Fernando Fuentes Megías. Traducción al español y notas de Fernando Fuentes Megías. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, Michel. (2004b). *Philosophie. Anthologie. Anthologie établieet présentée par Arnold I. Davidson et Frédéric Gros*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. Curso dictado en el Colegio de Francia en 1970. Traducción al español de Alberto González Troyano. Madrid: Alianza.
- Foucault, Michel. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Curso del Colegio de Francia, 1982. Traducción al español de Horacio Pons. Edición establecida por Frédéric Gros, bajo la dirección de François Ewald y Alessandro Fontana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2008a). *Tecnologías del Yo*. Seminario dictado en la Universidad de Vermont en 1982. Introducción de la versión en español de Miguel Morey. Traducción de Mercedes Allende Salazar. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. (2008b). *El gobierno de los vivientes*. Curso del Colegio de Francia, 1979-1980. Traducción de Jorge Dávila. Mérida: Universidad de Los Andes (inédita).
- Foucault, Michel. (2010). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso del colegio de Francia 1982-1983. Edición establecida por Frédéric Gros, bajo la dirección de François Edward y Alessadro Fontana. Traducción al español de Horacio Pons. Revisión y transliteración de términos griegos a cargo de Hernán Martignone. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2011). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Curso del Colegio de Francia 1983-1984. Edición establecida por Frédéric Gros, bajo la dirección de François Ewald y Alessadro Fontana. Traducción al español de Horacio Pons. Revisión y transliteración de términos griegos a cargo de Hernán Martignone. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gros, Frédéric (comp.). (2002). *Foucault. Le courage de la vérité*. París: Presses Universitaires de France.



Viene de la pág. 228

No existen ni uno, ni dos, ni mil dioses. Existe la capacidad mental del ser humano, de realizar lo que con convicción y dedicación quiera hacer. Claro está que estas fortalezas internas necesitan de unos niveles de comprensión y desarrollo de conocimientos, de las circunstancias que les den la claridad intelectual para hacer el enfoque y desarrollo de los pasos para lograr el fin. Dentro de todo ser humano hay una fuerza física (repito, una fuerza física y aclaro que lo espiritual es también físico, que es una materia que se diferencia de otras, sólo por su estado, así como el agua sólida se diferencia de la líquida y la vaporizada, según, la temperatura y sus disposición consecuente atómica) que es una especie de motor impulsor de la voluntad para el logro de las metas. Es eso lo que hemos por llamar fe. Sucede que a veces el conocimiento no es una posesión consciente, si no que es información subconsciente o inconsciente. Es decir no tenemos consciencia de conocer algo. Más cuando el instinto

Continúa en la pág. 256

Guías web basadas en hipermapas, una alternativa en la enseñanza local de la Geografía, Historia y Ciencias de la Tierra



Web tutorials based on hypermaps, an alternative for local teaching of geography, history and earth sciences

Emiro Antonio Coronado Cabrera

coronado@ula.ve

Universidad de Los Andes
Núcleo Univeritario “Rafael Rangel”
Grupo de Investigación Geociencia
Trujillo, estado Trujillo, Venezuela

Bárbara María Briceño Briceño

bmbb30@hotmail.com

Yarelis Eugenia Ramírez Rivera

yarelisr@yahoo.es

Lorena del Carmen La Cruz Lugo

lorens_estrella@yahoo.es

Yuly Johana Villamizar Villamizar

yulyvillamizar@gmail.com

Unidad Educativa “Francisco de Paula Andrade”.
Timotes estado Mérida, Venezuela



Artículo recibido: 08/01/2014

Aceptado para publicación: 27/03/2014

Resumen

La tecnología ha causado un impacto innegable en relación a la sociedad, por consiguiente es necesario hacer énfasis en la necesidad que implica insertar los avances científico-tecnológicos en nuestras aulas de clase, como una estrategia para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de novedosos canales para transmitir la información. El aprendizaje basado en sistemas tecnológicos, específicamente en hipermapas causa un impacto distinto en los individuos, por cuanto es más sencillo entender las ideas principales de un tema a través de páginas interactivas estructurados a partir de la combinación de textos, videos e imágenes; esto permite la aplicación de un aprendizaje visual y didáctico. Los hipermapas representan un recurso novedoso e impactante, la configuración previa de estos, permitirá que el estudiante elija a través de opciones lo que desea ver, partiendo de un punto inicial hasta llegar a una comprensión global y significativa del tema.

Palabras claves: Aprendizaje, enseñanza, hipermapas, impacto.

Abstract

Technology has caused an undeniable impact on society. Therefore, it is relevant to stress the need to teach scientific and technological advances into our classrooms as a strategy for improving teaching and learning processes through the use of new teaching resources. Learning based on technological systems, specifically on HyperMaps, creates a different impact on students, since it is easier to understand the main ideas of a given topic through interactive pages that combine text, video and images. This process helps visual and didactic learning. The use of HyperMaps constitutes a new and high-impact resource. Through this tool, students are allowed to choose what they want to see from several options which range from the most basic point to the overall and significant understanding of a given theme.

Keywords: Learning, teaching, hypermaps, impact.

Introducción

En las últimas décadas se ha iniciado la implementación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en el campo educativo, rompiendo esto de cierta forma los esquemas de trabajo utilizados hasta entonces, los cuales estaban basados en la copia, el dictado y la memorización de contenidos extensos.

El Uso de las TIC's son parte de las nuevas estrategias que van a permitir la interacción y el desenvolvimiento oral y escrito de los estudiantes, donde expresen de manera clara y sencilla sus operaciones sobre un tema en particular y de esta manera conseguir un verdadero aprendizaje significativo, centrado en que el estudiante asimile los conocimientos.

El sistema educativo venezolano no se escapa de esta realidad y establece como responsabilidad la formación de los seres humanos en los diferentes ámbitos de la vida, con la finalidad de desarrollar habilidades de pensamiento y destrezas, además del compromiso con el trabajo y valoración del entorno como espacio de manifestaciones culturales de identidad particular y colectiva.

Todo ello se puede lograr con la utilización de recursos tecnológicos que son esenciales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de manera particular en la Historia, la Geografía y Ciencias de la Tierra; generando interés por la interacción dinámica con el material de trabajo previamente configurado por el docente en función de los estudiantes.

En la actualidad el uso de las TIC's en estas áreas en particular, han introducido un nuevo método en el diseño de aplicaciones, como lo es el uso de los Hipermapas, que vienen siendo la unión de imágenes digitales, sonidos, entre otros, con fuente abierta que permite al usuario la facilidad de adaptarlo a su necesidad particular.

En relación a lo descrito, la presente investigación argumenta la necesidad del uso de estrategias de aprendizajes basadas en Hipermapas para la divulgación de conocimientos en las áreas de Historia, Geografía y Ciencias de la Tierra, como una forma de insertar la tecnología en el aula de clase tomando, en cuenta que los estudiantes manejan con gran facilidad estas herramientas de trabajo.

La tecnología en su estructura de aplicación se puede fundamentar en la investigación realizada por Valencia (1998) quien propone el uso del método HRM (Hipermapas Refe-

renciados Hipermédia) de Jonás Montilba el cual expone técnicas de diseño, elaboración, aplicación y evaluación de software educativo; las cuales están explícitas en su investigación *Un método de desarrollo de aplicaciones educativas hipermédia*, donde manifiesta que es necesario el uso de métodos y técnicas propios de la ingeniería de Software para construir hiperdocumentos de calidad.

En correspondencia con lo descrito, la autora plantea un modelo de método, conformado por pasos que se pueden seguir para elaborar un material educativo hipermédia. En primer lugar es preciso seleccionar el problema a partir de la caracterización de situaciones, luego es posible definir requerimientos o actividades que se pueden hacer con el hiperdocumento; al tener avance en este sentido es posible el diseño educativo, el diseño computacional estructurado en módulos unidos por enlaces y la producción de las unidades de información (captura, digitalización, edición y almacenamiento de sonidos, imágenes, vídeos, texto y gráficos). Finalmente la última fase del proceso es la evaluación del producto para verificar los niveles de comprensión y aceptación del mismo.

1. Definición de términos básicos

Aprendizaje: Corresponde a la acción de aprender algún arte u oficio, dentro de esta definición el término aprender se refiere a la adquisición de conocimiento por medio del estudio o la experiencia.

Computadora: dispositivo electrónico capaz de recibir un conjunto de instrucciones y ejecutarlas realizando cálculos sobre los datos numéricos o bien compilando y correlacionando otros tipos de información.

Comunicación: proceso de transmisión y recepción de ideas, información y mensajes, en las dos últimas décadas, la reducción de los tiempos de transmisión de la información a distancia y de acceso a la información ha supuesto uno de los retos esenciales de nuestra sociedad.

Constructivismo: Cuerpo de teorías que tienen en común la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, construyen sus ideas sobre su medio físico, social o cultural, por tanto el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad.

Docente: Individuo preparado para enseñar.

Educación: Crianza, enseñanza y doctrina que se le da a los jóvenes.

Enseñanza: presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

Estrategias: Es un proceso regulado por un conjunto de normas, con la finalidad de asegurar una decisión óptima ante una situación, en el caso educativo el aprendizaje.

Ergonomía: Ciencia que trata de la integración del hombre con las máquinas, en especial con el entorno de trabajo, para evitar la fatiga en la realización de tareas.

Hipermapas: Asociación de mapas dispuestos en un orden creado por un individuo para explicar un tema.

Hipertexto: Método de presentación de la información que permite hacer una lectura no secuencial de la misma. Trata de emular el modo en que el cerebro humano almacena y recupera la información por medio de asociación de ideas y no en el orden en el que los sucesos ocurrieron.

HTML: acrónimo de HyperText Markup Language, lenguaje de marcas de hipertexto. En informática, formato estándar de los documentos que circulan en la World Wide Web.

Imagen: Representación o apariencia de una persona, lugar o cosa.

Innovación: Renovación de una forma habitual de trabajo.

Multimedia: Que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos, texto, en la transmisión de una información.

Nodos: Cada uno de los puntos que permanecen fijos en un cuerpo vibrantes. En una cuerda vibrantes son siempre nodos los extremo, y puede haber varios nodos intermedios.

Software: Conjunto de programas, instrucciones con reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en una computadora.

Sistema: Conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente entrelazados entre sí.

Tecnología: Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico.

Texto: escrito cuya finalidad es transmitir ideas o puntos de vista sobre un tema.

2. Aspectos teóricos básicos

2.1. El Constructivismo y el Aprendizaje Significativo en el ámbito educativo

En lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el constructivismo constituya una corriente que orienta nuestra investigación. Al respecto Rosas y Sebastián (2007) indican que toda concepción de tipo constructivista tiene como base fundamental el desarrollo, porque comprende la evolución constante del estado cognitivo del ser humano, dentro de este proceso tiene gran importancia la actuación del ser humano puesto que el mismo funciona como responsable de la adquisición, procesamiento y difusión del aprendizaje.

Igualmente, surge el aprendizaje significativo como el ideal de la educación, con respecto a esto Giménez (sf) expresa que este aprendizaje se alcanza cuando el individuo encuentra sentido en los conocimientos que adquiere, el proceso educativo se rige por los conocimientos previos y la labor del docente asume un cambio de dador de conocimientos a orientador, facilitador y mediador para la formación del ser humano forjada en valores y principios sociales.

2.2. Uso de la tecnología en la educación

Según Salazar (2005) la educación bolivariana propone la incorporación de cambios para modificar la realidad educativa existente a través de la implementación, uso y difusión de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), lo que requiere el uso de nuevas formas de evaluación.

Asimismo propone la necesidad de entender la utilización de las TIC en la educación desde tres puntos de vista, en primera instancia el ser humano se identificará con la Tecnología a partir del momento que ella se encuentre inmersa en sus actividades cotidianas. Por otra parte, las personas tienen que conocer de forma clara y precisa los servicios que ofrece el uso de los avances científicos tecnológicos que pueden estar representados por datos acumulados o dispuestos en línea. Además, es importante destacar que cualquier individuo puede acceder a la tecnología con total disponibilidad, libre de restricciones.

De acuerdo a lo planteado, las TIC funcionan como recursos de gran valor que fomentan la ejecución de proyectos educativos, por un lado la tecnología sirve de apoyo para la construcción de aprendizajes y a partir de esta modalidad asumir un carácter crítico y reflexivo ante la información recibida a través de los medios de comunicación. Además esta novedosa forma de enseñanza y aprendizaje promueve el trabajo colectivo a partir de la interacción del ser humano con su realidad.

2.3. Influencia tecnológica a nivel social

Con relación al impacto que ha causado la implementación reciente de la tecnología en nuestro espacio, es importante acotar que ha producido un gran giro, donde los cambios son evidentes, por ejemplo, la mayoría de actividades que se realizaban en forma manual, ahora se llevan a cabo de manera digital, siendo esta una forma más eficaz y eficiente de trabajo, en cualquier nivel educativo, político, social, económico y cultural.

Asimismo, en la actualidad la mayor parte de los individuos tienen la posibilidad de acceder al campo de la computación, incluso los niños que inician la vida escolar manejan con facilidad las herramientas tecnológicas, esto se considera una fortaleza para la comunicación abierta a la transferencia de conocimientos de cualquier carácter.

2.4. Hipermapas una alternativa de enseñanza

Según Coronado (2007, p. 49) expone que “es un instrumento multimedia para el desarrollo de software a la medida, en que los requerimientos de geoespacialidad no sean de alta precisión”. Además, estos puede reforzar el análisis espacial de los Sistemas de Información Geográficos, ya que pueden representar, almacenar, manipular y desplegar mapas digitales a los que se pueden asociar capacidades interactivas y multimedia como: video, audio y animación entre otros; que son características poco consideradas en los Sistemas de Información convencionales y que son de gran utilidad al momento de incorporar nuevos cono-

cimientos en la enseñanza de Geografía, Ciencias de la Tierra e Historia.

Con referencia a lo presentado por el autor, los hipermapas incorporan elementos geográficos los cuales se pueden programar de tal forma que generan la interacción continua entre los educandos y el tema; este funciona como un sistema de nodos conformados con enlaces que presentan características diferentes sobre la información.

2.5. Software con Plataforma Libre (LINUX)

Representa una nueva modalidad de trabajo a nivel de informática, debido a su estructura y funcionamiento contribuye a disminuir de dependencia tecnológica que hasta estos tiempos se había manejado, entre las principales características de Linux como sistema operativo están:

- En lo que se refiere a su instalación, requiere de claves de acceso, esto le confiere mayor seguridad al usuario y al equipo. Cualquier persona no logra establecer su configuración, es necesario el manejo conocimientos del sistema y líneas de comando, la ausencia de ellos puede borrar aplicaciones y archivos existentes, siendo esto una desventaja. Linux es un sistema operativo sin fines de lucro, funciona con plataforma de Software Libre, por ello su propagación es cada vez mayor. Por lo general no se infecta con virus, convirtiéndose así en un sistema de menor costo.
- A diferencia de Windows, Linux de acuerdo a su configuración permite procesar, enviar y revisar archivos de gran volumen en una modalidad liviana de aspecto comprimido. Su sistema es multifuncional, ya que dentro de él es posible apertura varios escritorios, donde se distribuyen los archivos de acuerdo a las necesidades de trabajo. Dentro del sistema, es posible insertar texto, imágenes, tabla de datos, todo ello realizado en otras aplicaciones: con el fin de construir una sola presentación.
- Por el carácter de Software Libre, es posible acceder a los 4 estándares: ver código fuente, modificarlo, copiar-distribuirlo, y finalmente modificarlo de acuerdo a las necesidades del usuario y su fuente de trabajo. Por tener una plataforma más estable, favorece el desempeño rápido de aplicaciones de todo tipo tales como bases de datos, multimedia, entre otros. Es importante señalar que los documentos realizados en Linux, pueden guardarse para ser vistos a través de otros sistemas operativos incluyendo Windows, esto ofrece facilidades de trabajo al usuario.

2.6. Independencia de plataforma

Dentro de los cambios que se han venido presentando en el campo educativo surge una modalidad basada en la independencia de plataforma, permitiendo esto a los usuarios la facilidad de uso de las diferentes plataformas de manera libre sin estar sujetos a licencias que en algunos casos resultan costosas, gracias a su configuración contribuye de manera precisa a la difusión de la información.

2.7. Aprendizaje visual en la enseñanza de la Geografía

Ahora bien, el aprendizaje visual permite que el estudiante tenga un contacto directo con la información que supone el desarrollo de un contenido. El aprendizaje visual es un método eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje puesto que le permite al individuo aprender a pensar, presentando la información de diversos modos; además ayuda a que el educando centre su atención en el significado del tema, evitando así, la distracción durante la jornada de trabajo, en tal sentido el estudiante se convierte en un receptor de conocimiento que interpreta y analiza de acuerdo a su criterio.

Es necesario destacar que el uso de los hipermapas ayuda a los estudiantes a adquirir el aprendizaje a través de la visualización de ciertos contenidos programados en diferentes asignaturas, sin embargo, es de hacer notar que con el uso de esta herramienta no se busca erradicar el desarrollo de las prácticas de campo importantes para la enseñanza de la geografía y las ciencias de la tierra, sino que, los hipermapas funciona como un pre acondicionamiento teórico del estudiante sobre un tema específico.

3. Propuesta

Considerando la realidad del sistema educativo venezolano es evidente la necesidad de establecer un conjunto de cambios para la enseñanza de diferentes áreas. Por su parte Santiago Rivera (2003) en su artículo titulado *Concepciones de los docentes sobre la problemática de la enseñanza de la geografía en la educación media, diversificada y profesional* expresa que:

Ante la complejidad del mundo contemporáneo en la misma realidad geográfica nacional, aunado a la condición de países con grandes dificultades en su desarrollo, el docente de geografía debe cumplir una misión más coherente con la diligencia por gestar procesos de cambios y transformación desde la práctica escolar cotidiana. No puede ser indiferente y su labor debe estar guiada por el compromiso y el empeño hacia la gestión de la innovación desde su acción educativa del aula. (p. 21).

Sobre la base de las ideas expuestas se coincide en que la práctica escolar actual se encuentra aislada de la realidad geográfica, ya que la misma se centra más en contenidos programáticos, que frecuentemente se observa el uso del dictado y la conceptualización de los textos normalmente usados, esta situación causa el desinterés de los educandos en relación al área de estudio.

Aunado a ello Santiago Rivera (2009) en su investigación que lleva por nombre *El escenario global y la enseñanza geográfica en las concepciones de los educadores de geografía* responde la siguiente interrogante ¿Cómo se puede educar a un ciudadano que habita una realidad tan compleja como el mundo contemporáneo, con la clase de geografía, afianzado en el dictado, la copia, el dibujo y el calcado?

Ante esta situación, la enseñanza de la geografía debe considerar como direcciones fundamentales el conocimiento de la realidad geográfica vivida y promover la sensibilidad ambiental. Por eso urge comprender la globalización y su repercusión económica, científica y tecnológica, y contrarrestar sus efectos con el fortalecimiento del lugar como comunidad vivida y la formación de una ciudadanía crítica y un ambiente sano; en especial otras explicaciones a la situación geográfica que se ha originado en el contexto de nuevo orden económico mundial.

Según las necesidades y expectativas del sistema educativo venezolano actual, con la implementación de nuevas estrategias para intercambiar ideas sobre el contenido de un sistema específico contribuiremos satisfactoriamente al logro de un aprendizaje significativo. Por tanto, el enfoque de esta investigación esta centrado en la difusión de materiales educativos construidos en base a hipermapas como una modalidad de bajo costo para su utilización, fundamentada en la ergonomía interactiva para el logro del aprendizaje. Además estos instrumentos electrónicos son ecológicos, pues actúan de manera eficaz en la disminución de los niveles de contaminación, producto excesivo de material empleado en las actividades diarias.

Dichos materiales educativos se construirán tomando en cuenta las necesidades intelectuales y colectivas de los educandos, reforzando temas como el Paso de Bolívar por Los Andes, las Lagunas como escenarios Naturales, la Flora-Fauna, la Geohistoria de Mesa Cerrada, espacios pertenecientes al Municipio Miranda del Estado Miranda.



Fig. 1. Mapa referencial de la Campaña Admirable.

4. Caso de estudio

En tal sentido, se presenta una nueva alternativa para establecer una relación entre la educación y el uso de la tecnología, específicamente se trata de evaluar la respuesta ante la aplicación de un sistema web en educación media general basado en hipermapas para el estudio del paso de Bolívar por Los Andes, tomando como muestra los estudiantes de la Unidad Educativa “Francisco de Paula Andrade” del Municipio Miranda Estado Mérida (Venezuela). Dicha estrategia fue diseñada por estudiantes de la maestría en Docencia de las Ciencias de la Tierra.

Es importante resaltar que la institución posee un CEBIT con 20 máquinas disponibles y esto representa una dificultad para el acceso continuo a las mismas, puesto que

la institución cuenta con 1200 estudiantes distribuidos en 35 secciones que desarrollan actividades escolares en los turnos de la mañana y de la tarde respectivamente.

5. Aplicación de los instrumentos

Tomando en cuenta los cambios que se han ido insertando en la educación venezolana, consideramos necesario conocer la opinión de los educandos de la Unidad Educativa Francisco de Paula Andrade, en relación a las nuevas herramientas usadas para la difusión del conocimiento, específicamente la tecnología con fines educativos. Para ello se utilizó una muestra de 113 estudiantes, a los cuales se les aplicó una encuesta formada por preguntas cerradas donde respondieron de forma individual. Previo a la encuesta se presentó un modelo de una guía interactiva web, basada en hipermapas sobre el paso de Bolívar por Los Andes.

6. Análisis de los resultados

6.1. ¿Conoce lo que es un sistema Web?

De la encuesta aplicada se puede afirmar que la mayoría de las personas, representadas por un 51% conocen lo que es un sistema web, esto permite deducir que la implementación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje usando hipermapas para lograr gran receptividad en los estudiantes que actualmente están buscando nuevas y sencillas formas de aprender. (Véase el siguiente gráfico).



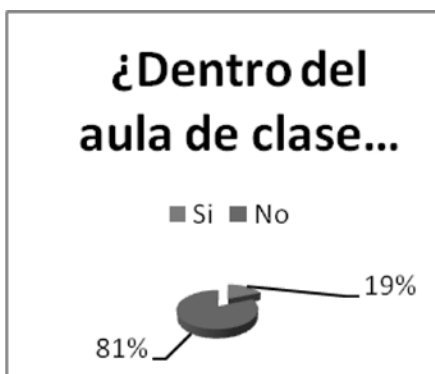
6.2. ¿Tiene conocimiento del Paso de Bolívar por Los Andes, específicamente en el tramo que comprende la población de Timotes?

Los resultados obtenidos indican que la mayor parte de los estudiantes integrantes de la muestra de estudio correspondiente al Liceo Francisco de Paula Andrade ubicado en la Parroquia Timotes Municipio Miranda del Estado Mérida no tienen conocimiento del Paso de Bolívar por Los Andes, aun cuando esta área geográfica forma parte del recorrido de este hecho histórico trascendental, por ello es necesario implementar nuevas herramientas como el uso Hipermapas para difundir los aspectos más relevantes no sólo de este tema sino de cualquier temática de interés individual o colectivo. (Véase el siguiente gráfico).



6.3. ¿Dentro del aula de clase se propicia la reflexión del Paso de Bolívar por Los Andes y su importancia dentro de la historia?

En relación a la interrogante, es preciso señalar que dentro del aula de clase no se ha hecho énfasis en el Paso de Bolívar por Los Andes como un tema histórico de gran importancia, por ello existe la posibilidad real de utilizar la tecnología para diseñar sistemas web basados en hipermapas para desarrollar el contenido deseado, combinando para ello imágenes, texto, audio y videos, que faciliten a los estudiantes la comprensión como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. (Véase el siguiente gráfico).



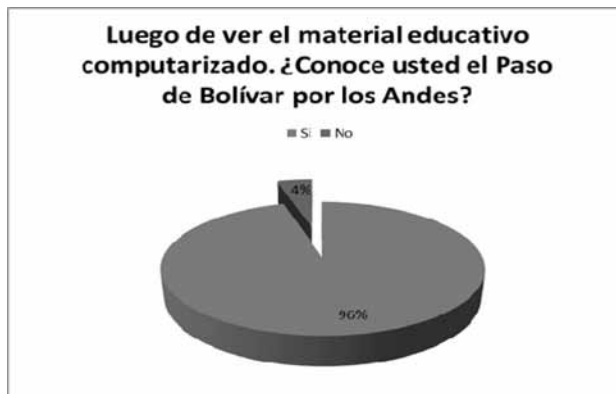
6.4. ¿Considera usted que la herramienta web es una estrategia para el proceso de enseñanza y aprendizaje?

En relación a la pregunta planteada, casi en su totalidad los estudiantes consideran que el uso de herramienta web puede traer efectos positivos para el alcance del aprendizaje, además su elaboración es sencilla usando para ello software de plataforma libre que se adapta con facilidad a cualquier sistema operativo; por otra parte, la inserción de la tecnología en el aula de clase puede dinamizar el proceso educativo y a su vez aumentar el interés de los estudiantes para conocer temas relacionados con el entorno local, regional o nacional. (Véase el siguiente gráfico).



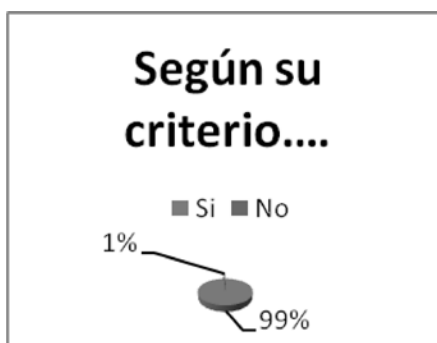
6.5. Luego de ver el material educativo computarizado ¿Conoce el Paso de Bolívar por Los Andes?

Es importante señalar que en su mayoría los estudiantes presentes en la encuesta lograron conocer los aspectos más relevantes del Paso de Bolívar por Los Andes luego de haber observado con detenimiento un material educativo computarizado basado en hipermapas, dentro de él se presentó imágenes, texto, videos y mapas, esta actividad fue una muestra de lo que se puede lograr al incorporar las herramientas tecnológicas para enseñar, puesto que los estudiante en la actualidad presentan grandes habilidades para manejar los sistemas web. (Véase el siguiente gráfico).



6.6. Según su criterio. ¿Considera importante la utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación en el desarrollo de los contenidos de las diferentes asignaturas del Programa de Estudio?

En primer lugar el 99% de los encuestados afirman la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC's en los programas de estudio, en este caso en las asignaturas de Ciencias Sociales, la implementación de la misma puede traer beneficios considerables, aparte de la adquisición de conocimientos significativos puede garantizar la disponibilidad y accesibilidad a un material ecológico, ergonómico y económico, prácticamente al alcance de la sociedad en general debido a la difusión que tiene la tecnología actualmente. (Véase el siguiente gráfico).



Conclusiones

En el marco de los cambios que está experimentando la educación venezolana, es preciso que los responsables de este proceso modifiquen los patrones del conocimiento, es decir, que los docentes, estudiante y representantes deben asumir la necesidad de conocer e implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta realidad, la tecnología sin lugar a dudas se presenta como una herramienta innovadora al momento de planificar contenidos de cualquier área de estudio, es un instrumento flexible, por tanto, se adapta a las necesidades de conocimiento que puede tener cada ser humano o un grupo previamente seleccionado.

Por otra parte, la propuesta de trabajo está representada en la construcción y utilización de páginas interactivas basadas en hipermapas, los cuales constan de la unión de texto, imágenes, videos, sonidos o símbolos sobre un tema concreto, la combinación de todo ello permite la configuración de un producto completo para ser trabajado en un aula de clase.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, los hipermapas representan una herramienta que contribuye a que el estudiante adquiera un pre acondicionamiento teórico de un tema de estudio, puesto que la elaboración de los mismos tiene como fundamento la descripción secuencial de las características a estudiar. La utilización de esta herramienta no tiene como finalidad sustituir las salidas de campo, por el contrario su objetivo es afianzar el desarrollo cognoscitivo del estudiante.

Cabe señalar que la mayoría de docentes planifican, desarrollan y evalúan sus clases de forma tradicional, sin incorporar actividades a través de la tecnología. A pesar de ello, es necesario hacer énfasis en lo fácil, útil y práctico que resulta el aprendizaje fundamentado en el uso de hipermapas, por ello se propone que cada educador asuma responsablemente la necesidad de actualizarse para garantizar un aprendizaje significativo. ©

Autores:

Emiro Antonio Coronado Cabrera. Ingeniero de Sistemas. ULA. Mérida. Magister Scientae en Computación, ULA. Mérida. Coordinador Administrativo del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" Trujillo. Docente del Area de Computación del Departamento de Física y Matemática, en La ULA - Núcleo Universitario "Rafael Rangel" - Trujillo. Docente de la Maestría en Enseñanza de Geografía e Historia. Núcleo Universitario "Rafael Rangel" - Trujillo-ULA.

Bárbara María Briceño Briceño. Licenciada en Educación Mención Geografía e Historia, ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Diplomado Internacional en Inteligencia Emocional duración 150 horas. Cursante de la Maestría en Docencia de la Geografía Y Ciencias de la Tierra ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Docente en la Unidad Educativa "Francisco de Paula Andrade". Timotes estado Mérida.

Lorena del Carmen La Cruz Lugo. Licenciada en Educación Mención Geografía e Historia, Núcleo Universitario "Rafael Rangel"-ULA. Cursante de la Maestría en Docencia de la Geografía Y Ciencias de la Tierra En la Universidad de los Andes Núcleo Universitario "Rafael Rangel"-ULA. Docente en la Unidad Educativa "Francisco de Paula Andrade". Timotes estado Mérida.

Yarelis Eugenia Ramírez Rivera. Licenciada en Educación Mención Geografía e Historia. ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Cursante de la Maestría en Docencia de la Geografía Y Ciencias de la Tierra En la ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Docente en la Unidad Educativa "Francisco de Paula Andrade". Timotes estado Mérida.

Yuly Johana Villamizar Villamizar. Licenciada en Educación Mención Educación Integral, egresada del ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Diplomado Internacional en Inteligencia Emocional duración 150 horas. Cursante de la Maestría en Docencia de la Geografía Y Ciencias de la Tierra En la ULA-Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Docente de aula en la Unidad Educativa "Francisco de Paula Andrade" y docente enlace Municipal de la OBE (Organización Bolivariana Estudiantil). Timotes Estado Mérida.

Bibliografía

- Valencia, María Eugenia. (1998). *Un Método de desarrollo de aplicaciones educativas hipermedia*. Cali Colombia: Universidad del Valle.
- Santiago Rivera, José Armando. (2003). *Concepciones de los docentes sobre la problemática de la enseñanza de la geografía en la educación media, diversificada y profesional*. Táchira: ULA.
- Salazar, Luis. (2004). Fundabit Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El modelo CBIT como un espacio de apoyo al docente. *Revista Infobit N° 4*. Caracas-Venezuela: Fundabit.
- Decreto No 3.390. (Gaceta Oficial No 38.095 del 28 de diciembre de 2004).
- Diccionario Enciclopédico Universal Rafael Rangel* (2005). Madrid-España: Editorial Cultural, S.A.
- Rosas, Ricardo & Sebastián Christian. (2007). *Biblioteca Didáctica. Competencias para el docente del siglo XXI*. México: Larousse.
- Coronado Cabrera, Emiro. (2007). Los Hipermapas. Alternativa Pedagógica y Didáctica para la enseñanza de la Geografía, Historia y Ciencias de la Tierra. *Revista AGORA. N° 19*. Trujillo-Venezuela.
- Santiago Rivera, José Armando. (2009). *El escenario global y la enseñanza geográfica en las concepciones de los educadores de geografía*. Táchira: ULA.
- Coronado Cabrera, Emiro & Andara, Danielle & Briceño Verónica. (2010). *Uso de instrumentos basados en Hipermapas como propuesta pedagógica en la enseñanza de la geomorfología local y regional*. Trujillo-Venezuela: Universidad de Los Andes NURR.



Viene de la pág. 248

de supervivencia o las condiciones físicas se suman, nos hacen brotar al consciente esos conocimientos aletargados. De allí lo que alguien alguna vez, escribió o dijo: “Lo que con fe pidieris, os será concedido”.

Es aquí, donde la manipulación y el desvío de esas concepciones originarias de la humanidad, fueron desviadas por algunas mafias malignas organizadas, que se disfrazaron de buenas, para confundir y crear las condiciones según las cuales se podría dar una explicación incomprensible a los desconocimientos de los fenómenos naturales que acurren en la naturaleza. Así nacen las religiones, los sacerdotes y los dioses que vendrían a ser al final la excusa para no dar respuestas a las exigencias de los pueblos que buscan explicación a lo que les afecta. De tal forma seres humanos de falsa divinidad, pasan a tener privilegios sociales, económicos y políticos en las sociedades, no importando sus características específicas. Por tal motivo existen cientos de religiones monoteístas, que están dirigidas a poblaciones con características específicas y que promulgan dogmas, reglas y creencias específicas, cada cual con sus áreas de influencias determinadas según sus volúmenes de correligionarios.

No es casual que los poderes religiosos se confabulen con los poderes políticos y económicos dominantes. Que los sacerdotes, pastores, rabinos, imanes, clérigos, monjas, etc. se cuadren con quienes ostentan los dominios y controles sociales, a los fines de ser parte de la repartición de los beneficios de esos poderes. Como es lógico ellos usan el chantaje de la fuerza del castigo de una deidad inexistente. Como la llaman, omnipre-

Continúa en la pág. 358

La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes



Popular education and relevant teaching actions

Nelly Carolina García Berbesí

nely_ca_be@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural “Gervario Rubio”
Rubio, edo. Táchira, Venezuela

Artículo recibido: 20/09/2013
Aceptado para publicación: 01/04/2014



Resumen

El presente ensayo teórico-reflexivo tiene como propósito invitar a los docentes venezolanos a transformar la dinámica escolar por medio de la puesta en práctica de la concepción de la teoría popular consagrada en el Plan de la Patria 2013-2019, amparado en la metodología documental y anecdótica que plantea como características fundamentales: lectura de la realidad, participación, colaboración, liberación, concienciación, reflexión-acción, democracia, clases conflictivas, críticas, solidarias, autónomas, con valores en pro del desarrollo de la integralidad, la comunicación eficaz, los ideales de la emancipación, en pertinencia con la dinámica sociocultural, la evaluación contextualizada, permanente, en contacto con el medio, en función de la felicidad social y en contraste con las premisas del constructivismo, las metodologías liberadoras, el papel de la subjetividad, la producción y humanización del ser.

Palabras clave: Educación popular, crítica, emancipadora y contextual.

Abstract

This essay is a theoretical reflection that seeks to invite Venezuelan teachers to transform the current school dynamics by implementing people's participation as stated by the 2013-2019 Venezuelan Plan. Based on desk research and anecdotal experience, this Plan includes basic elements, such as reality reading, participation, collaboration, liberation, consciousness-raising, reflection-action, democracy. It also includes elements of social classes such as struggle, solidarity, criticism, and autonomy. All of them cultivate values for the development of comprehensive welfare, effective communication and ideals of emancipation in correspondence with sociocultural dynamics, mainly. They are also related with contextualized and continuous evaluation made towards social happiness built upon constructivism premises, liberating methodologies, the role of subjectivity, and human production and development.

Keywords: Popular education, critical education, emancipating education, context-based education.

1. La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes

La educación popular vista como un movimiento crítico-social del siglo XX que ha resistido a los cambios sociales del siglo XXI, ha pasado a ser un modelo teórico alternativo en América Latina, que concretamente en Brasil, despierta con mayor vigor ante algunas graves e injustas desigualdades sociales que inspiraron al reconocido pedagogo y destacado emancipador de la educación Paulo Freire, quien hizo este llamado desde la *Pedagogía del oprimido* y su proceso de alfabetización, como un medio esencial para superar el dogma de la clase burguesa que inculcaba su pensamiento autoritario, mezquino, alienante y clasista en la población obrera, esclava o marginal que estaba representada por los indígenas, los negros y mestizos; de allí que, se enfocó en educarles en derechos humanos y en especial en lo que a educación concierne, para que fueran capaces de defenderse por sí mismos a través de la autoconciencia-reflexión de su dignidad humana ante cualquier forma de explotación. Ahora bien, con las características que contrajo la postmodernidad se resiste a una educación bancaria que concebía al educando como un ser pasivo que copia, imita, memoriza, repite sin razón propia sino constreñida.

Por ello, desde los saberes de este pensador de gran importancia para el trazo de nuevas intencionalidades educativas desde la teoría Marxista, izquierdista con conciencia y crítica de los procesos educativos, asumida en Venezuela bajo la concepción formal o programada a través de la transformación del Plan de la Patria 2013-2019 en su objetivo histórico II: continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI en Venezuela, como alternativa al sistema destructivo y salvaje del capitalismo y con ello asegurar la “mayor suma de seguridad social, mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de felicidad” para nuestro pueblo. Específicamente: 2.3.5.4 “Afianzar el ejercicio de educación popular como fuerza impulsora de la movilización consciente del pueblo, orientada a la restitución definitiva del Poder Popular”. Los cuales definen la educación popular desde la perspectiva de Moro (2006, p. 1) como aquella que se alimenta simultáneamente de varias dimensiones de la realidad: referentes teóricos previos, imaginarios colectivos, representaciones y valores culturales, experiencias compartidas, así como de la reflexión sobre las propias prácticas educativas. Es decir, se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos como en sus prácticas de acuerdo a

los diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos. Puesto que, una de las estrategias del gobierno actual es incluir y darle la importancia que se merece a las poblaciones más vulnerables como los campesinos, esclavos, negros, indígenas, discapacitados, las mujeres, los pobres y humildes debido a que el proceso de la cultura occidental los ha deprimido, perdiendo además de su legado propio, sus raíces, idiosincrasia y valores por ideas más mecanicistas y prefijadas por programas educativos que poco a poco han hecho mayor referencia a los contenidos universales que locales, con tendencia económica más que espiritual.

De ahí que estas proposiciones han llevado a la autora a atreverse a difundir este ejercicio reflexivo sobre uno de los elementos más importantes de las sociedades progresistas, como lo es el arte de educar, tomando en cuenta los elementos como: la filosofía educacional, lectura de la realidad, participación, colaboración, liberación, concienciación, reflexión-acción, democracia, clases conflictivas, crítica a la realidad, solidaridad, autonomía, valores personales y sociales, integralidad, comunicación, emancipación, contexto social, evaluación contextual, felicidad, constructivismo, metodologías liberadoras, subjetividad, espacio para la producción y humanización; concepción de escuela y críticas educativas recientes; como una forma de invitar a los docentes a reflexionar sobre cada propósito de los términos enunciados que en definitiva, mueven a las personas a hacer un llamado a los desaprendizajes y reaprendizajes sobre tarea concentrada en el verbo ayudar, más que facilitar en la educación, pues la intención no es sólo instruir sino servir o estimular a los estudiantes para que consoliden las competencias.

En virtud de ello, las experiencias que ha tenido la autora en salidas de campo con los estudiantes de pregrado de la UPEL-Rubio hacia escuelas rurales y urbanas de diferentes tipos: nacionales, estatales, municipales, también a partir de los trabajos investigativos promovidos desde la Línea de Investigación: *El docente y la nueva ruralidad*, en diálogos desarrollados con otros expertos en los diversos cursos vistos en la Especialización en Educación Rural, la Maestría en Gerencia Educacional y el reciente Doctorado en Educación, además en el ejercicio del rol de madre y representante, quien vive a diario esta preocupación con miembros cercanos a su familia y comunidad, le han dado razones para apostar al cambio de la mayoría de las aulas venezolanas rurales y urbanas, dilucidando en una producción de tipo ensayo las significaciones que encierran cada expresión de la teoría popular para la educación y algunas sugerencias didácticas que podrían darle desarrollo a esta línea estratégica dispuesta a estimular una Escuela Nueva y aprendizajes verdaderamente para la vida.

Un acontecimiento que marcará la historia venezolana pues forma parte de la evolución que la sociedad ha perseguido a lo largo del tiempo y que en el seno de la teología se identifica con las necesidades de la formación de un ser responsable de sus pensamientos y acciones, con herramientas y argumentos que le sirvan para resolver problemas, darle sentido a la vida así como proyectarse ante sí y los demás, con valores de ciudadanía, pues desde la

educación se tiene el mayor poder de convencimiento para que se construya una sociedad justa, para la paz, respeto y solidaridad; en general un ciudadano de bien, apto para el buen proceder, con ejemplo, rectitud, benevolencia y hermandad, en la que sociedades tendientes al desarrollo asumen estos trascendentales esfuerzos.

Significa entonces, que el papel del educando bajo la teoría emancipadora en la actualidad, lo ubica en el centro de la educación, como un ser inconcluso, con una realidad histórico-cultural compartida, que se forma en constante consigo mismo y con los demás, capaz de ser consciente, reflexivo, comprometido y solidario, sin ser opresor y oprimido sino liberado y liberador, desde el mismo momento en que ha sido parte de la humanidad en la que nadie subestima a nadie para ser más o mejor que otro, sino piensa y actúan para el bien de sí y de los demás, que se educa en forma permanente, por ello su conocimiento no es acabado sino se rehace en la medida en que interactúa y descubre su mundo en la praxis, propiciando y reactivando el cambio; en sí, el educando es un investigador crítico.

Vistos los planteamientos anteriores, la filosofía educativa de Freire, como modelo con mayor demanda social de estos tiempos, (citado por Sebarroja, 2000) refleja la importancia de la pedagogía del conocer para transformar desde la historia de la cultura del silencio que marcó su contexto, en una educación como práctica de la libertad, donde el ser es inacabado, que no está en el mundo como un objeto más, sino que se integra en él para intervenir; “si no somos seres de adaptación, sino transformación, el proceso educativo no puede limitarse a transmitir conocimientos, hechos, datos, no puede ser sólo acomodación sino en un proceso de liberación en una relación sujeto-mundo” (p. 132). Por lo tanto, la educación deberá incentivar su conciencia, la acción desde el propio cambio de pensamiento y no la dominación, en que los diferentes actores se descubren y enfrentan el acto de conocer, con una filosofía de la cultura y la política generadora, asociativa, extensionista que elude a la praxis del conocimiento auténtico, extraído desde su raíz sociocultural y en una búsqueda curiosa e incesante en el que el educando es el actor esencial del proceso a fin de que deje de ser ingenuo, pasivo y omiso y se convierta en crítico, sensible y razonable.

Al mismo tiempo, el conocimiento crítico como comprensión de la realidad a partir de la capacidad de develar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica en un determinado momento histórico; plantea que el sujeto debe descubrirse a sí mismo, tomar conciencia de lo que le rodea porque en esa interacción pasa de la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad a la dimensión crítica del proceso en acción-reflexión, con un aprendizaje dialógico, capaz de darle espacio a la lucha incesante del aprender bajo su propio ritmo y estilo pero en comunión con quienes lo rodean; con el uso del método de la problematización de las clases, que parte de situaciones realistas donde nadie ignora todo, ni nadie sabe todo, sino que se debe indagar: el cómo, por qué y para qué de cada tema o situación a fin de que tenga opciones de cómo construir los significados desde las experiencias,

con libertad y autonomía al pensar y exponer las ideas, conocerse desde la intersubjetividad; para ello habrá que formar en sueños y utopía con la relación: palabra-mundo, texto-contexto que supere la visión fatalista “las cosas son así porque no pueden ser de otra forma”, o el concepto es único y mi tarea es medir su aprendizaje; debido a que el mundo actual exige libertad de pensamientos, creatividad docente para motivar a los educandos y sustituir las pruebas exactas tipo *paneó*, verdadero y falso, completación o selección, por preguntas abiertas que activen los conocimientos previos, situaciones reales, la imaginación y la capacidad de creación del ser.

Teniendo presente, que la lectura de la realidad busca darle la razón a la importancia del acontecer en el que viven los educandos y su vinculación en la planificación de las acciones educativas, pues cada uno posee su propia verdad, la cual debe conocerse para actuar ante el proceso de planificación escolar, para que no se partan de ideas previstas de antemano en cuatro paredes y desde una sola percepción, pues podría estar sólo adiestrando mas no dándole relevancia a su vida y cómo debe superar sus obstáculos, por eso las intenciones de la Unesco instan a poner en práctica el pilar fundamental aprender a convivir y participar. De forma que las actividades escolares giren en torno a su dinámica de vida, manteniendo una evidente relación con la naturaleza, los hechos pasados y presentes que marcarán el rumbo educativo a nivel del contexto local, nacional e internacional, según cómo se viva, se aprenda y se desarrolle la sociedad, que sin duda alguna le da valor selecto al conocimiento dentro del papel de la escuela formadora con y para la vida; dándole importancia a la utilidad práctica de los contenidos, el contraste con las acciones cotidianas, las competencias laborales y la formación de un ciudadano con identidad, realista, futurista, centrado en el desarrollo de sí y de su comunidad. Así, los docentes deberán hacer el recorrido comunitario, familiar y el estudio diagnóstico integral del educando desde los diferentes puntos de vista tanto en el aspecto socioeconómico, afectivo, estético, físico, espiritual, intelectual y artístico para que la apreciación que se tenga del otro sea vivencial y pertinente, sin algún juicio de valor que entorpezca su desenvolvimiento.

En lo que se refiere a la Tendencia participativa, las clases deberán ser más democráticas con docentes que exhorten la libre exposición de ideas de los estudiantes, padres y representantes así como miembros de la comunidad en un proceso recíproco de saberes, sin distinción alguna, que sea capaz de ejercer el diálogo, respetar las opiniones y las experiencias de vida, para que logren desenvolverse como seres activos ante la sociedad, defensores de sus derechos y promotores de los deberes adquiridos en comunidad; para ello, se necesita que los facilitadores se ideen estrategias como el uso de las preguntas, el relato de historias, lecturas, debates, lluvia de ideas, mesa redonda, Phillips 66 y 22, conversatorios; entre otras técnicas que incentiven los deseos de participar en cualquier tema o acontecimiento, siempre con la orientación e incentivo docente así como el respeto de las partes para que los valores también estén vigentes. De modo que, la costumbre de entablar una

lluvia de ideas y a la final dictar los conceptos prefijados en la planificación por parte del docente, será sustituida por otra metodología en la que se busque construir una definición a partir de las propias palabras de sus educandos, a quienes no se les debe subestimar por muy competitivo que sean, al contrario saber aprovechar ese potencial para hacer de las clases momentos significativos y de crecimiento para todos, lo que conllevará una nueva apreciación del tiempo para investigar y estar a la vanguardia de los cambios debido a que los medios de comunicación y en especial esta era de la televisión ha llevado a otros niveles el entretenimiento y la educación, con programas más animados, coloridos, musicales, recreativos, participativos y multidisciplinarios que deben ser enlazados con las tareas escolares para hacer el proceso más interactivo, cercanos a sus gustos y diversiones; tratando de superar las clases magistrales de cuantiosa grafía y poca imaginación.

En esta dimensión social, el individuo podrá desarrollar mejores y mayores relaciones con el prójimo, capaz de vivir sanamente en comunidad, con un lenguaje, gestos y acciones en equilibrio; por ejemplo en su permanencia en las organizaciones comunitarias de tipo económica, social, cultural, educativa, política, tecnológica, ecológica o religiosa, manifieste una actitud favorable ante la solución de los conflictos y problemas concurrentes, siempre soportado en la fundamentación de las ideas, la práctica de los valores y una cultura de paz y progreso, que cada día reclama mayor educación ciudadana, pues no sólo se es ciudadano por el hecho de vivir en un determinado espacio de la nación, sino darle sentido a esta denominación desde la pertenencia y pertinencia contextual, que vive, comparte, se preocupa y trabaja por el cambio voluntario. Afirmaciones que reclaman de una gerencia escolar abierta, dispuesta a desarrollar conversaciones directas e indirectas para nutrir la educación sin atropellar a los actores o relevarlo a un tarea minúscula o desligada al centro escolar como parte de una lucha absurda de poder; por el contrario, la escuela debido al factor tiempo y la complejidad que abarca su formación integral, no podrá hacerlo todo sola, más que las tareas para la casa con el apoyo de los padres, deberá estar de la mano en forma inquebrantable de los actores implicados para que a la final siempre el favorecido sea el educando, se superen las excusas o como algunos aseveran, razones para aplazar a un educando, por un verdadero y eficiente trabajo en equipo entre docentes, estudiantes, padres y representantes y demás organizaciones que hacen vida en la comunidad; puesto que el fin es que aprenda, y esto amerita del apoyo y la motivación adecuada de todos para hacer real esa llamada calidad educativa.

En cuanto a, la creación de actividades colaborativas (nuevas formas de organización) presenta la renovación del concepto de colaboración como práctica complementaria en el que se debe considerar los siguientes aspectos: formación, motivación, comunicación, liderazgo, normas, intercambio de ideas, relaciones, definición de planes, roles-responsabilidades, rendimiento, y tiempo; en un continuo seguimiento para incentivar un verdadero trabajo en equipo y no individual debido a que luego de su constitución,

se viene detallando que muchos son los que están y pocos los que hacen, quizás producto de la desatención al propósito de la acción colaborativa. Con ello, se debe hacer un recorrido constante por los espacios de conciencia compartida; motivar a repartir pequeñas tareas, socializarlas y sacarles el máximo provecho, por ejemplo en la elaboración un periódico mural, revista, juego de mesa, manualidad, apetitivo, actividades del agro, artesanía, ecología, entre otras alternativas dispuestas para su creatividad, vivencias e innovaciones, pedirles que se unan y todos aporten un granito de arena, se tome en cuenta la postura de cada quién y entre todos construyan un producto que lo hará más gratificante así como complementario de sus imaginarios.

Algunas de las alternativas para despertar esta premisa podrían ser: la organización del espacio escolar en formas grupales variadas, hacerles llegar materiales de lectura y reflexión grupales, darles las instrucciones previas para trabajar en equipo y los objetivos de la actividad, llevar a cabo algunas demostraciones y aclarar dudas sobre las intenciones, verificar que todos estén aportando y acercarse a estos para ver sus aportes o dudas y dar un tiempo prudente para recabar los esfuerzos que van desde construir un juego, responder a alguna interrogante, armar una palabra, representar las ideas en esquemas o mapas y arrojar conclusiones en un informe; siempre y cuando estas actividades se efectúen en horas de clase debido a que los trabajos colaborativos para la casa muchas veces terminan siendo individuales, cada quién hace una parte, lo mandan a hacer o el tiempo no se aprovecha o el que se emplea es muy corto; lo que en vez de darle fortalezas, los llena de frustraciones; En resumen, el mejor trabajo en equipo se evidencia dentro del aula, en vivo y en directo. Al respecto, Barriga y Hernández (1998) señalan que el alumno no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura. “En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo” (p. 51).

Con respecto a la concepción liberadora, la educación deberá dar lugar al desarrollo de la capacidad de toma de decisión, deliberación, refutación o comunión del pensamiento y la acción de los participantes, a partir de la adaptación de las estructuras a sus intereses y aspiraciones que lo lleven a ser más, como un sujeto gnoseológico (Freire, 1974, p.40), donde el ser humano despierta su potencial y lo orienta hacia determinado camino de la realidad, para que logre acabar con todo tipo de opresión o deshumanización con un lenguaje de protesta, resistencia, debate y esperanza en el marco del respeto y del argumento, sin romper reglas socialmente aprobadas en el origen de la humanidad; lo que algunos denominan libertad común, regida por las leyes de Dios y de la convivencia social; en contra del libertinaje pues este sólo se cataloga como un

antivalor de la sociedad que piensa y actúa por sí sin importar los daños ocasionados al otro. De la misma manera, esta necesidad de transformación del mundo como tarea de la educación debe dejar que cada quién exprese su realidad cultural, económica, social y política, dándole sentido a las expectativas, sentimientos y nociones de las personas frente al mundo, pues son estas las que orientarán su éxito o fracaso, siendo necesario reflexionar ante la medida de que los contenidos sean extraídos y desarrollados en forma mecánica, copiados de programas, pocos digeridos y desligados del acontecer de los participantes para que sean procesos más fáciles y rápidos.

En virtud de ello, esta libertad auténtica deberá dejar pensar y actuar a los diversos participantes del quehacer escolar, escoger su lugar de estudio, crear sus ideas, proponer alternativas y generar actividades de inicio, desarrollo y cierre más dinámicas, en las que se observen conversatorios continuos sobre los temas por abordar y no una simple repetición, memorización o dictados improductivos que los concibe como objetos del proceso, debido a que la subjetividad que lo acompaña y los identifica ante un grupo, resalta las múltiples habilidades y destrezas que cada ser posee, básicas para convertir una educación en un proceso bidireccional, en las que se despiertan valores, emociones, actitudes, aspiraciones, deseos además de comportamientos; en sí, que afiancen la autorrealización.

Desde este punto de vista, acoplar la concienciación profunda exige estimular a los educandos para que logren reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, al comprender y construir nuevas formas de actuar, como una cultura que los lleven a preguntarse de manera continua: qué, por qué, para qué, cómo, dónde, con qué y cuándo, sobre las decisiones que vayan a tomar, que piensen y luego actúen como sujetos co-creadores de su futuro histórico, a partir de la magnitud del potencial interior con que dispone para transformarse y transmitirlo a la sociedad. Esto implica, valorar la dinámica de la vida en una reflexión y acción que lo lleve a asumir un nuevo rol para determinar su destino y futuro.

Bajo esta perspectiva, el nuevo republicano y republicana podrán asumir una postura coherente con los principios del desarrollo de la humanidad; y no aferrarse al cuento de la balanza, que se inclina hacia un determinado lado por razones creadas, sino que nazcan desde el yo y el alma que lo acompaña, también llamada experiencia situacional o su mónada como diría Leibniz. Por ejemplo, los comportamientos inadecuados que se evidencian en la mayoría de las aulas, comunidades y hogares deben medirse a través del uso de la conciencia mágica, ingenua y crítica para que el sujeto cambie por razones o motivos propios, reales, voluntarios y perdurables en distintos espacios de interacción y no por una represión creada que al descuidarla podría reforzar otra conducta aún más agresiva, producto de soluciones superficiales como: castigos, golpes, palabras humillantes, y desde otro ángulo, por medio de premios o recompensas como dulces, dinero, regalos, entre otros objetos materiales que además de ser costosos, agotan a los padres y no logran saciar el deseo de los estudiantes

sino que van en un crecimiento incontrolado, muchas veces fundado en ellos producto de un anhelo consumista, una moda o un capricho.

Esto quiere decir, que el ser consciente reclama una mayor capacidad para autoevaluarse constantemente, reflexionar y decidir ante varias opciones cuál sería la más adecuada por considerar, ayudándolo a superar la imitación de modelos o la acumulación de contenidos insignificantes para su mundo; porque esa capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo y el hecho de intervenir en su propio aprendizaje, lo estimulará a repensar la información percibida desde una conversación común y corriente con otras personas o de sus similares hasta la captada por los medios de comunicación; de allí que, la luz del conocimiento racional les ayudará dejar de ser manipulados por pensamientos como los pregonados por la cultura occidental que le han dado relevancia al academicismo, el engaño, el miedo, la fuerza, el consumo, la poca espiritualidad, la materialidad, la opresión, ideas tranquilizantes que bombardean todas las esferas de la sociedad y que le ha dado a la educación la opción de sólo instruir. De modo que, el llamado es a imaginar, inventar e instaurar cambios en las técnicas de enseñanza usadas y la forma como se conoce y experimenta la realidad, con una actitud de afecto y reconocimiento recíproco. En el que surja una nueva generación de docentes con espíritu optimista, emprendedor, colaborador y transformador, dispuestos a modificar el método y la dinámica de las clases a encuentros participativos, reflexivos y auténticos.

Una educación que no se centre en instruir; puesto que, esta concepción sólo se propone dar información y esperar a que los educandos la almacenen como un computador; mientras que, el propósito esta renovación de la educación ha sido ayudarlos para que sean mejores personas y profesionales, que no se dejen llevar simplemente por la razón sino también por el sentido humano, valorando al otro, respetando sus ideas, porque uno complementa al otro, a fin de subsanar los problemas, actuar con prudencia y conciencia, con claridad ante lo bueno y lo malo, lo justo, sabio, oportuno, con fuerza así como sin iniquidades, perversidades, prisión de sus palabras o adormecimiento; es decir, que se escape del cazador y guarde los mandamientos de Dios y de las leyes creadas por el hombre en la tierra para un mayor entendimiento de la existencia.

En virtud de ello, la reflexión-acción insta a reconstruir las ideas con un detenimiento en algo que lo lleve a sacar conclusiones como una especie de mirada hacia un espejo y que indudablemente debe conllevar una acción para que no sea estéril, dejando que el estudiante haga una autorreflexión sobre sí mismo, su tiempo y espacio, despierte la confianza y las responsabilidades ante la nueva cultura en transición; de modo que, no sólo se diga la palabra sino que otros la comprendan, teniendo presente la diferencia del otro y el compromiso de los participantes para cambiar el modo como se reflejan y desarrollan los saberes pedagógicos. Esta característica, se puede activar por medio de lecturas comentadas, moralejas, frases célebres, anécdotas, cuentos reales, animaciones socioculturales, estudio

de caso, historias de vida, mitos, leyendas, contrastes noticiosos, videos educativos o elaboración de representaciones visuales, entre otras estrategias liberadoras que permiten autodirigir los cambios.

En cuanto a la democracia ha de considerarse como un valor social y una cultura fundamental para el despertar de la educación popular, porque busca empoderar a los empobrecidos o excluidos para que sean sujetos de una vida digna, con un modo de ser y de actuar capaz de promover la verdadera toma de decisión, descentralizando el poder, reconociendo los derechos de todos los actores educativos y estos haciendo parte de la mejora de la escuela con una dirección colectiva y abierta para que todos se vean implicados en los diferentes ámbitos: pedagógicos, administrativos y gerenciales, a fin de que las tareas sean compartidas y las decisiones sean tomadas en consenso, se aproveche las potencialidades de su personal, se empleen canales democráticos entre estos el uso del voto, la palabra, la ideología, el debate, las propuestas y además se develen los valores sociales fundamentales como: la tolerancia, paz, responsabilidad, respeto, solidaridad, integridad, libertad y honestidad, estos principios esenciales de la convivencia humana deberán ejercitarse por medio del debate constructivo, un escenario provisto de armonía donde cada quién asume sus responsabilidades y las socializa.

En este apartado, se hace necesario comentar la triste situación que vienen reflejando algunas escuelas debido a que en su manual de convivencia escolar existe como norma la expresión cuestionada actualmente: “evitar que los padres y representantes estén en las escuela sin haberles notificado por escrito”, hacia dónde se dirige esta afirmación, habrá que enlazar la resolución 058 de los consejos educativos y su impacto en el desarrollo gerencial de la institución, que tan democrática podría ser y que efectos ha generado, pues muchos se han quejado de la poca asistencia de estos actores a reuniones, asambleas u otras actividades, pero que concepto e imagen ha venido transmitiendo a los expectantes; siendo imprescindible llevar a la praxis la nueva metodología de aprobación de dicho manual debido a que las normas ya no se imponen desde la labor directiva sino se eleva a la asamblea general y todos participan en su aprobación, con presencia de los defensores educativos, teniendo presente los derechos de todos y todas.

Aunado a ello, las clases deberán ser conflictivas o problematizadoras, de tipo polisémicas, con debates constantes donde se configure y reconfigure el sujeto hacedor de su propia historia, teniendo claro que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1970); por ello, la dinámica escolar deberá emplear la pregunta y el cuestionamiento para incentivar el pensamiento del educando, cultivando su aprendizaje en conformidad con el acontecer de su vida, la mediación en pro de lucha por la libertad, esa dependencia de los oprimidos como punto vulnerable que busca el aprender como un acto total y no parcializado o manipulado, porque el conflicto no es ni bueno ni malo sino efectivo dependiendo de un manejo oportuno y adecuado, en que se pone en evidencia

intereses, deseos, diferencias o luchas que exigen la escucha activa, no juzgar, ser confidente, producir confianza, firmeza, autocontrol, compromiso y valorar experiencias; junto a ello la suma de la relación ganador-ganador con el uso de técnicas como: reformulación, pregunta, legitimación, reencuadre, semáforos, embudo, abrir y cerrar temas, resúmenes, uso del rotafolio, lluvia de ideas, formularios, humor, responsabilizar las partes, silencio, equilibrio del poder o caucus, gesta un consenso de las partes y una educación para la paz.

En tal sentido, la crítica a la realidades un desafío para aquellos que tienen la hermosa labor de educar para la vida, al dejar que los participantes se hagan escuchar en un margen de respeto, en el que se manifiesten con argumentos, valores, conciencia, humanización y cortesía ante situaciones no deseadas como: la intolerancia, materialismo, opresión, violación de los derechos humanos, la injusticia, la perversidad o la inconsciencia precedente, al igual que ante cualquier tema libre que puede ir desde la técnica para preparar los alimentos, apreciaciones sobre ¿por qué el ambiente es importante? tendencias ideológicas, religiosas, preceptos sobre la familia tradicional y moderna hasta un programa de televisión infantil; en síntesis no hay límites para desarrollar una conversación y sus críticas ante cualquier intercambio de opiniones y posturas que vayan en contra de su voluntad; es decir, esta reciprocidad le permitirá a los diferentes actores sociales develar el pensamiento y la acción curiosa de los estudiantes, contrastar la teoría con la práctica y viceversa, aclarando las dudas para validar el conocimiento, reconstruyendo nuevas teorías o sustituyendo las perspectivas una vez consensuada las partes en un diálogo continuo, garante de la paz y la solución de los problemas.

Por lo tanto, se deberá propiciar un espacio para la participación y el debate de las ideas, que facilite la fusión de ideas y experiencias para divulgar nuevos constructos, debido a que este mundo con sumas características cambiantes deberá aceptar que la interacción humana es la clave del progreso porque en la medida en que el trabajo se haga individual y la tarea de educar se relegue a una persona o sólo a la escuela, el conocimiento podría perder su vigencia o disiparse ante el bombardeo de información que proviene de tantos medios y de los que no se podrá perder la visión y el reto que deberá asumir los docentes para formar estas nuevas generaciones con la capacidad de ver al mundo desde la actualidad, aportar ideas, presentar una actitud proactiva desde la puesta en práctica de actividades en las que logren analizar, interpretar, sintetizar, resumir y concluir con autodeterminación.

Cabe agregar que educar en la solidaridad supone despertar el amor, la comprensión y el sentido de justicia ante los educandos para que dejen de un lado el egoísmo, la competitividad o la pena y se preocupen por el otro también, lo que implica ganar sin hacerle daño a los demás, ser para sí y para otros (Freire, 1974, p. 41), que se preparen para superar un mundo cada vez más dividido, despreocupado e individual, siendo necesario que se comprenda que no se debe inspirar en el alma del alumno, la competencia, la

victoria sobre sus compañeros, y el más enfático individualismo, ser el primero, el ganador. (Sábato, 2000, p. 68); sino que lo mueva el dolor y los problemas ajenos, porque a la final siempre se es un ser dependiente de la labor de otra persona para el alcance del éxito personal o colectivo y esto requiere sembrar para más adelante recoger.

Entre tanto, la autonomía comprende dejar que el docente y estudiante logren aprender a aprender, con capacidad de formular juicios para actuar con independencia y libertad, construyendo su proyecto de vida o autodeterminación ante esta, capaz de enfatizar la introspección y extropección que significa mirarse así e incluir singularidades de los demás en la definición de la personalidad, tomando innumerables experiencias y la práctica de la responsabilidad, una maduración de sí, con clases centradas en la estimulación de la toma de decisión, la libertad y la autoestima (que no depende de la opinión de otros para actuar), considerando sus sentimientos, emociones, la racionalidad y en general aprendizajes autodirigidos. Por ejemplo: usar estrategias de interacción oral en la expongan su punto de vista dentro y fuera del contexto escolar.

Sumado a ello, se deben avocar a activar los valores individuales y sociales como; el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la cooperación, la paz, entre otros, que acrecientan virtudes y habilidades, porque las actividades escolares no son sólo para el momento sino el elemento continuo, clave para la perfección del comportamiento de los estudiantes y uno de estos valores imprescindibles es el respeto, que desencadena en los demás al marcar la actitud, personalidad y relación social de quién a futuro egresará de la escuela como un ser educado; puesto que la ciencia por sí sola difícilmente logrará su cometido de proyectar seres de bien, vitales para una sociedad de paz. En este caso, uno de los protagonistas principales, en cuanto a transmisión de valores se refiere, es el docente, quien con su forma de actuar enseña e ilustra ejemplos, por ello deberá estar muy atento a la dinámica del aula: palabras, gestos y trato, dejar de dar clases magistrales sobre el tema que quedan en el plano de la escritura y pasar a enfatizar su práctica dentro y fuera del aula, dándole el realce que se merece.

Debido a que es preocupante como en los salones muchos estudiantes utilizan un vocabulario vulgar, los golpes, humillaciones, los gritos, empujones, el daño de los materiales educativos de sus compañeros, el trato cruel hacia ellos mismos y algunos profesionales optan por ignorar la situación, sacarlo del aula, cambiarlos de puesto, colocarles más tareas, comprar su buen comportamiento con incentivos o pedir que lo cambien de escuela; dejando de la lado la verdadera intención del hecho de educar “servir” pues muchos además de venir conmovidos socio-afectivamente al escenario escolar, han encontrado una actitud evasiva de quienes poseen tantas herramientas y una elemental como es el amor pero por causas injustificadas dejan que esto se salga de sus manos, obviando una de las técnicas fundamentales como es la mediación del conflicto, teoría que bien manejada podría generar cambio de sociabilidad en las relaciones escolares, familiares y comunitarias.

Concebir a la educación como un proceso integral, busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, se ve al ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad. Desde el punto de vista de Gallegos (2001, p. 54) la formación humana es fundamental, ya que la crisis de hoy, no es tecnológica, sino que es una crisis de relaciones entre los hombres, es una crisis de significado humano; por lo tanto, la misión de la educación será educar integralmente.

Equilibrio que implica el desarrollo de las siguientes dimensiones en el educando: cognitiva (adquisición y valoración de los conocimientos previos y nuevos), afectiva (promoción del afecto, sentimientos y emociones), económica (disponibilidad de recursos y su uso racional), espiritual (crecimiento moral y divino), social (buenas y sanas relaciones con los demás), ecológica (conciencia sobre el cuidado del ambiente), recreativa (momentos de distracción, relajación y esparcimiento), tecnológica (uso adecuado de la tecnología de información y comunicación), cultural (valor y apego a su idiosincrasia), psicológica (equilibrio mental y comportamiento ajustado al bien social), político (ideología propia) y salubridad (buen estado de salud y conciencia de sus cuidados).

Por consiguiente, la comunicación deberá ser eficaz e interpersonal, en la que los estudiantes y docentes estén en contacto permanente, en forma abierta y profunda, en el que se conocen y se expresan hasta llegar a ser, conocer y trascenderse, en la que se recuperen significados de la realidad. Tal como Merino (1988) al respecto señala comunicación popular “es aquel que partiendo de la cultura y necesidades de los grupos, transforma las características de la comunicación dominante; emisores y receptores intercambien continuamente sus posiciones; aquella que está definida prioritariamente para la participación de todos los sujetos que en ella intervienen, sobre todo aquellos a los que más directamente les atañe el proceso en el que están incluidos” (p. 23).

Para ello será vital que docente-discente se encuentren en una horizontalidad en la que aprenden y enseñan mutuamente, en una relación de igualdad para que el poder se centre en ambos en un margen de respeto y oportunidades, con aspectos relevantes como: escucha activa, apreciación de gustos, preferencias, encuentros permanentes y rol esencial de amistad a la que Freire le confiere mayor peso, para que no se anulen expresiones de unos a otros sino se compartan experiencias en conexión interior y exterior. Teniendo presente la frase de Freire: nadie educa nadie, sino que todos se autoeducan y generan conocimiento popular y colectivo.

La orientación educativa emancipadora, estimulada por la postmodernidad y sus características: antrópica, dinámica, centrada en el quehacer individual y colectivo como conciencia del devenir, reclama la lucha ante los efectos

deconstructores y humillantes del capitalismo a partir de la autocrítica que valora el cambio del paradigma social, económico y cognitivo desde las propias acciones de los actores del proceso, bajo su voluntad, a fin de que logren superar tantas dependencias que lo hacen trabajar para otros sin satisfacer sus intereses; es decir, praxis de la reflexión y la acción transformadora en pro de una sociedad racional, armónica y equilibrada, con “un ser autónomo que actúa ante las realidades opresivas que apunta a lo interno y externo que envuelve al estado natural del hombre, quién con capacidades de discernimiento desarrolladas logrará evitar su autoestima, seguridad y motivación por los prejuicios y la cosificación dominante” (Adorno, 1998, p. 16); en pocas palabras, sujetos de cambio (conscientes de sí y para sí- con dignidad).

La educación popular demanda clases en contacto con la naturaleza y los animales para que los aprendizajes sean significativos; por ejemplo, en una clase sobre el conejo es necesario dejar de llevarles láminas con imágenes sobre sus partes que están llenas de utopía y más bien presentarles el animal en forma directa, tangible y quinestésica para que detallen de forma vivencial el qué, cómo, porqué, para qué, cuáles, cómo, cuándo, entre otras interrogantes que lo marcarán durante toda su vida y así mismo con infinitud de contenidos, demostrarlos según la realidad tal como se perciben, puesto que el contexto les ofrece infinitud de recursos para ser empleados en la enseñanza escolar que anclan con la vida cotidiana de las personas. Cabe destacar, que los docentes deberán partir de contenidos pertinentes, atentos a sus sentidos y finalidades tanto planificadas como imprevistas, sin desaprovechar valiosas oportunidades ante momentos tristes, gratificantes, gloriosos, festivos, espirituales entre otros.

Por su parte, el docente debe tener claro que la evaluación contextual consiste en generar la valoración de los aprendizajes en interacción con todos los actores, en la que el mismo estudiante construya nuevos conocimientos basados en sus experiencias personales previas en convivencia con su contexto natural porque están conectadas con problemas sociales de índole más generalizada; producto de la familia, los maestros y todos los habitantes de su comunidad, dándose de manera continua, incesante, duradera e inquebrantable. Al hacer estas afirmaciones, es necesario que tome en cuenta que evaluar requiere de tiempo y el respeto del estilo de aprendizaje y su expresión por parte de los estudiantes, quienes deben disfrutar del uso de diferentes momentos y estrategias evaluativas para darle a conocer a los facilitadores la comprensión de la información y no como algunos la están aplicando, al realizar pruebas escritas, donde más del 50% reprueban y mantener una postura rígida al sostener que “¡ese no es su problema, el que reprobó así quedó!”; al contrario, se logren reconfigurar conceptos.

El principio de felicidad relacionado con la educación, tiene que ver con la satisfacción personal, familiar y social de encontrarle sentido a la vida, alcanzar aprender a aprender con y para la vida, al consolidar la propia liberación, ganar la lucha ante la opresión, sentirse capaz de resolver

los problemas, ayudar a otros, poseer claridad, argumento, fe y motivación para emprender cambios sin necesidad de que otro se lo pida; lo que Maslow señaló como autorrealización que es el objetivo final de todo desarrollo humano producto de la satisfacción de las necesidades de la existencia, emancipando su mente y corazón con un desarrollo integral que le da fortalezas y que sin duda alguna nace de la conciencia, el lado más profundo del ser, duradero e inagotable; y no como algunos la conciben quizás como ver una sonrisa en el rostro de un niño que recibe un caramelo, que puede llegar a ser utópica, superficial, poco duradera y costosa, porque cuando se agote el premio volverá a caer en la situación anterior “insatisfacción”.

Una de las teorías promotoras de la educación popular es el constructivismo, concebido como el proceso educativo en que el mismo educando es capaz de construir su conocimiento a partir de la estimulación de la creatividad, debido a que el educando llega a la escuela con múltiples saberes y no como una simple tabla rasa, para ello el docente deberá emplear una buena didáctica en la que se observe que hay tiempo y espacio para diseñar, elaborar, reformular, componer, crear o confeccionar objetos, cosas o cualquier elemento tomando en cuenta su capacidad inventiva y no como algunos docentes la están empleando al darle dibujos fotocopiados, señalarle los colores por aplicar, traerle todo hecho, pagar por un trabajo excelente, mandar los trabajos para la casa que muchos padres hacen o desechar producciones por su simplicidad o calidad del material, acciones que desmotivación a los niños y niñas que muchas veces hacen su trabajo con mucho esfuerzo. Siendo esencial llevarles láminas en blanco, material de reciclaje, colores, pinturas, gomas y demás útiles escolares para que en el mismo aula lo hagan poco a poco, así sea media hora que se le dedique por jornada lo van adelantando y haciendo con sus propias manos, les permitirá adquirir nuevas habilidades y ejercitar la parte técnica que más adelante erigirán oportunidades de trabajo.

Las metodologías liberadoras propuestas en la educación popular, hacen referencia a aquellas técnicas, métodos, procedimientos y recursos participativos y activos que antes, durante y después del hecho educativo, rompen con la dirección unilineal de la educación tradicional, bancaria y domesticadora en la que para INODEP (1978) uno da y otro recibe, uno sabe y otro no, uno piensa y el otro es pensado; los educandos tienen como única misión la de recibir unos depósitos transmitidos, la de guardarlos y archivarlos; en la que se quiere controlar la vida y la acción (p. 42). Sin embargo, las metodologías reconstruidas para liberar deben tener clara la realidad, con docentes capaces de dotar de herramientas intelectuales a los participantes para actuar y cambiar la sociedad, con las siguientes características: busca convertir las clases en momentos agradables, productivos, trascendentales, dialógicos, dialécticos (práctica-teórica), enriquecedores, autocreadores y críticos, así que se sugiere el uso de técnicas como el diálogo, dinámicas de grupo, alfabetización, grupos de discusión, trabajo grupal e intergrupar, uso de videos, investigación-participante, diagnósticos participativos, trabajo

escrito-oral, debates, elaboración del árbol del problema, lluvia de ideas, de manera que superen el miedo, el silencio, la marginación, la falta de participación y discriminación.

En virtud el planteamiento anterior, el docente debe dejar que el niño o niña aprenda jugando, trabajando, desarrollando su naturaleza interna en la que figura la voluntad, la inteligencia y el bien, para ello se deberá mejorar los comportamientos con amor y disciplina, ayudándolos a ser seres justos, rectos, sabios y conscientes apoyados de la espontaneidad e iniciativa por la adquisición del conocimiento a partir de la experiencia, el respeto a la personalidad y la sana convivencia, sin cadenas que aten la creatividad, el entusiasmo y las expresividad de quienes están dispuestos a aprender quienes ahora son capaces de establecer la crítica y autocrítica de la enseñanza a fin de ir más allá del cumplimiento de objetivos académicos.

Siendo indispensable, valorar la subjetividad de los participantes como seres diversos, complejos, con una marcada interioridad, en la que algunos filósofos como Leibniz recalcaría como mónada, señala que cada quién actúa según el argumento del bien o del mal desarrollado por la persona, que nadie lo obliga a hacerlo sino forma parte de su esencia humana junto con el establecimiento de una resistencia o una inclinación, así como la conciencia desarrollada. De allí que la mística del docente radica en hacer que se sienta bien a pesar de su lucha interna y darle la oportunidad de destacar sus pensamientos, dejando que en las tareas escolares exponga su punto de vista y respete el de los demás, lo cual requiere reconsiderar su estilo de aprendizaje, pues todos no aprenden igual, tal como actualmente se cuestiona la relación enseñanza-aprendizaje puesto que son dos procesos separados que uno no lleva al otro sino depende de la vocación docente, las estrategias y recursos utilizados así como el interés del receptor. Es importante que logren reconocer quienes son de forma individual y colectiva.

De igual modo, se debe dar espacio a la producción, el llamado valor: el trabajo, tanto manual, intelectual como artístico, en el que los estudiantes exhiban su creatividad, la organización, disciplina, entusiasmo, ánimo y atracción por las labores, también llamada la ejercitación técnica, que más adelante le servirá como experiencias vocacionales dispuestas a abrir su campo de acción para la satisfacción de las necesidades y su adaptabilidad en un oficio o profesión, al despertará en estos mayor seguridad de sí y estima de sus potencialidades. Siendo esencial que esta inquietud parta de su propia iniciativa y confianza.

Adicionalmente, el desafío de la humanización como fin último de la educación popular, consiste en llegar a aportar a la sociedad seres promotores del respeto, la libertad, con crecimiento espiritual, engendrados de la paz y justicia, con sentimiento y voluntad por el encauce de una sociedad mejor en la que todos sean iguales, exista

la ayuda mutua, la tolerancia, la solidaridad, y una buena empatía entre unos y otros, porque a la final no se va a la escuela para ser más adelante un profesional, comprar casa, carro, prendas o tener los bolsillos repletos de dinero (materialismo) sino para encontrarle sentido a la vida, ser mejor persona, convivir dignamente y ayudar a quienes lo necesiten.

La educación popular como pedagogía para todos y en proceso de liberación permanente, busca la formación del ser a partir del punto de vista de la integralidad del desarrollo humano que contempla la importancia y necesidad de desarrollar actividades diferenciadas que huyan de la uniformidad estéril, el hecho de mantener al niño o niña como referente de la acción pedagógica, con una formación completa que evite la época de proporcionar tan sólo conocimientos, que se respete su proceso de apropiación del mundo y que se estimule la actividad transformadora del entorno, preocupándose por la formación personal del alumno que en ocasiones se ha olvidado, la importancia de transformar al profesorado y la institución educativa hacia una dirección inteligente, la variabilidad del método y su adaptación a las capacidades y la autonomía de las personas así como el papel fundamental de un currículo de intercambio vital y cultural donde la práctica conlleve la consecución de los objetivos previstos.

Conclusiones

Una verdad fundamental en educación es que educar no es imponer nada a nadie, sino ayudar a ser; que el principal agente de la educación es el mismo muchacho; que el educador no es más que un medio para que el niño se eduque. Visto de esta manera, la educación parte del propio interés de los educandos, es un proceso intrínseco que nadie puede asumir por otro, parte del yo, ese yo que debe ser trastocado por el docente al cautivar sus sentidos y darle mayor relevancia porque puede dedicar bastante esfuerzo, tiempo, recursos, estrategias e innovaciones pero si no lo ayuda a identificarse con la clase, podría estar trabajando en vano. Tal proceso cuenta con varias fases, que se retroalimentan y redefinen continuamente: a) reconocer críticamente la realidad y la propia práctica, b) comprender y construir nuevas formas de actuar, c) replantear la acción para mejorar la realidad, y d) actuar sobre la realidad (Documentación Social, 1998). Como se ve, se trata de un proceso circular, en el que se parte de la práctica, para reconceptualizarla y volver después a ella modificándola. Por lo tanto, el proceso educativo deberá ser coherente, que los capacite para vivir en dignidad y ejerza sus derechos de ciudadanía, en respuesta a las necesidades humanas, capaces de construir la historia en colectivo, orientadas a leer la realidad, formando seres solidarios y darles las herramientas para que subsane problemas y tomen decisiones, tal como se puede apreciar en el cuadro 1. ©

Cuadro 1. Síntesis de los elementos relevantes de la educación popular.

N°	Característica	Aplicabilidad escolar
01	Lectura de la realidad.	Abordaje del ser de los educandos y el medio que los rodea para planificar, guiar y dinamizar las clases.
02	Participación.	Promover el deseo de interacción de los diferentes actores educativos en los saberes, hábitos, creencias y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.
03	Colaboración.	Crear espacios de cooperación, confianza y trabajo en equipo para construir lazos de unidad y una educación de calidad.
04	Liberación.	Disponer del interés y las habilidades para despertar la independencia y la autodeterminación.
05	Concienciación.	Activar la capacidad de discernimiento entre lo bueno y lo malo, lo justo e injusto para que tomen decisiones y se hagan responsables de sus actos.
06	Reflexión-acción.	Requiere de preguntas o cuestionamientos sobre algún aspecto de la vida o la ciencia para establecer afirmaciones y su puesta en práctica.
07	Democracia.	Tomar en cuenta el voto, la viva voz de los educandos y otros involucrados en igualdad de oportunidades, derechos y sana convivencia al momento de elegir.
08	Clases conflictivas.	Encuentros educativos en los que se pueda discrepar o disentir, se exprese y se tome en cuenta con base al argumento, hasta llegar a la presunta causa, consecuencia y propuesta de solución.
09	Críticas.	Desde la consideración del conocimiento concreto, dar tiempo para valorar las verdades o mentiras, asumir una postura, defenderla o negarla como el estudio de los mensajes de los medios de comunicación en sus programas.
10	Solidarias.	Despierta voluntarios para ayudarse unos a otros, apreciación de unión, apoyo, orientación y mano amiga.
11	Autónomas.	Clases abiertas para elegir desde el asiento, el color a aplicar, la forma y su estilo de aprendizaje ante el grupo, valorando más la individualidad y su diferencia ante el resto.
12	Integralidad.	Desarrollo humano multidimensional con capacidades y habilidades para resolver problemas, ser, pensar y actuar con conciencia.
13	La comunicación eficaz.	Intercambio de información en forma concreta, oportuna, interesante y asertiva con todos.
14	Emancipación.	Accede al estado de autonomía, al derecho, al desarrollo del pensamiento hasta consolidar la comprensión y cambio social.
15	En pertinencia con la dinámica sociocultural.	Requiere de intervención con la realidad, valorar los objetivos que persiguen la comunidad y los educandos para adaptar los contenidos a sus necesidades y expectativas.
16	La evaluación contextualizada.	Hace mención a un proceso de valoración de los aprendizajes de sus conocimientos, habilidades y actitudes, auténtico, flexible, dependiente de dinámica que lo envuelve, el nivel, edad, rendimiento y rasgo cultural de los beneficiarios.
17	Permanente.	También denominada educación con y para la vida, la cual no se agota sino prosigue para consolidar los aprendizajes, en que mucho se orienta y poco se evalúa. Como el caso de Finlandia, los profesores se dedican a reforzar los aprendizajes y no avanzan hasta que todos comprendan el contenido de modo que las evaluaciones que se hacen al final permite recuperarse, mejorar o asimilar la competencia y no sumar más problemas al estar evaluándolos y considerar como contenido visto lo que incrementa el número de debilidades en vez de fortalezas.
18	En contacto con el medio.	Aprovecha la naturaleza para fomentar los aprendizajes con amor y armonía con el mundo al cual debe enfrentar y adaptarse.
19	En función de la felicidad social.	Implica aproximarse a la autorrealización porque en la medida que el ser humano siente que satisface sus necesidades, su dignidad se aproxima a la felicidad.
20	Premisas del constructivismo.	Concibe al conocimiento como flexible y modificable por el propio educando el artista del proceso.
21	Metodologías liberadoras.	Son los procedimientos que parten de las experiencias y repiensa la forma como se desarrolla la enseñanza para sea libertaria, significativa y solidaria.
22	Papel de la subjetividad.	Toma en cuenta las diversas apreciaciones del conocimiento y estilos de vida de las personas, lo que ha concebido al mundo como complejo donde hay apreciaciones concretas y abstractas, medibles y no medibles o intangible este último como el sentimiento, el alma, entre otros.
23	La producción.	Valora la importancia del trabajo o esfuerzo para alcanzar los objetivos, poner en práctica habilidades y destrezas para ser un ente productivo, capaz de expresar una visión progresista.
24	Humanización del ser.	Es considerar que el educando y el docente están eminentemente relacionados consigo y el mundo, comprometido con la vida, las ideas y su existencia social, que se libre de la opresión y sea él mismo para que adquiera su dignidad.

Fuente: Cuadro elaborado por la autora.

Autora:

Nelly Carolina García Berbesí. Profesora y Especialista en Educación Rural, actualmente culmina la Maestría en Educación Mención Gerencia Educacional mientras estudia el Doctorado en Educación en esta institución, trabaja como docente Asistente en la UPEL-Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, en el departamento de Agroindustrial y en el área de Desarrollo Rural y Educación para la Participación Comunitaria. Coordinadora de la Línea de Investigación “El Docente y la Nueva Ruralidad” adscrita al NIER, miembro del PEII desde el 2011 y finalmente, ganadora del I concurso de escritores noveles en la editorial Simón Rodríguez.

Bibliografía

- Adorno Wiesengrund, Ludwig Theodor. (1998). *Educación para la emancipación. Raíces de la memoria*. Madrid-España: Morata.
- Barriga Acero, Frida Díaz & Hernández Rojas, Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (1° ed.). México: Mc Graw Hill.
- Documentación Social. (Enero-marzo, 1998). *Educación y transformación social Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, n° 110. Madrid-España.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. (2° ed.). Buenos Aires-Argentina: La Aurora.
- Gallegos Nava, Ramón. (2001). *Educación holística. Pedagogía del amor universal*. (1° ed.). Guadalajara-México: Paz.
- INODEP. (1978). *Experiencias de concientización. Posiciones dialécticas y perspectivas*. Madrid: Marsiega.
- Merino Utreras, Jorge. (1988). *Comunicación popular, alternativa y participatoria*. (1° ed.). Manual Didáctico de CIES-PAL N°12. Quito-Ecuador.
- Moro, Wenceslao. (2006). *Un acercamiento a una práctica libertaria*. Recuperado el 04 de Febrero de 2013 en <http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>.
- Plan de la Patria (2013). *Programa de gobierno bolivariano 2013-2019. Testamento Político del Comandante Hugo Chávez*. Caracas. Disponible en: <http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/PLAN%20DE%20LA%20PATRIA%202013%203-4-2013.pdf>
- Sábato, Ernesto. (2000). *La resistencia*. Barcelona-España: Seix Barral.
- Sebarroja Carbonell, Jaume. (2000). *Pedagogía del siglo XX. Especial 25 años*. (1° ed.). Barcelona-España: CISSPRAXIS, S.A.



Premio Nobel de la paz y 100 catedráticos piden a HRW que cierre su puerta giratoria al gobierno EE.UU.

Carta abierta al Director Ejecutivo de Human RightsWatch

Human RightsWatch

Rebelión
15/05/2014

Estimado Kenneth Roth:

Human RightsWatch (HRW) se autoproclama como “una de las principales organizaciones independientes del mundo dedicadas a la defensa y protección de los derechos humanos”. Sin embargo, los estrechos vínculos de HRW con el gobierno de los Estados Unidos ponen en tela de juicio su independencia.

Continúa en la pág. 268



Viene de la pág. 267

Por ejemplo, Tom Malinowski, director de cabildeo de HRW en Washington, previamente se desempeñó como asistente especial del presidente Bill Clinton y como redactor de discursos de la secretaria de Estado Madeline Albright.

En 2013, Malinowski renunció a su cargo con HRW luego de haber sido postulado como subsecretario de Estado para la democracia, los derechos humanos y trabajo bajo la autoridad de John Kerry.

En su biografía en HRW.org, Susan Manilow, vicepresidenta de la Junta Directiva, se describe a sí misma como “una vieja amiga de Bill Clinton”, “muy involucrada” en su partido político, y que “se ha desempeñado como anfitriona en decenas de eventos” para el Comité Nacional Demócrata.

En la actualidad, el comité asesor de HRW Américas está compuesto por Myles Frechette, ex embajador de los EE.UU. en Colombia, y Michael Shifter, antiguo director en Latinoamérica de la Dotación Nacional para la Democracia (NED), financiada por el gobierno de los EE.UU. Miguel Díaz, analista de la Agencia Central de Inteligencia en los años noventa, participó en el comité asesor de HRW Américas de 2003 a 2011. Hoy en día Díaz trabaja en el Departamento de Estado como “interlocutor entre la comunidad de información secreta y los expertos no gubernamentales”.

En calidad de director de cabildeo de HRW, Malinowski sostuvo en 2009 que “en determinadas circunstancias” había “usos legítimos” para las extradiciones secretas de la CIA (la práctica ilícita que consiste en secuestrar y extraditar a presuntos terroristas en todas partes del planeta). Malinowski fue citado parafraseando el argumento del gobierno de EE.UU. de que el diseño de una alternativa al envío de sospechosos a “mazmorras extranjeras para ser torturados” iba a “tomar un tiempo.”

HRW no le concedió la misma consideración a Venezuela. En una carta de 2012 al presidente Chávez, HRW criticó la postulación del país para el Consejo de Derechos Humanos de la O.N.U., alegando que Venezuela había caído “muy por debajo de los estándares aceptables” y ponía en tela de juicio su “capacidad para desempeñarse como una voz creíble respecto a los derechos humanos”. En ningún momento la afiliación de los EE.UU. al mismo Consejo mereció la censura de parte de HRW, a pesar del programa secreto de Washington para asesinatos a escala mundial, la prolongación de las extradiciones, y la detención ilegal de personas en la Bahía de Guantánamo.

Continúa en la pág. 280

Propuesta de creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas en la “ETAR Mesa Cerrada” Timotes estado Mérida



Proposing a Center for Agricultural Research at the “ETAR Mesa Cerrada”, in Timotes (Mérida, Venezuela)

Juana Del Carmen Villarreal Andrade

vjuana@yahoo.com

María Elena Gallardo Paredes

mariagallardo_8@hotmail.com

Escuela Técnica Agropecuaria
Robinsoniana “Mesa Cerrada”
Timotes, estado Mérida, Venezuela

Leandra Beatriz Rial de Betancourt

leandrarial@gmail.com

Ministerio del Poder Popular para la Salud
Mérida estado Mérida, Venezuela

Ana Luisa Medina Gallardo

analuisa.medina@gmail.com

Rosa Alba Vielma Rondón

rosavvefr@yahoo.com

Universidad de Los Andes
Facultad de Farmacia y Bioanálisis
Grupo de Investigación de Ecología y Nutrición
Departamento de Ciencias de los Alimentos



Artículo recibido: 08/01/2014
Aceptado para publicación: 27/03/2014

Resumen

El objetivo de este artículo es promover la creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana “Mesa Cerrada”, Timotes estado Mérida. Se trata de una investigación-acción de tipo participativa, la cual responde a la búsqueda de transformaciones sociales, lo que permitirá el fortalecimiento de las bases de una nueva sociedad, en un contexto de recuperación de cultivos autóctonos y actividades agrícolas que serán realizadas por la comunidad educativa, con el propósito de contribuir a mejorar las condiciones de trabajo del agricultor y facilitarles las herramientas necesarias para obtener altas cosechas productivas. Por lo tanto, este trabajo será de gran ayuda no sólo a la población de Timotes, sino también al mejoramiento de la educación en Venezuela.

Palabras clave: Investigación, agricultura, educación.

Abstract

The objective of this paper is to promote the creation of a Center for Agricultural Research at the Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana (ETAR) “Mesa Cerrada” (Robinsonian Technical and Farming School “Mesa Cerrada”) located in Timotes, Mérida, Venezuela. This investigation was conducted according to the participatory action research, due to the interest in searching for social transformations. This results in strengthening the bases for a new society by means of the recovery of indigenous crops and other farming activities with the purpose of improving working conditions and productive crops. This work is intended to be useful not only for Timotes population, but also to Venezuelan education.

Keywords: Investigation, agriculture, education.

Introducción

Venezuela es un país en vías de desarrollo y la Agricultura es una de las principales fuentes de economía en algunos de sus estados. El estado Mérida presenta desde sus orígenes hasta el presente una característica fundamental: la agricultura como actividad humana básica, alrededor de la cual se desenvuelve el conjunto de interrelaciones sociales.

Actualmente el Municipio Miranda del estado Mérida, aporta al país miles de toneladas de productos hortícolas generando una riqueza material considerable. Timotes es una población que ha prosperado económicamente gracias a la agricultura, sin embargo, en las últimas décadas las hortalizas se han venido cultivando sin la suficiente tecnología y orientación de la misma. Además, se utilizan mayormente fertilizantes químicos de origen sintético y algunos de origen natural, sin tomar en cuenta las consecuencias que pudiesen acarrear para la contaminación del ambiente y para la salud, tal es el caso de los fertilizantes organofosforados (difícilmente degradables) y del gallinazo que trae como efecto secundario, entre otros, la plaga de moscas.

Es así como surgió la idea de crear una institución basada en la filosofía pedagógica de Simón Rodríguez; enfocada en que la educación en Venezuela y América, se imparta con calidad, en torno al desarrollo personal de los individuos, con capacidad de comprender y analizar la sociedad en la que viven. El estado venezolano ha implementado en el ámbito educativo a partir del año 2008, el programa "*Todas las manos a la siembra*", lo que constituye una herramienta fundamental de acción concurrente de diversos ministerios enfocados hacia la explotación adecuada de la naturaleza y contribuir con la seguridad alimentaria, sana y adecuada, elevar el nivel de empleo, mejorar el ingreso de la familia campesina, promoción del conuco, los fundos zamoranos universitarios, los huertos familiares y escolares, Lanz (2008).

Además de considerar que la ETAR "Mesa Cerrada" es privilegiada, puesto que están dadas las condiciones y cumple con los parámetros estructurales y educativos establecidos por el Estado, generando en los actuales momentos, el desarrollo de proyectos de aprendizaje como la dotación y ambientación del laboratorio de Ciencias Naturales y proyectos de agricultura relacionados con el desarrollo endógeno, surge la necesidad de la creación de un

Centro de Investigaciones Agrícolas, en la ETAR "Mesa Cerrada", el cual permitirá consolidarla en el ámbito pedagógico e investigativo, enmarcado en el contexto social, la formación de los estudiantes, la explotación de los rubros agrícolas en la institución y el apoyo al campesino de la zona.

En esta investigación-acción participativa se plasman los aspectos generales en cuanto a los centros de investigaciones agrícolas con sus respectivas bases legales que orientaran a la promoción de la creación de un centro de investigaciones agrícolas, tomando en consideración el ámbito educativo dentro del marco de la Filosofía Robinsoniana.

1. Antecedentes

1.1. Fundación de la ETAR "Mesa Cerrada" Timotes estado Mérida

La ETAR "Mesa Cerrada" fue fundada el 28 de octubre del año 2008, justamente el día de conmemoración del natalicio de Simón Rodríguez, día que, por disposición del ciudadano presidente de la República Bolivariana de Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías y el ciudadano Ministro del Poder Popular Para la Educación Dr. Héctor Navarro, se decide aperturar dicha escuela como aula anexa a la ya existente Escuela Técnica "Mistajá", ubicada también en territorio del estado Mérida. En la fundación de la ETAR "Mesa Cerrada" jugó un papel importante el gran apoyo del Dr. Gilberto Perdomo, Jefe de la Zona Educativa del estado Mérida, el Licenciado Jesús Espinoza, el cual se desempeñaba como alcalde del Municipio Miranda y el Dr. Ernesto Pérez Baptista, quien fue el ideólogo de la creación de la Escuela Robinsoniana, en las instalaciones que el Ministerio del Poder Popular para la infraestructura (MINFRA).

La institución se encuentra localizada en el sector Mesa Cerrada de la parroquia Timotes del Municipio Miranda del Estado Mérida, en dirección noreste de la población de Timotes, a una distancia aproximada de cuatro kilómetros (4 km). Tiene un perfil agropecuario de la cual egresaran técnicos medios en Ciencias Agrícolas con énfasis en horticultura y floricultura. La misma cuenta hoy en día con doce secciones y una matrícula de 280 estudiantes, cursantes desde primero hasta sexto año robinsoniano en técnica media.

1.2. Características agroecológicas de la ETAR "Mesa Cerrada"

La siguiente información fue tomada del *Boletín de divulgación de la ETAR "Mesa Cerrada"*.

- a. **Superficie total:** La institución tiene en su totalidad una superficie de 7.19 hectáreas las cuales se distribuyen en áreas de construcción (8000 m²); áreas verdes (4000 m²), áreas de esparcimiento (5000 m²); áreas deportivas (500 m²); áreas de pastizales (10000 m²); áreas de producción animal (especies menores) (1200 m²); vías de acceso y estacionamiento (1400 m²); áreas para

los cultivos frutícolas (10000 m²); cultivos hortícolas (20000 m²); áreas de protección animal aproximadamente (11800 m²).

Los espacios de producción agrícola y pecuaria son de vital importancia, se cuenta con un área adecuada para la producción tanto animal como de hortalizas y flores, principales menciones de los estudios robinsoniano. Además se cuenta con tres galpones para la producción animal, uno de los cuales se puede disponer para dicha producción.

En el caso específico de la producción animal, una vez finalizados los galpones, los mismos se orientaran a la producción de conejos, aves (pollas de engorde y gallinas ponedoras, además codornices), de igual manera la producción de porcinos.

- b. Altitud:** La ETAR “Mesa Cerrada” se encuentra ubicada a una altitud promedio de 2050 metros sobre el nivel del mar.
- c. Clima:** El clima predominante de la zona corresponde a clima de montaña alta o páramo medio con altitud promedio de 2.050 m.s.n.m.
- d. Precipitación:** La zona cuenta con un régimen de precipitación bimodal, con picos de lluvia en los meses de abril y octubre. La precipitación media anual es de 840 mm, según datos del Ministerio del Poder Popular para el Ambiente.
- e. Temperatura:** La temperatura media anual del Sector Mesa Cerrada es de 16 °C, predomina un régimen isotérmico, sin embargo se observa que en los meses de febrero, abril, mayo y junio se presentan como meses cálidos.
- f. Suelos:** Según la FAO (1996), los suelos de la cuenca alta del Motatán, presentan amplias diferencias en cuanto a color, textura, profundidad, estructura, consistencia y reacción química. Los suelos son moderadamente profundos con predominio de texturas franco arenosas (Fa), permeabilidad moderadamente alta, estructura blocosa sub-angular, débil y fina; moderadamente pedregoso, pocos ácidos, fertilidad media.
- g. Topografía del terreno:** Los terrenos presentan una inclinación regular, sus pendientes van desde 5% a 15%.
- h. Área disponible:** Este proyecto cuenta con el apoyo técnico del personal docente, un Biólogo, tres ingenieros agrónomos y estudiantes de la ETAR “Mesa Cerrada”. Además, esta institución tiene el asesoramiento técnico de los investigadores del grupo Ecología y Nutrición del Departamento de Ciencia de los Alimentos de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis de la Universidad de Los Andes, que tienen más de 15 años desarrollando este tipo de investigaciones. Se dispone de un área exclusiva para el cultivo de hortalizas, los cuales tienen una superficie de 2 hectáreas.

2. Marco teórico

2.1. Investigación acción-participativa

El término investigación-acción fue descrito como una forma de investigación que relaciona el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, se argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales según Lewin (1946).

Es así como las teorías de la acción indican la importancia de las perspectivas comunes, como prerrequisitos de las actividades compartidas en el proceso de la investigación. Primavesi (2008, p. 21) expresa “el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción sino el comienzo”. El descubrimiento se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta de la concientización es una idea central y meta en la investigación-acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de acción.

Esta investigación responde a la búsqueda de transformaciones sociales partiendo del hecho de la realidad, como es la búsqueda del logro de la creación de un centro de investigaciones científicas, lo que permitirá el fortalecimiento de las bases de una nueva sociedad en un contexto de recuperación de cultivos autóctonos y de las actividades agrícolas internas y externas de la institución para desarrollar el trabajo mancomunado, para asumir sus transformaciones propias y colectivas, por ello se toma este tipo de investigación como válida, para el desarrollo de los objetivos planteados.

3. Fundamentos de la educación agrícola en Venezuela

En la historia, la agricultura ha sido parte fundamental en el desarrollo de Venezuela, Pacheco (2004) indica que los estudios formales agropecuarios a nivel técnico sólo lograron implantarse a comienzos de la tercera década del siglo XX, bajo el régimen de Juan Vicente Gómez. Venezuela recibió influencias enfocadas hacia el fortalecimiento de la agricultura, en las *Conferencias Panamericanas de Agricultura*, donde el propio interés de un gobernante autócrata e importante propietario rural, como era el presidente de la época, veía con simpatía una medida de esa naturaleza. Asamblea Nacional (2007). Es así como Pacheco (2004), indica que en el siglo XX se reiniciaron las gestiones para impulsar la educación agrícola. *La Asociación Impulsora de Agricultura y Cría*, con el apoyo financiero de la Asamblea Legislativa del Zulia, creó una Escuela de Agricultura y Cría en el año 1907.

En la segunda década del siglo XX e inicios del gobierno del General Juan Vicente Gómez, se asoma la intención de adelantar una reforma educativa con programas de formación para el trabajo. En 1912 se crea la Escuela Federal de Agricultura, Cría y Veterinaria “La Trinidad”,

situada en Maracay, estado Aragua. Pacheco (2004) indica que el General Gómez dirigió un telegrama circular a los Presidentes de Estado, manifestándole su deseo de fundar granjas modelos en las regiones, donde los niños aprendieran a cultivar la tierra y se exhibiese la riqueza forestal, e instaba a la consideración de las asambleas legislativas de los estados, el objeto de establecer las partidas, en los presupuestos exigidos.

La actividad agrícola en el ámbito educativo representa una forma específica de trabajo, que posee una dimensión cognitiva que puede considerarse básica. Companioni (2006) expresa que “a través de la actividad agrícola, se manifiesta la interacción dialéctica del hombre con la naturaleza y el resultado que de él se espera, además de obtener, determinado conocimiento del objeto en transformación”. El conocimiento asociado a este tipo de actividad se adquiere de forma empírica, lo cual ha representado la base para obtener el desarrollo tecnológico y científico que se observa en la actualidad y que sirve de base para la aplicación extensiva de esta actividad y para el perfeccionamiento del proceso y los resultados.

Desde el año 2008 se ha implementado en el ámbito educativo, el proyecto “Todas las manos a la siembra” que contribuye de manera positiva al desarrollo de la agricultura en distintas instituciones, universitarias, técnicas y escuelas. En este caso concreto, implica el aprovechamiento de las tierras ociosas, agua, mano de obra desocupada, igualmente, la reivindicación de los saberes populares en la tradición conuquera; a lo cual refiere Lanz, (2008) que “se reconoce el conuco como fuente histórica de la biodiversidad agraria”. Indicando además que “el ejecutivo nacional promoverá, en aquellas áreas desarrolladas por conuqueros, la investigación y la difusión de las técnicas ancestrales de cultivos, el control ecológico de plagas, las técnicas de preservación de suelos y la conservación de los germoplasma en general”.

Con estas políticas de Estado se está fortaleciendo la agricultura y evitando el modelo rentista petrolero que prácticamente destruyó la agricultura del país. Asimismo las empresas agrícolas privadas con la importación de materias primas también han contribuido a la no promoción de los cultivos.

De esta manera el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes conjuntamente con el INCE–Agrícola, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, se dedican a la labor formativa, por la vía de sus programas y de un conjunto de espacios institucionales como las Escuelas Granjas y múltiples vínculos con los Núcleos Escolares Rurales (NER), los Fundos Zamoranos, las Escuelas Técnicas, los Institutos Universitarios de Tecnología, las Facultades de Agronomía y Centros de Experimentación, de esta manera potenciar la investigación aplicada a diversos rubros autóctonos, utilizar la capacidad instalada de laboratorios y campos de ensayos, también promover la utilización de maquinarias y equipos, igualmente incentivar la organización del voluntariado y la organización social en general. Asamblea Nacional (2005).

4. La investigación agrícola

La investigación agrícola ha sido el área más importante de cooperación científica y tecnológica a nivel mundial relacionada con temas de desarrollo como la seguridad alimentaria y el uso sostenible de los recursos humanos; a partir de la inversión efectuada y del establecimiento de una red de centros internacionales de investigación Charparro (2000).

Mazzani (1996, p. 21) expresa que “existe una red del Grupo consultivo para la investigación agrícola internacional (CGIAR), la cual surgió en la década de los sesenta y al inicio de los setenta”, esta red ha realizado un gran aporte al desarrollo tecnológico del sector agropecuario y al tema de la seguridad alimentaria mundial, a través de la revolución verde que logró evitar el hambre en varias partes del mundo.

En América Latina y concretamente en Venezuela existen una gran cantidad de Centros, Instituciones, Laboratorios destacados como el CENIAP (Centro Nacional de Investigaciones Agropecuarias), INIA (Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas), CIELAT (Centro de Investigaciones Ecológicas de Los Andes Tropicales, Facultad de Ciencias Universidad de Los Andes), FONAIAP (Fondo Nacional de Investigaciones Agropecuarias) que trabajan para impulsar la agricultura como medio de vida de miles de familia rurales en Venezuela.

Un ejemplo de la práctica en la investigación para el desarrollo agrícola es la que ejecuta a nivel nacional el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícola (INIA) (2000), fundamenta sus proyectos ordinarios o especiales, con un enfoque integral de la gestión del conocimiento, una visión sistémica de la interacción de los actores involucrados y un enfoque agro ecológico de los sistemas agro productivos. Según INIA (2000) describe o define la investigación agrícola “como un proceso a través del cual se genera conocimiento, tecnología e innovación”. Investigaciones que han repercutido en incentivar al ámbito educativo, puesto que ha sido un medio para el fortalecimiento de la investigación en las instituciones, sobre todo en las escuelas técnicas y en los núcleos rurales, con las nuevas generaciones, preparado para una comprensión más fácil de los nuevos métodos.

En la actualidad se concientiza por medio de planes y programas formulados e implantados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, como es “*Todas las manos a la siembra*”, con el cual, desde el 2008, que ha incentivado y otorgado un sentido más racional a las actividades productivas enfocadas a la agroecológica y por ende, se genera investigación pertinente en cuanto a la modalidad de cultivo.

En Timotes se puede observar la importancia de la existencia de un centro de investigaciones agrícolas, más cercano y adecuado para las exigencias de los agricultores de la zona proporcionando el apoyo necesario y el desarrollo de los estudiantes en función del empuje agrícola de la región, contribuyendo a la utilización de recurso regional, en

función del desarrollo agrícola para propiciar el desarrollo sustentable de las regiones.

5. Centro de investigaciones agrícolas

El centro de investigación científica representa uno de los entornos institucionales en el cual funcionan los grupos de investigación. Puede ser independiente o estar adscrito a una institución educativa en cualquier nivel donde se practique la investigación propiamente dicha (INIA, 2002). Deben poseer una organización formal. Sus objetivos y actividades principales son la investigación científica o tecnológica, pero también realizan otras actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología tales como capacitación y entrenamiento de capital humano, transferencia de tecnología, difusión, divulgación científica y gestión, seguimiento y evaluación de procesos de ciencias y tecnología. De los centros de investigación agrícola Pacheco (2003) indica que:

Se realizan trabajos de investigación, desarrollo y transferencia de tecnología en la rama agropecuaria, en función de elevar los rendimientos de los cultivos con el mínimo uso de productos contaminantes, logrando el mantenimiento y mejoramiento de la fertilidad de los suelos y la sanidad vegetal, así como promover el aprovechamiento integral de productos nacionales en la producción animal en el marco de un desarrollo sostenible, con bases agroecológicas y con un efecto económico positivo. (p. 38).

De esta manera se observa, la importancia de un centro de investigaciones agrícolas que permita establecer nuevos tipos de cultivos, ajustado a las tendencias agroecológicas, afianzado en sus experiencias de laboratorio, que servirán de base para el desarrollo de sectores y cambio de costumbres en cuanto a la forma de cultivar y los recursos biológicos que puedan ser utilizados, para generar producciones en función de la protección del medio ambiente y del hombre.

6. Objetivo de un centro de investigaciones agrícolas

Los centros de investigaciones agrícolas, se enmarcan en reproducir nuevas tendencias de cultivo, con los recursos ya existentes, plantas autóctonas e implementos y suministros agroecológicos. Por esta razón Companioni (2006) expresa que entre los objetivos más destacados de un centro de investigaciones agrícolas se encuentran:

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de pequeños productores agrícolas, mediante investigaciones aplicadas, capacitación y transferencia tecnológica.
- Promover la diversificación de la producción agrícola; así como el rescate de semillas para el mantenimiento de la variabilidad genética.
- Introducir nuevas técnicas apropiadas de procesamiento industrial, de mejoramiento de la productividad.
- La competitividad de la agricultura en todos los niveles.

- La mayor seguridad alimentaria y la conservación de la biodiversidad.

7. Importancia del centro de investigaciones agrícolas en la institución educativa y su impacto en la sociedad

Está orientada a satisfacer necesidades e intereses cognitivos de los alumnos, con ella se persigue aprovechar las potencialidades de los grupos para compartir significados y sentidos en actividades dirigidas al eficaz cultivo de la tierra, la elaboración y el consumo de sus productos, así como la educación familiar y comunitaria para el uso racional de los recursos en el entorno urbano. Según Companioni (2006), la importancia de un centro de investigaciones está orientada hacia la ejecución de experimentos para optimizar los procesos productivos en el campo, con el uso eficaz del agua, la tierra y la semilla. Además constituye la orientación formativa de la actividad agrícola, que resulta una condición básica de esta alternativa la atención a la metodología establecida para su ejecución y para el diseño del programa del círculo de interés, el cual debe insertarse en el proyecto educativo de la institución.

La concepción de un centro de investigación agrícola según Núñez (2005) permite contribuir:

- Con la recuperación y protección de los ecosistemas, como vía necesaria para el desarrollo agrícola tropical sostenible.
- La participación en el fortalecimiento del desarrollo territorial.
- El aprovechamiento óptimo de los recursos naturales.
- El desarrollo endógeno local.
- Prepara a los agricultores y comunidad en el manejo de procesos agroecológicos, aprovechar la oportunidad de enfrentar el reto para el futuro expandiendo la capacidad creativa para resolver problemas y aprovechar oportunidades.
- El proceso de investigación y desarrollo articulado está dirigido alcanzar la soberanía técnica científica, generando las transformaciones necesarias que conduzcan a mejorar la calidad de vida de la población venezolana, la seguridad agroalimentaria y la soberanía nacional.

8. Bases legales

Al considerar las bases legales que sustentan la investigación, se nombran las siguientes: *La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* en su artículo 110 expresa que:

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el

sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley.

En el año 1967 fue aprobada la *Ley de creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas* (CONICIT), la cual fue reformada en 1984. Esta ley atribuye al CONICIT funciones de promoción, apoyo, regulación, orientación y coordinación del desarrollo científico y tecnológico del país. Del mismo modo, la institución posee un reglamento que regulan las competencias internas y sus relaciones con los demás organismos y entes públicos y privados vinculados a la ciencia y la tecnología. Dada la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, se plantea la modificación conceptual y funcional del CONICIT.

La *Ley de Universidades* aprobada en 1958, es el instrumento fundamental de promoción y orientación de las actividades de investigación científica y tecnológica en el ámbito de las instituciones de educación superior, lo cual se realiza a través de los llamados Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH), encargados de apoyar la investigación a través de fondos financieros para desarrollar proyectos de investigación y formar y actualizar investigadores. Esta ley es de mucha importancia dado que buena parte de las actividades de investigación realizadas en el país tienen lugar en las universidades nacionales.

En cuanto al Centro Nacional de Tecnologías de la Información (CNTI), el cual tiene por objeto impulsar y respaldar las actividades de docencia, investigación y desarrollo científico y tecnológico entre instituciones, academias y centros de investigación y desarrollo científico y tecnológico en Venezuela, así como diseñar estrategias en materia de tecnologías de información que permitan fomentar su implementación, proponer la formación de recursos humanos e impulsar las bases para la creación de leyes para el uso de tales tecnologías, a los fines de facilitar la interconexión que permita utilizar los servicios de telecomunicación para el intercambio de información nacional e internacional, para lo cual se utilizarán los servicios de información y la infraestructura que desarrollará el Ministerio de Ciencia y Tecnología. Este Centro tiene como antecedente a la Red Académica de Universidades y Centros de Investigación (REACCIUN) que fue creado mediante el Decreto 737 del 22-03-2000.

Otra es la *Ley de Creación de la Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela* (ACAV), que en su artículo 5 indica:

La Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela (ACAV), reconoce como sujetos protagónicos del proceso de innovación tecnológica, tanto a los investigadores e investigadoras, técnicos y técnicas, académicos y académicas en el área agrícola, así como a los pequeños y medianos productores, comunidades indígenas, campesinos y campesinas, pescadores y pescadoras, acuicultores y acuicultoras, organizados bajo diversas formas del Poder Popular.

Igualmente valora los saberes populares y conocimientos ancestrales que interactúan y se complementan con los conocimientos científicos, para generar alternativas tecnoló-

gicas apropiadas, en función del aprovechamiento racional y la preservación de los recursos naturales en el proceso de producción agrícola y ocupación de los territorios, orientados al logro de la suprema felicidad social.

De esta manera se puede observar como existe la base jurídica para establecer el centro de investigaciones agrícola, conjugando el aprendizaje y las políticas gubernamentales en la participación de todos en la consecución de los objetivos planteados en el desarrollo de investigación y formación de hombres y mujeres como promotores desde los niveles medios de la educación para la construcción de una patria que aprovecha la utilización de sus recursos.

9. Metodología

1. **Tipo de investigación:** Acción participativa.
2. **Determinación de la necesidad de creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas.**

Para conocer la necesidad de la creación de un centro se utilizaron dos modalidades:

- a. **Talleres:** Para ello se sensibilizó a la comunidad educativa a través de talleres acerca de la necesidad de crear un Centro de investigaciones para la institución. La muestra seleccionada consistió en los docentes, personal administrativo obrero y estudiantes; al final de cada taller se les entregó material ilustrativo y folletos para que las personas estuvieran mejor informadas.
- b. **Encuesta:** Se elaboró y aplicó un instrumento de evaluación como la encuesta a los directivos, profesores, estudiantes y comunidad sobre la importancia de un centro de investigaciones en la institución; además se realizó un análisis estadístico de los resultados obtenidos.

3. **Requerimientos para la creación de un centro de investigaciones agrícolas.**

Se informó al personal directivo de la zona educativa, a través de la entrega de un oficio, de los propósitos del proyecto de investigación conjuntamente se entregó un plano acerca de los espacios físicos para llevar a cabo las investigaciones. Se realizó una reunión con la Directora de la Institución (Prof. Francis Olmos), las profesoras (María Gallardo y Juana Villarreal), y los estudiantes involucrados en el proyecto de investigación, con la finalidad de comenzar a realizar el mismo.

4. **Desarrollar un plan de acción para la creación del Centro de Investigaciones Agrícolas.**

- a. Se realizó la dotación y ambientación de un laboratorio de ciencias naturales con el propósito que los estudiantes y docentes realizaran prácticas de laboratorio y el aprendizaje fuese más productivo.
- b. Se diseñaron experimentos que involucraron el aprendizaje de los estudiantes como estímulo a la ciencia y que estuvieran relacionados con la agricultura sirviendo de enlace con la investigación.

- c. Charlas dictadas por profesores de la Universidad de Los Andes como herramienta de aprendizaje para la Ciencia y propuestas de trabajos de investigación para el desarrollo de los proyectos implicados en los centros de ciencia de la institución.
- d. Elaboración de un periódico escolar para el Centro de Investigaciones.

10. Resultados

10.1. Taller a la comunidad educativa sobre la importancia de un centro de investigaciones agrícolas en la institución.

El primer taller consistió en sensibilizar a la comunidad educativa sobre qué es un Centro de Investigaciones y su importancia. Para ello se reunieron a los estudiantes de primero a cuarto año Robinsoniano de la ETAR “Mesa Cerrada” con la finalidad de explicarles que es un Centro de Ciencias y como funcionaria en la Institución, al formar parte de un programa del Ministerio de Educación que se lleva a cabo en todas las Instituciones Educativas (figura 1). Además se les explico la posibilidad que ha futuro pudiera implementarse en la Institución, un Centro de Investigaciones Agrícolas (CIA).



Fig. 1. Taller sobre el Centro de Ciencias a los estudiantes primero a cuarto año robinsoniano de la ETAR “Mesa Cerrada”.

En relación a la figura 2, se puede apreciar el taller dictado a los docentes de la Institución con el propósito de explicarles qué importancia tendría la implementación de un Centro de Investigaciones en la ETAR “Mesa Cerrada” y como serviría para ayudar a fortalecer algunos trabajos de investigación que se desarrollan en la Institución como el PEIC (Proyecto Educativo Integral Comunitario), proyectos en el área de conocimientos y proyectos de desarrollo endógeno, asimismo, darles a conocer la importancia de trabajar la investigación conjuntamente con los docentes y estudiantes, para la producción científico-académica, ya que se está trabajando en una Institución que funciona bajo la filosofía Robinsoniana donde los estudiantes tiene que producir realizando labores de campo y prácticas de laboratorio. Para la ejecución del taller se utilizaron instrumentos de evaluación y además se entregaron trípticos para realizar algunas actividades.



Fig. 2. Taller sobre el Centro de Investigaciones agrícolas a los docentes de la ETAR “Mesa Cerrada”.

10.2. Elaboración y aplicación de una encuesta a la comunidad educativa

Se realizó una encuesta a 13 docentes y a 17 estudiantes de primero a cuarto año de la ETAR “Mesa Cerrada”, con un total de 30 muestras procesadas, con la finalidad de conocer sus opiniones acerca de la importancia de que exista un Centro de Investigaciones Agrícolas en la Institución, como beneficio para el buen desempeño de la misma. En la figura 3, se muestra que 20 de 30 personas conocen lo que es un CIA.

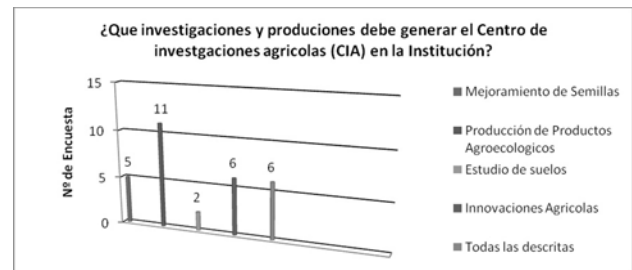


Fig. 3. Resultado de la pregunta realizada en relación a si conoce lo que es un Centro de Investigaciones Agrícolas.

En relación a la pregunta ¿para qué sirve a la institución el CIA y cómo le sirve?, hubo varias respuestas interesantes como:

- a. Para obtener más conocimientos en el área agrícola.
- b. El CIA sirve para realizar investigaciones de suelos y mejorar su textura para colocar los nutrientes necesarios.
- c. Para mejorar en cuanto a la producción y tener mayor sustento y beneficio para la Institución.
- d. Es de gran importancia ya que la Institución contaría con personal capacitado para la producción de los rubros agrícolas que son aptos en la zona y esto va a beneficiar tanto a la Institución como a la comunidad.
- e. Para hablar del comercio, la agricultura y para estudiar con más profundidad las características de las hortalizas.

- f. La orientación de la institución es agrícola, por lo tanto sería de gran importancia su instalación para el trabajo pedagógico y para la comunidad en general ya que está ubicada en un municipio agrícola.
- g. Para alcanzar muchas metas y darle realce y organizarnos mejor.
- h. Sirve para el sustento de nuestra propia institución y la integración de otros entes.
- i. Para que las producciones que se establezcan sean de buena calidad y sería muy ventajoso a nivel pedagógico.
- j. Para elaborar y utilizar productos agroecológicos con la finalidad de evitar la contaminación.
- k. Para ayudar a que el aprendizaje sea más significativo con la realización de prácticas pedagógicas.
- l. Para orientar el área de conocimiento de desarrollo endógeno.
- m. Para proporcionar información al colectivo sobre la importancia del ambiente para el ecosistema y la sustentación del planeta.
- n. Para desarrollar la capacidad productiva utilizando la tecnología más adecuada en la investigación en pro del desarrollo de la comunidad
- o. Para el estudio de las mejores condiciones en la siembra de un determinado rubro.
- p. Para ser más efectiva y competente. Un CIA puede ayudar al mejoramiento profesional docente y estudiante.
- q. Para consolidar las menciones educativas referidas a la horticultura y floricultura de nuestro pensum educativo.
- r. Para el estudio de plagas, enfermedades de los cultivos, el mejoramiento genético de las semillas y facilitar información a los productores.

Cabe señalar que se obtuvieron diversas respuestas de gran ayuda para el desarrollo de este proyecto ya que se tienen una muestra amplia de que es lo que las personas que laboran y estudian en la institución piensan de la utilidad del CIA. En base a estas consideraciones se pueden manejar ideas importantes para la ejecución de proyectos de aprendizaje o pedagógicos.

En cuanto al análisis de las preguntas ¿le gustaría participar en el CIA?, ¿es importante la creación de un CIA en la institución? y ¿la comunidad se beneficiaría con la creación de un CIA en la institución? Todas las personas respondieron sí, lo cual contribuye a la gran importancia de desarrollar este trabajo de investigación, puesto que existen personas que pueden apoyar la consolidación de la creación del CIA, ya que aportaría ideas, mano de obra y como la institución está enfocada a la agricultura sería mayor la participación del personal.

De igual manera, en la figura 4 la mayoría de las personas opinan que tanto la comunidad agrícola como la comunidad educativa se beneficiarían con la creación del CIA en la institución.

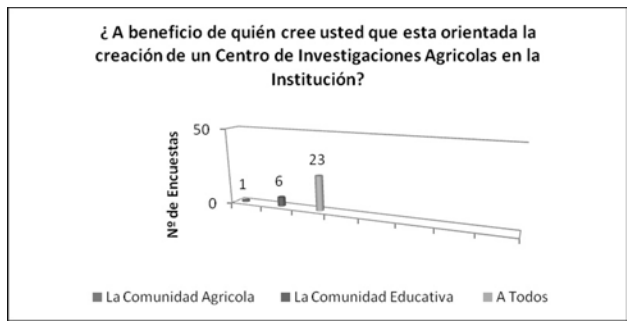


Fig. 4. Resultados de la pregunta sobre el beneficio del CIA en la Institución.

Otra respuesta favorable para el planteamiento de este proyecto, fue que los agricultores de la zona no han recibido la orientación profesional necesaria por parte de los organismos nacionales. Siendo por lo tanto, de mayor interés para enfocar una de las proyecciones del CIA la implementación de talleres y educación técnica a los agricultores de la zona.

La figura 5 muestra gran diversidad de respuestas que son de relevancia ya que sugieren que en el CIA se pueden llevar a cabo varios trabajos de investigación, y lo más interesante es que la mayoría se inclinó por la producción de productos agroecológicos, lo cual indica que los docentes y estudiantes tienen claro que se debe contribuir a que el ambiente este sano disminuyendo problemas de salud y contaminación.

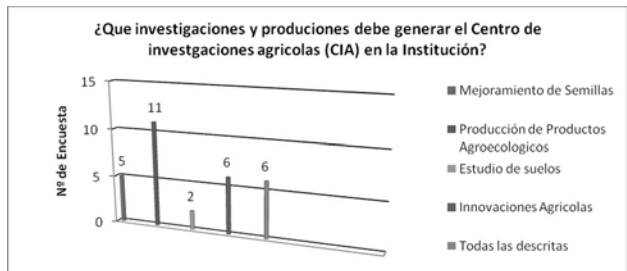


Fig. 5. Resultados de la pregunta acerca de que investigaciones o producciones debe desarrollarse en el CIA de la Institución.

En la figura 6 se puede observar la implementación de la encuesta a los estudiantes y docentes de la ETAR "Mesa Cerrada".



Fig. 6. Encuesta realizada a estudiantes y docentes.

En cuanto a los requerimientos para la creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas en la ETAR “Mesa Cerrada”; se entregó una comunicación a la directora Francis Olmos de la institución, con el propósito de notificarle el desarrollo de la investigación, se acordó de igual manera no entregar la información a la zona educativa hasta culminar el proyecto de investigación.

11. Propuesta de trabajos de investigaciones

Es importante destacar que se ha venido trabajando con perspectivas para la creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas, por lo tanto se ha tratado de establecer un convenio con la Universidad de Los Andes, Facultad de Farmacia y Bioanálisis, Departamento de Ciencias de Alimentos, grupo Ecología y Nutrición, bajo la Coordinación de la Prof. Ana Luisa Medina y La ETAR “Mesa Cerrada”. A través de este convenio se realizó un proyecto de investigación como enlace entre las dos instituciones. “Uso de desechos orgánicos (estiércol y restos vegetales) como herramienta agroecológica para el compostaje y Lombricultura en la ETAR mesa cerrada Timotes estado Mérida”.

Cabe resaltar que otro trabajo de investigación realizado fue el proyecto del Centro de Ciencias cuyo título es *Análisis fisicoquímico del suelo de la ETAR “Mesa Cerrada”* con fines de producción de semillas autóctonas (Pepino y Maíz) y su implementación en agroecológica”.

El proyecto del Centro de Ciencias “Juan Manuel Cajigal” de la Institución fue clasificado como el mejor trabajo experimental en el evento intermunicipal (*V Encuentros de experiencias científicas infantil y juvenil eje paramo*) de los Centros de Ciencias de Tecnología y Educación Ambiental (CCTEA) realizado en apartaderos el 20 de mayo de 2011. Posteriormente el 24 de junio de 2011 fue presentado en el evento zonal del estado Mérida (XXVI Encuentro de experiencias científicas), Timotes estado Mérida. Por otra parte, el proyecto del Centro de Ciencias de la Institución se dio a conocer en cartelera en el encuentro de Escuelas Técnicas de Estado Mérida el 16 de julio de 2001.

De igual manera uno de los objetivos del proyecto era dar a conocer la información a los estudiantes y docentes de la Institución. Se impartió un taller para resaltar su importancia. Además, se facilitaron talleres sobre la Lombricultura a los estudiantes, docentes y comunidad de Timotes por un profesor de la Universidad de Los Andes como parte del convenio de apoyo docente con la ETAR “Mesa Cerrada”.

11.1. Dotación y ambientación de un laboratorio de ciencias naturales y diseño de experimentos como prácticas de aprendizaje

Como desarrollo de un proyecto de aprendizaje en el área de conocimiento de Ciencias Naturales de la ETAR “Mesa Cerrada”, se ha llevado a cabo un proyecto en conjunto con la comunidad, estudiantes y profesores de la institución, donde se ha solicitado financiamiento para la compra

de material de laboratorio para el desarrollo de las prácticas y la ambientación del mismo (figura 7).



Fig. 7. Dotación y ambientación del laboratorio de ciencias naturales.

Se han diseñado experimentos como ejecución de las prácticas de laboratorio en el área de Biología y Química como estímulo a que los estudiantes comiencen a conocer cómo se puede trabajar en la ciencia sin complicaciones y que inmediatamente se obtengan resultados.

En la figura 8 se muestra la aplicación de las técnicas de química y biología para tratar de entender mejor los procesos biológicos y fisiológicos que se llevan a cabo en los seres vivos.



Fig. 8. Diseño y desarrollo de prácticas de laboratorio con los estudiantes.

11.2. Taller dictado a los estudiantes sobre la elaboración de un periódico escolar para el Centro de Investigaciones Agrícolas

Se realizó el Taller dirigido a los estudiantes con el fin de que conocieran como se realiza un periódico para el Centro de investigaciones Agrícolas, se ejecutaron dinámicas, se entregó trípticos y se utilizó el instrumento de evaluación (figura 9).

Es importante señalar que en la institución también se realizó un trabajo sobre "la inseminación artificial en bovinos como estrategia de enseñanza en la ETAR "Mesa Cerrada" el cual fue clasificado y presentado en Cuba en el "Congreso de Pedagogía 2013".



Fig. 9. Taller sobre la elaboración de un periódico escolar.

12. Discusión y conclusión

La propuesta de creación de un centro de investigaciones agrícolas en una institución educativa como la ETAR "Mesa Cerrada" que trabaja bajo la filosofía Robinsoniana contribuye significativamente a su implementación en cuanto a varios aspectos:

1. **El práctico:** Puesto que la educación técnica como componente y dimensión de educación media, se apoya en la aplicación de este principio y adquiere diferentes formas y vías en cada tipo y nivel de enseñanza. En la escuela técnica en particular se materializa tanto en

las actividades académicas, en la vinculación dinámica de las actividades teórico-prácticas en las diferentes asignaturas; como en las actividades laborales, tanto las que se desarrollan como parte del currículo, como las que se realizan a través del trabajo productivo agrícola; así como, en otras actividades socialmente útiles y productivas que se organizan en la escuela incluyendo los talleres impartidos y encuestas realizados a la comunidad educativa.

2. **En lo social:** Va a contribuir al desarrollo social y económico de la comunidad, debido a que el Centro de Investigaciones Agrícolas va a permitir la formación de hombres y mujeres capaces de realizar investigaciones en beneficio del fortalecimiento agrícola de la región, lo que repercute en elevar el nivel de vida de la población de Timotes.
3. **En la metodología a utilizar:** Se ofrece una alternativa como modelo para proyectos similares que permitirán vislumbrar en cualquier institución un diagnóstico de la necesidad de la creación de centros similares.

Se considera que la encuesta realizada resultó ser un instrumento de evaluación de gran ayuda para la orientación y desarrollo del trabajo de investigación, confirmando que se trata de un proyecto que puede innovar, crear conocimientos, participación, ayudar a la comunidad educativa y agrícola, mejorar en calidad la docencia; en fin varios beneficios que serían de gran satisfacción si se alcanza su logro.

Finalmente, es importante mencionar el hecho de haber clasificado el proyecto del Centro de Ciencias "Juan Manuel Cajigal" de la institución como mejor trabajo experimental en el evento de los Centros de Ciencias Intermunicipales, ya que esto le sirvió de estímulo a los estudiantes para acercarse más a la ciencia. Además el trabajo de inseminación artificial en bovinos se clasificó a nivel internacional y esto contribuyó a que este trabajo de investigación sea más valioso, productivo y beneficioso para los estudiantes que se están formando bajo la filosofía Robinsoniana.

De tal manera, que resulta oportuno el desarrollo de investigación agrícola en los centros educativos con las condiciones naturales y el espacio físico necesario para la instalación de Centros de Investigaciones Agrícolas que van a permitir impulsar la innovación tecnológica agroalimentaria para optimizar la producción en el sistema agroalimentario. ©

Autores:

Juana Del Carmen Villarreal Andrade. MSc en Biología celular, Licenciada en Biología y Licenciada en Educación Ciencias naturales y Matemática, graduada en la Universidad de Los Andes. Soy Investigador del Programa de promoción al investigador desde el 2005, actualmente soy docente, Coordinadora de Planificación educativa y Coordinadora del Centro de Ciencias de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana "Mesa Cerrada" Timotes estado Mérida.

Ana Luisa Medina Gallardo. PhD en Ciencia de Alimentos, DEA en Ciencia de Alimentos de la Universidad de Bourgogne Francia, Licenciada en Nutrición de la Universidad de Los Andes, Tecnólogo de Alimentos de la Universidad Técnica del Estado Chile. Investigador Nivel C del Programa de Promoción al Investigador e Innovador (PEII), Coordinador del grupo de Investigación Ecología y Nutrición avalado por el CDCH-TA, responsable de dos proyectos de Fonacit uno de grupo y otro de Fortalecimiento de espacios físicos.

Leandra Beatriz Rial de Betancourt. Técnico Superior Universitario, Mención Pecuaria, egresada de la Universidad de Los Andes, Núcleo Rafael Rangel “RR”. Investigadora PEII-FONACIT Nivel A1 (2013-2014), Trabajador activo del MPPS, Mérida desde 1988, cargo Técnico Químico I, Integrante como miembro activo del Grupo de Ecología y Nutrición de La Facultad de Farmacia y Bioanálisis, Colaboradora en proyecto de Investigación, en el Departamento de Ciencia de los Alimentos de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis de la ULA.

Rosa Alba Vielma Rondón. Farmacéutica, MSc en Química de Medicamentos, Dra. en Ciencias Aplicadas, egresada de la Universidad de Los Andes. Profesora Asistente DE. y Jefe del Departamento de Ciencia de los Alimentos de la Facultad de Farmacia y Bioanálisis de la ULA. Investigadora PEII-FONACIT Nivel B (2004-2014) PEI-CDCHT-ULA (2003-2014); PED-ULA (2013), Integrante del Comité Editorial de la Revista de la Facultad de Farmacia-ULA, Coordinadora de la Comisión Curricular de la Escuela de Farmacia.

María Elena Gallardo Paredes. Lcda. en Educación en Desarrollo Endógeno, Educación para el Trabajo, graduada en la Universidad de Los Andes, actualmente soy docente, Coordinadora de Protección y Desarrollo Estudiantil de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana “Mesa Cerrada” Timotes estado Mérida.

Bibliografía

- Asamblea Nacional N° 850 (2010). *Ley de Creación de la Academia de Ciencias Agrícolas de Venezuela* (ACAV).
- Asamblea Nacional. (2007). *Proyecto de reforma de la constitución de la República*. Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2005). *Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación*.
- Chaparro, Fernando. (2000). *La investigación agrícola internacional en el mundo globalizado*. I Reunión de FORAGRO Agricultura con conocimiento. México, septiembre 6-8.
- Condensan Toloza, María. (1999). *Agricultura en la zona alto andina de Mérida (Venezuela). Identificando las limitaciones de la expansión agrícola*. pp. 1-4.
- Companioni, Bárbara. (2006). *Propuesta pedagógica para desarrollar la actividad agrícola, en la modalidad de agricultura urbana, en las escuelas secundarias básicas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas en el Ministerio de Educación Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) 1966. Suelos Ríos Cojedes Superior y Motatán. Proyecto “Venezuela 1” del Fondo Especial (UNDP-FAO) de la ONU.
- Lewin, Kurt. (1946). *Acción research and minority problems*. Journal of Social Issues.
- Lanz, Carlos. (2008). *Dossier sobre el Programa todas las manos a la siembra*.
- Mazzani, Bruno. (1996). *La investigación agrícola venezolana radicada en Maracay*. FONAIAP Divulga, 35 años de experiencia. No. 1 (51).
- Núñez, Miguel Ángel. (2005). *Manual de técnicas agroecológicas*. Segunda edición.
- Pacheco Troconis, Germán. (2003). *La institucionalización de la investigación agrícola en Venezuela: Los primeros tiempos 1870-1935*. Agroalimentaria Vol.16 N°16.
- Pacheco Troconis, Germán. (2004). Los intentos de inclusión formal de los estudios agrícolas media en Venezuela. *Revista Pedagógica*, Mayor-Agosto. N 079. Universidad Central de Venezuela.
- Primavesi, Ana. (2008). *Agricultura sustentable, Manual del productor Rural*. Sao Pablo Brasil: Livraria Nobel. S.A.
- Ramírez Briceño, Ramón Antonio. (2010). *Boletín de Divulgación de la ETAR “Mesa Cerrada”. La Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana “Mesa Cerrada”*. Vol 1, N° 1.

Asimismo, en febrero de 2013, HRW correctamente calificó de “ilícito” el uso de misiles por parte de Siria en su guerra civil. Sin embargo, HRW guardó silencio en lo tocante a la evidente violación del derecho internacional que constituía la amenaza estadounidense de atacar a Siria con misiles en agosto.

Los pocos ejemplos anteriores, restringidos sólo a la historia reciente, podrían perdonarse como incongruencias o negligencias que podrían ocurrir naturalmente en cualquier organización de gran envergadura y responsabilidad. Sin embargo, las relaciones estrechas que HRW mantiene con el gobierno de los EE.UU. impregnan a estos ejemplos con la apariencia de un conflicto de intereses.

Por lo tanto, le instamos a tomar medidas concretas e inmediatas con el objeto de afirmar enérgicamente la independencia de HRW. Cerrar lo que tiene trazas de ser una puerta giratoria sería una primera medida razonable: prohíba a aquellas personas que hayan elaborado o ejecutado políticas exteriores de Estados Unidos desempeñarse como empleados, asesores o miembros de la junta directiva de HRW. Como mínimo, exija largos períodos de “enfriamiento” antes y después de que cualquier miembro se mueva entre HRW y esa rama del gobierno.

Su mayor contribuyente, el inversionista George Soros, sugirió en 2010 que “para ser más eficaz, creo que la organización tiene que ser percibida más como una organización internacional que como una organización de los Estados Unidos”. Estamos de acuerdo.

Le instamos a poner en práctica la propuesta antes mencionada para garantizar una reputación de auténtica independencia.

Sinceramente,

Adolfo Pérez Esquivel, Nobel PeacePrize lauréate.

Mairead Maguire, Nobel Peace Prize lauréate.

Joel Andreas, Professor of Sociology,
Johns Hopkins University Antony.

Anghie, Professor of Law, S. J. Quinney College of Law,
University of Utah.

John M. Archer, Professor of English, New York University.

AsmaBarlas, Professor of Politics, Director of the Center for
the Study of Culture, Race, and Ethnicity, Ithaca College.

(continúan 93 firmas más de destacadas personalidades del mundo)

Sistema recomendador de técnicas instruccionales basado en objetivos pedagógicos (ReTIBO)



Recommendation system for instructional techniques based on teaching objectives (ReTIBO)

Antonio Mauricio Silva Sprock

antonio.silva@ciens.ucv.ve

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Ciencias. Escuela de Computación
Caracas. Venezuela

Julio Cesar Ponce Gallegos

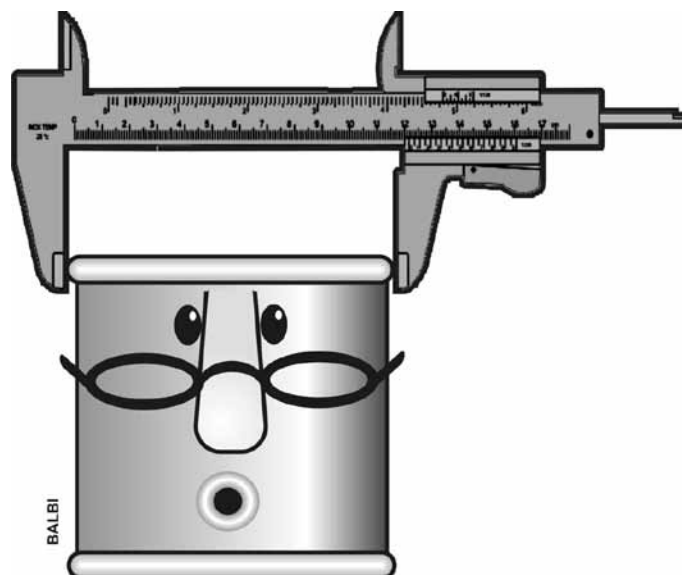
jcponce@correo.uaa.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Departamento de Ciencias de la Computación
Ciudad Universitaria, Aguascalientes. México

María Dolores Villalpando Calderón

mdvillal@correo.uaa.mx

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Centro de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación
Ciudad Universitaria, Aguascalientes. México



Artículo recibido: 10/09/2013

Aceptado para publicación: 27/03/2014

Resumen

El trabajo muestra el desarrollo de un Sistema recomendador de técnicas instruccionales basado en objetivos pedagógicos llamado ReTIBO, fundamentado en un método que valora a través de un modelo matemático, las técnicas instruccionales y selecciona las más apropiadas a los procesos cognitivos, relacionados a los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente. El método se apoya en el modelo de los procesos básicos de pensamiento propuestos por Margarita de Sánchez (1991). En el trabajo se presenta el método y el modelo matemático utilizado para valorar los procesos cognitivos estudiados, las técnicas instruccionales incorporadas en el estudio y la relación de las técnicas con los procesos cognitivos y objetivos pedagógicos.

Palabras clave: Procesos cognitivos, objetivos instruccionales, técnicas instruccionales.

Abstract

This paper deals with the development of a Recommendation System based on teaching objectives for Instructional Techniques, called ReTIBO. This system deals with a mathematical model that measures instructional techniques and determines the most appropriate ones to cognitive processes as stated by the teacher in the teaching objectives. This method is grounded on the model of basic thought processes by Margarita de Sánchez (1991). This paper shows both the method and the mathematical model used to measure cognitive processes included in the study, the instructional techniques, and the relationship between techniques, cognitive processes, and teaching objectives.

Keywords: Cognitive processes, teaching objectives, instructional techniques.

Introducción

Las actividades con fines pedagógicos se implementan siguiendo técnicas instruccionales, siendo estas a su vez parte de ciertas estrategias. Se puede decir que esta estrategia se concretiza y se efectiviza a través de los métodos y las técnicas de enseñanza (Nérici, 1992). De tal forma, que se le atribuye a cada técnica instruccional, diferentes grados de adecuación y efectividad en el proceso enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a los procesos cognitivos involucrados en los objetivos pedagógicos.

Desde estas perspectivas, el diseño de un curso puede representar un desafío para el docente, quien además de elegir los contenidos, debe utilizar técnicas instruccionales, apoyándose en los procesos cognitivos relacionados a los objetivos de aprendizaje que deberán lograr los estudiantes (Silva & Ponce & Villalpando, 2012).

El profesor utilizando ReTIBO, estructura los objetivos pedagógicos y obtiene las técnicas instruccionales más adecuadas a los procesos cognitivos involucrados en los objetivos propuestos. Con estas técnicas el profesor podrá estructurar sus actividades y sus cursos.

Se desea integrar ReTIBO a un Sistema generador de recursos educativos digitales o de objetos de aprendizaje (OA), para así crear una plataforma, que además de recomendar las técnicas más adecuadas, pueda ofrecer al profesor, plantillas para desarrollar las técnicas y así poder desarrollar sus propios recursos educativos (Silva & Ponce & Villalpando, 2012; 2013; 2014; 2014a).

1. Los procesos cognitivos de aprendizaje

También nombrados procesos cognitivos básicos o procesos psicológicos básicos. Estos procesos operan en los procesos mentales de adquisición de nueva información, su organización, recuperación o activación en la memoria. De tal forma que están referidos a los procesos de regulación y control que gobiernan los procesos mentales involucrados en el aprendizaje y el pensamiento en general, afectando a una gran variedad de actividades del procesamiento de la información, con especial relevancia en el aprendizaje complejo (Rivas, 2008). Los procesos psicológicos cognitivos son indispensables para la ejecución de tareas académicas complejas (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

Los procesos psicológicos básicos mencionados por Margarita Amestoy de Sánchez (1991) son los siguientes:

1. **Observación:** Es un proceso mental que implica la identificación de las características de los objetos o situaciones, y la integración de las mismas en un todo que represente la imagen mental de objeto o situación. Esta generalmente ocurre en dos etapas: 1) identificación de características y 2) combinación de las características en un todo significativo.
2. **Comparación y relación:** La comparación es el proceso que integra la identificación de diferencias y semejanzas. Es el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones.
3. **Clasificación simple:** Es el proceso mediante el cual se organizan los objetos de un conjunto en clases de acuerdo con un criterio previamente definido. El criterio tiene relación con las variables correspondientes a las características esenciales. Esta clasificación está sujeta a condiciones como:
 - Cada elemento del conjunto que se clasifica debe pertenecer a una u otra clase, o sea que las clases no se superponen, son mutuamente excluyentes.
 - Cada elemento del conjunto debe ubicarse en alguna de las clases, o sea que todos los elementos deben estar clasificados.
3. **Ordenamiento:** Es el proceso mental que consiste en establecer una secuencia entre objetos, hechos, seres, etc., basándose en la identificación de las características que cambian.
4. **Clasificación jerárquica:** Es un proceso integrador en cuya estructura se incluyen el proceso de clasificación (como organizador para la formación de clases) y el proceso de ordenamiento (como generador de la secuencia de clases y subclases).
5. **Análisis:** Consiste en descomponer un todo en los elementos que lo integran, de acuerdo con uno o varios criterios previamente establecidos.
6. **Síntesis:** Es un proceso inverso del análisis, y consiste en la integración de las partes de un todo en una totalidad nueva y significativa.
7. **Evaluación:** Es el proceso mediante el cual se elaboran juicios de valor con base en la comparación e identificación de discrepancias entre un ideal y una realidad, o bien entre dos realidades.

Estos procesos psicológicos están estrechamente relacionados al objetivo de aprendizaje pretendido en el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje, pudiendo asociar ciertos verbos utilizados al momento de generar los objetivos, a cada proceso psicológico definido por Margarita Amestoy de Sánchez (1991; 1991a; 1993):

- **Observación:** identificar, nombrar, describir, examinar, listar, denominar, localizar, caracterizar, observar, definir, rotular, recoger.
- **Comparación y relación:** interpretar, resumir, asociar, diferenciar, distinguir, comparar, relacionar, contrastar, combinar.
- **Clasificación simple:** categorizar, separar, agrupar, clasificar, seleccionar, dividir, tabular.

- **Ordenamiento:** secuenciar, serializar, ordenar.
- **Clasificación jerárquica:** jerarquizar, combinar, integrar, estructurar.
- **Análisis:** conectar, predecir, extender, interpretar, discutir, mostrar, relatar, experimentar, descubrir, resolver, calcular, analizar, descomponer, reflexionar, discriminar, inducir.
- **Síntesis:** estimar, resumir, aplicar, demostrar, planificar, planear, generalizar, completar, ilustrar, explicar, mostrar, construir, inferir, crear, diseñar, inventar, preparar, modificar, desarrollar, formular, reescribir, sintetizar, substituir, integrar, idear, elaborar, utilizar, formar, deducir.
- **Evaluación:** decidir, establecer, probar, medir, recomendar, juzgar, explicar, valorar, criticar, justificar, apoyar, convencer, concluir, predecir, argumentar, producir, retroalimentar.

2. Las técnicas instruccionales

Las técnicas instruccionales o didácticas son procedimientos lógico y psicológicamente estructurados, destinado a dirigir el aprendizaje del educando pero en un sector limitado o en una fase del estudio de un tema, como la presentación, la elaboración, la síntesis o la crítica del mismo (Nérici, 1992).

La técnica es menos amplia que el método instruccional y que la estrategia, está adscrita a las formas de presentación inmediata de la materia. Corresponde al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta y hacer efectivo un propósito bien definido de la enseñanza. Es parte del método en la realización del aprendizaje (Nérici, 1992). Por ejemplo: estudios de casos, proyectos, debates.

A pesar de estar las técnicas subscritas a los métodos, casi todas las técnicas de enseñanza pueden asumir el aspecto de un método en función de la extensión que se le aplique. Por ejemplo, el caso del estudio dirigido, de la exposición, de la explicación, del seminario, de la investigación, etc. De igual forma, según sea la amplitud de la aplicación, un método puede ejercer la función de técnica. La tabla 1 muestra las técnicas instruccionales consideradas en ReTIBO.

3. El método

Como respuesta a poder recomendar las técnicas instruccionales más adecuadas a los procesos cognitivos relacionados a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, se propuso ReTIBO. El Sistema está basado en un Método Recomendador (figura 1), donde el profesor define los objetivos de aprendizaje, y seguidamente el Método selecciona los procesos cognitivos implicados en los objetivos definidos por el profesor, posteriormente, utilizando un modelo matemático, se seleccionan, de una población de 67 técnicas instruccionales, las más adecuadas a los procesos cognitivos.

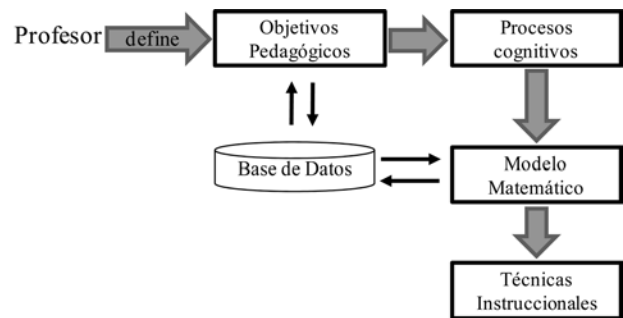


Fig. 1. Método recomendador de técnicas instruccionales, basado en objetivos pedagógicos.

4. El sistema recomendador

ReTIBO fue desarrollado bajo la arquitectura cliente-servidor, utilizando el lenguaje PHP, el manejador de base de datos MySQL y el servidor WEB Apache. La arquitectura del sistema se muestra en la figura 2.

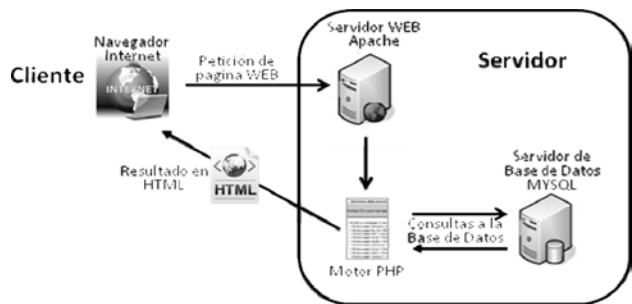


Fig. 2. Arquitectura de ReTIBO.

La base de datos se desarrolló en MySQL. El modelo relacional de la base de datos se muestra en la figura 3. La tabla llamada “técnica”, describe todas las técnicas instruccionales consideradas en el estudio, indica el tipo de aprendizaje al cual se adecua (cognitivo, metacognitivo o meta cognitivo), indica si puede ser aplicada de forma digital, el tipo de proceso educativo (enseñanza, aprendizaje o enseñanza y aprendizaje), e indica la forma de aplicación de la técnica (individual, grupal o ambas). Las tablas “aprendizaje”, “apoya” y “aplica” son descriptivas del tipo de aprendizaje al cual se pueden adecuar las técnicas, el tipo de proceso educativo y la forma de aplicación que pueden tener las técnicas, respectivamente. Las tablas “tecn_estilo” y “tecn_proceso” almacenan los factores de adecuación de cada técnica a cada estilo de aprendizaje y a cada proceso cognitivo, respectivamente. La tabla “proceso” describe los procesos cognitivos manejados en el estudio y “verbos” todos los verbos asociados a los procesos cognitivos.

Tabla 1. Técnicas instruccionales.

Técnicas instruccionales incluidas en el sistema		
Análisis de Problemas	Estudio dirigido	Organizadores previos
Analogías	Esquemas de cajas	Pistas tipográficas
Conferencia	Esquemas de flechas	Preguntas intercaladas
Cuadros sinópticos	Esquemas de flujo	Pre interrogantes
Demostración	Esquemas de llaves	Proyección de slides
Diario reflexivo	Esquemas numerados	Proyección de video
Discusión	Fichas	Repaso
Documento de 1 minuto	Ilustraciones	Resolución de problemas
Escucha enfocada	Lectura comentada	Rompecabezas
Esquemas	Manejo de apuntes	Solución de problemas en voz alta
Estructuras textuales	Mapas conceptuales y redes semánticas	Subrayado
Estudio de casos	Ordenación	Taller
Acuario/Red	Juego de rol o role playing	Plenaria
Asamblea	Juicio educativo	Preguntas intercaladas
Círculos Concéntricos	Lluvia de ideas	Pre interrogantes
Comisión	Mesa redonda	Proyección de slides
Corrillos	Objetivos o propósitos	Proyección de Video
Debate	Panel	Radiodrama
Dialogo Simultáneo	Pecera / peces y pescadores	Resumen
Entrevista	Pensar y compartir en pares	Rotación/posta/bases
Exposición	Phillips 2-2 / 5-5 / 6-6	Seminario
Foro	Pistas tipográficas	Simposio
		Tarea dirigida

La figura 4 muestra los valores almacenados en la tabla “tecn_proceso” más el nombre extraído de la tabla “técnica” de algunas técnicas instruccionales, que serán utilizados por el modelo matemático para evaluar y seleccionar las técnicas más adecuadas.

El intervalo de 2 a 10 fue indicado por expertos en pedagogía y los factores almacenados en la base de datos y

sobre los cuales se ejecuta el modelo matemático, fueron tabulados de un cuestionario aplicado a una muestra de 20 profesores, expertos en pedagogía, quienes dieron valores a los factores de adecuación de las técnicas a los procesos cognitivos, la figura 5 muestra un fragmento del instrumento aplicado a los profesores.

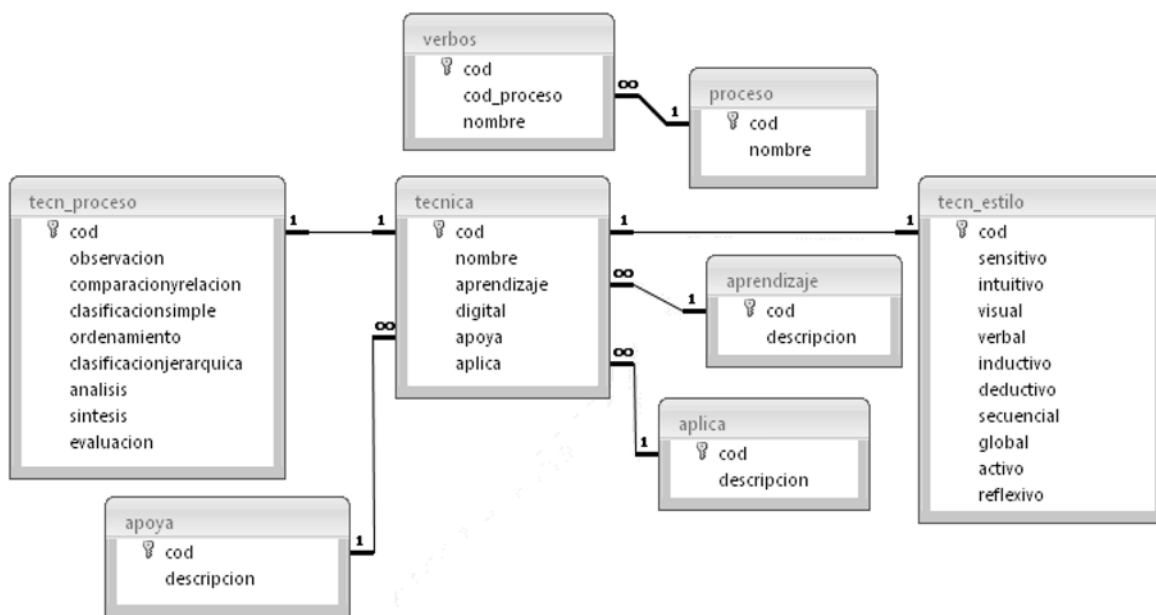


Fig. 3. Modelo relacional de la base de datos de ReTIBO.

nombre	observacion	comparacionyrelacion	clasificacionsimple	ordenamiento	clasificacionjerarquica	analisis	sisntesis	evaluacion
Analogías	3	2	10	2	2	10	10	7
Conferencia	4	10	2	3	3	2	2	6
Cuadros Sinópticos	5	10	2	4	4	2	10	5
Demostración	6	2	10	5	5	10	6	6
Diario reflexivo	7	2	10	6	5	10	2	7
Discusión	8	10	2	7	6	2	2	8
Documento de 1 minuto	9	10	2	8	5	2	2	7
Escucha enfocada	10	10	2	9	7	2	2	6
Esquemas	9	10	2	8	7	2	10	5
Estructuras textuales	8	10	2	7	8	2	2	4

Fig. 4. Fragmento de la tabla “tecn_proceso” más el nombre extraído de la tabla “técnica” de algunas técnicas instruccionales.

Indique el factor de adecuación cada técnica instruccional al Proceso Cognitivo Observación

Acuario/Red
 Dos o tres grupos de trabajo, coordinados por un equipo que inicia la discusión por medio de preguntas temáticas que deben ser debidamente argumentadas al contestarlas. Los grupos colocados en forma de embudo o radial ascendente para filtrar la información en dos vías de ida y de venida, con la respuesta correcta en consenso y el debido argumento que la sustenta.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Poco Mucho

Análisis de Problemas
 También conocida como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Para la resolución de un problema se informará a los alumnos que pueden hacer uso de los conocimientos que han obtenido en otras asignaturas, esto ayudará a enriquecer el trabajo y a reforzar los aprendizajes adquiridos.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Poco Mucho

Analogías
 Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). Efectos esperados en el alumno: hace más accesible y familiar el contenido, elabora una visión global y contextual.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Poco Mucho

Fig. 5. Fragmento del cuestionario aplicado a los expertos en pedagogía para establecer los factores de adecuación de las técnicas instruccionales, a los procesos cognitivos.

5. El modelo matemático

La selección de técnicas instruccionales se realiza utilizando un modelo matemático, el cual valora a cada técnica de acuerdo a sumas de factores de adecuación de cada técnica a cada proceso cognitivo seleccionado asociado a los objetivos señalados por el profesor. El factor de adecuación de cada técnica instruccional a cada proceso cognitivo está en el rango de [2,10].

El modelo matemático (ecuación 1) calcula el valor y muestra las tres primeras técnicas instruccionales más adecuadas (tomando solo las técnicas cuyo factor de adecuación es mayor a 8), de forma descendente.

$$\max_{1 \leq i \leq 3} Ti = \sum_{j=1}^8 Tij \quad (1)$$

Ecuación 1. Modelo Matemático de valoración de las técnicas instruccionales, de acuerdo a los procesos cognitivos.

$$i = \{1, 2, \dots, 36\} \forall i \in T$$

$$j = \{1, 2, \dots, 8\} \forall j \in P$$

donde,

T es el conjunto de las técnicas instruccionales

P es el conjunto de procesos cognitivos

6. Resultados

A continuación se muestra ReTIBO (figura 6), donde el profesor indica los objetivos instruccionales, seguidamente se buscan los procesos cognitivos (1991) asociados a dichos objetivos, y finalmente se valoran las técnicas ins-

truccionales mediante el modelo matemático desarrollado.

En la figura anterior se muestra a la izquierda del cuadro inferir, los procesos cognitivos asociados a los objetivos instruccionales definidos por el profesor, en este caso los procesos: Clasificación Simple, Clasificación Jerárquica y Análisis. Por cada proceso, se muestran las 3 mejores técnicas instruccionales valoradas. La valoración de cada técnica instruccional, como se ha indicado, está asociada a los factores de adecuación a los procesos cognitivos involucrados. Se observa que la técnica mejor valorada para el proceso clasificación simple es "Taller", cuyo valor total es 79.

Conclusiones

El artículo presenta la valoración de técnicas instruccionales de acuerdo a la valoración calculada por su adecuación a los procesos cognitivos planteados por Margarita Amestoy de Sánchez (1991).

Los procesos cognitivos definidos por Margarita Amestoy de Sánchez se adecuan a la teoría cognitiva, dando énfasis a las formas internas de asimilación y procesamiento de la información.

La valoración de las técnicas instruccionales está basada en la aplicación del modelo matemático planteado, utilizando los factores almacenados de cada técnica, respecto a su adecuación al proceso cognitivo, dichos factores pueden ser modificados y mejor ajustados por más expertos pedagogos.


El método planteado, así como ReTIBO, podrá ser incorporado a un generador de OA, que permita el uso de plantillas prediseñadas para cada técnica instruccional determinada e indicada al profesor, para el diseño y la construcción del OA. ©

Autores:


Antonio Mauricio Silva Sprock. Profesor investigador, categoría Agregado, de la Escuela de Computación, de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela. Sus áreas de interés son los Objetos de Aprendizaje, e-learning, Sistemas de Información y la Inteligencia Artificial. Es Ingeniero de Sistemas por la Universidad Bicentenario de Aragua (1992), Magister en Ingeniería del Conocimiento por la Universidad Politécnica de Madrid (1999) y Candidato a Doctor en Ciencias de la Computación por la Universidad Central de Venezuela.

Julio Cesar Ponce Gallegos. Profesor Investigador, categoría Titular del Centro de Ciencias Básicas, Departamento de Ciencias de la Computación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus áreas de interés son la Computación Evolutiva, Minería de Datos, Tecnologías de Información en Educación. Es Ingeniero de Sistemas Computacionales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2003), Magister en Ciencias Computacionales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2007) y Doctor en Ciencias Computacionales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2010).

María Dolores Villalpando Calderón. Profesora Investigadora categoría Titular del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus áreas de investigación actuales incluyen las Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación. Es Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (1984), Especialista en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (1996) y Magister en Orientación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2001).



Bienvenidos
Al Sistema Recomendador de Técnicas Instruccionales,
Basado en Objetivos Pedagógicos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

Indicar los Objetivos Instruccionales

Analizar

Integrar

Reflexionar

Procesos Cognitivos definidos por Margarita de Sánchez

Clasificación Simple

Clasificación Jerárquica

Análisis

Valoración de la Técnicas Instruccionales

Proceso	Nombre de la Técnica	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5	Valor Total de la Técnica
Clasificación Simple	Taller	10	10	10	10	10	79
	Estudio Dirigido	10	10	10	10	10	78
	Manejo de apuntes	4	2	10	10	10	65
Clasificación Jerárquica	Taller	10	10	10	10	10	79
	Manejo de apuntes	4	2	10	10	10	65
	Preinterrogantes	10	10	10	10	10	63
Análisis	Taller	10	10	10	10	10	79
	Estudio Dirigido	10	10	10	10	10	78
	Manejo de apuntes	4	2	10	10	10	65

Fig. 6. ReTIBO.

Bibliografía

- Amestoy de Sánchez, Margarita. (1991). *Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.
- Amestoy de Sánchez, Margarita. (1991a). *Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento*. Guía del instructor. México: Trillas.
- Amestoy de Sánchez, Margarita. (1993). *Planifica y decide*. México: Trillas.
- Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ª Edición. México: McGraw-Hill.
- Nerici, Imideo Giuseppe. (1992). *Hacia una didáctica general dinámica*. 3ª Edición. Argentina: Kapelusz.
- Rivas Navarro, Manuel. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Comunidad Autónoma. Servicio de Documentación y Publicaciones.
- Silva Sprock, Antonio Mauricio & Ponce Gallegos, Julio Cesar & Villalpando Calderón, María Dolores. (2012). Modelo para la creación y uso de objetos de aprendizaje, basado en la valoración de técnicas instruccionales. *VII Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje y Tecnologías para el Aprendizaje LACLO 2012*. Escuela Superior Politécnica del Litoral, ISSN 1982 1611. Octubre 2012. Guayaquil, Ecuador.
- Silva Sprock, Antonio Mauricio & Ponce Gallegos, Julio Cesar & Villalpando Calderón, María Dolores. (2013). Hacia un método recomendador de técnicas instruccionales, para el desarrollo de objetos de aprendizaje. VIII conferencia latinoamericana de objetos de aprendizaje y tecnologías para el aprendizaje LACLO 2013. Universidad Austral de Chile. ISSN: 1982-1611. Octubre 2013. Valdivia, Chile.
- Silva Sprock, Antonio Mauricio & Ponce Gallegos, Julio Cesar & Villalpando Calderón, María Dolores. (2014). Development model of learning objects based on the instructional techniques recommendation. *International journal of learning, teaching and educational research*, 4(1), pp: 27-35.
- Silva Sprock, Antonio Mauricio & Ponce Gallegos, Julio Cesar & Villalpando Calderón, María Dolores. (2014a). Sistema Recomendador de Técnicas Instruccionales, Basado en Procesos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje, GeLOTS. *Actas de la VII International GUIDE Conference*. Universidad Panamericana de Guatemala. ISBN: 9788897772026. Abril 2014. Ciudad de Guatemala, Guatemala.

El milagro que Juan Pablo II se negó hacer

Eduardo Galeano

Sábado, 17/05/2014

Aporrea

En la primavera de 1979, el arzobispo de El Salvador, Óscar Arnulfo Romero, viajó al Vaticano. Pidió, rogó, mendigó una audiencia con el papa Juan Pablo II:

-Espere su turno.

-No se sabe

-Vuelva mañana.

Por fin, poniéndose en la fila de los fieles que esperaban la bendición, uno más entre todos, Romero sorprendió a su santidad y pudo robarle unos minutos.

Intentó entregarle un voluminoso informe, fotos, testimonios, pero el Papa se lo devolvió:

-¡Yo no tengo tiempo para leer tanta cosa!

Y Romero balbuceó que miles de salvadoreños habían sido torturados y asesinados por el poder militar, entre ellos muchos católicos y cinco sacerdotes, y que ayer nomás, en vísperas de esta audiencia, el ejército había acribillado a veinticinco ante las puertas de la catedral.

El jefe de la Iglesia lo paró en seco:

-¡No exagere, señor arzobispo!

Poco más duró el encuentro.

El heredero de san Pedro exigió, mandó, ordenó:

-¡Ustedes deben entenderse con el gobierno! ¡Un buen cristiano no crea problemas a la autoridad! ¡La iglesia quiere paz y armonía!

Diez meses después, el arzobispo Romero cayó fulminado en una parroquia de San Salvador. La bala lo volteó en plena misa, cuando estaba alzando la hostia.

Desde Roma, el sumo pontífice condenó el crimen. Se olvidó de condenar a los criminales.

Años después, en el parque Cuscatlán, un muro infinitamente largo recuerda a las víctimas civiles de la guerra. Son miles y miles de nombres grabados, en blanco, sobre el mármol negro. El nombre del arzobispo Romero es el único que está gastadito. Gastadito por los dedos de la gente.

Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios



Performance, stress, burnout and personal variables of university teachers

Magaly Cárdenas Rodríguez

magalycardz@yahoo.com.mx

Luz Marina Méndez Hinojosa

lucymendezhinojosa@hotmail.com

Mónica Teresa González Ramírez

monygzz77@yahoo.com

Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Psicología
San Nicolás de los Garza. Nuevo León. México



Artículo recibido: 11/08/2013
Aceptado para publicación: 06/03/2014

Resumen

El presente estudio correlacional tuvo como objetivos: conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, indagar el estrés percibido y el estrés de rol en los docentes, analizar los niveles de burnout, identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout, indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos en mayor frecuencia, saber si existen preocupaciones profesionales en los docentes, examinar si el docente se percibe a sí mismo con falta de reconocimiento profesional y determinar qué variables personales se relacionan con el nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente. Se aplicó una escala de estrés y un cuestionario de burnout, en una universidad mexicana, a una muestra convencional de cien catedráticos y se examinaron los resultados de su evaluación del desempeño administrada a alumnos. Los resultados arrojaron correlaciones significativas y negativas del estrés con la edad, la antigüedad y la experiencia docente; al tiempo que la falta de reconocimiento al docente y su salario bajo fueron los indicadores con medias mayores.

Palabras clave: Docentes universitarios, evaluación del desempeño docente, variables personales, estrés, burnout.

Abstract

This correlational study aimed to: know the perception of students about the performance of their teachers, investigate perceived stress and role stress on teachers, analyze the levels of burnout, identify the levels at which the characteristics of burnout are presented, investigate what aspects of institutional disorganization are seen more frequently, examine whether there are professional concerns on teachers, examine whether the teacher perceives himself with lack of professional recognition and determine which variables are related to personal level of perceived stress, burnout and teacher performance. So a stress and burnout questionnaire was applied, in a Mexican university, to a conventional sample of one hundred professors and the results of their performance evaluation administered to students were examined. The results showed significant and negative correlations of stress with age, seniority and teaching experience; while the lack of recognition for teachers and their low salaries were indicators with higher means.

Keywords: University teachers, teacher evaluation, personal variables, stress, burnout

Introducción

El principal insumo para el desarrollo de la sociedad lo proveen las Instituciones de Educación Superior (IES). Para proveer personas con competencias para satisfacer la diversas necesidades de la comunidad las IES realizan diversas actividades, entre las que se encuentran la docencia, la investigación científica, humanística y tecnológica, los estudios tecnológicos; y la extensión, preservación y difusión de la cultura, según sea la misión y el perfil tipológico de cada una (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Por ello las IES de México, independientemente de su índole, se han enfrentado con la necesidad de reestructurar su currículo, lo que lleva al profesor de licenciatura a tener a su cargo funciones no sólo directamente relacionadas con el quehacer en el aula, sino también con cuestiones administrativas y de planificación. Así se considera que los profesores universitarios están sometidos a constantes exigencias en cuanto a tomar decisiones importantes, mantenerse actualizados en adelantos tecnológicos y del área específica del conocimiento, introducir cambios efectivos e innovar (Sánchez & Maldonado, 2003).

Para tener la certeza del logro eficaz de las reestructuraciones en las IES se han utilizado diferentes alternativas de control, siendo la evaluación una de ellas y ubicándose al profesorado como el foco principal en la valoración de la calidad de la educación (Mateo, Escudero, de Miguel, Mora & Rodríguez, 1996); encontrándose como forma predilecta de evaluación por las IES, la evaluación hecha por los alumnos.

Es probable que lo anterior, genere en el profesorado diversas reacciones que incurrir en diversas áreas de su vida, como puede ser la salud, el trabajo, el entorno familiar y social, etc.

Aunado a ello, las exigencias cada vez mayores para los docentes de las universidades públicas y los sueldos en ocasiones insuficientes, los llevan a realizar otras actividades para incrementar su ingreso; afectando todo ello su actuación en el aula. Una forma de examinar el trabajo del profesor en el salón de clases es la evaluación del desempeño docente. Empero, existe una variable que influye o está vinculada de alguna manera con la productividad y satisfacción del catedrático por ende está relacionada también con los puntajes de las evaluaciones docentes: el estrés laboral (Cárdenas, Méndez & González, 2014). Igual-

mente hay otra variable identificada como consecuencia del estrés y que se considera tiene correspondencia también con la calidad en la que el docente imparte su cátedra: el síndrome de burnout. Sin embargo, es probable que la presencia del estrés y el burnout en los docentes sea gracias a ciertos factores inherentes al profesor, como lo son sus variables personales y demás actividades que realiza, por esto el interés de este estudio se refleja en los objetivos siguientes: 1) examinar la percepción de los docentes en relación a su desempeño, 2) indagar si existe estrés percibido y de rol en los docentes, 3) analizar los niveles de burnout, 4) identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout, 5) indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos en mayor frecuencia, 6) saber si existen preocupaciones profesionales en los docentes, 7) examinar si el docente se percibe así mismo con falta de reconocimiento profesional y 8) determinar qué variables personales se relacionan al nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente.

1. Referente teórico

1.1. Evaluación docente

Hablando de la docencia en las IES, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) se especifica que el profesor universitario tiene en su función formar universitarios titulados altamente calificados y ciudadanos responsables, construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente y por último, promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

Uno de los actores principales y en los cuales incide gran parte de la responsabilidad de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las IES son los profesores. Se concibe al profesorado como fundamental en la calidad educativa de las IES y, por consiguiente, en esta instancia se apoya la evaluación misma del sistema educativo (Mateo et al., 1996).

Los profesores de nivel superior en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica, se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría. Existen un gran número de IES en México de diversa naturaleza, en las cuales se ha vuelto necesaria la aplicación de diferentes valoraciones para que, considerando las condiciones de cada una de ellas, aseguren la calidad educativa del servicio que ofrecen.

La valoración de la actividad del profesor en el aula ha sido abordada durante años y desde diversos enfoques. Aún cuando los orígenes de esta práctica se pierden en el tiempo, se ha planteado que el uso sistemático de la evaluación de desempeño dio inicio en los gobiernos y las fuerzas armadas a principios del siglo pasado, pues es en sí misma una de las técnicas de administración de recursos humanos de mayor antigüedad y recurrencia (Fuchs,

1997). Asimismo, Fuchs sostiene que es en Estados Unidos donde se ubican los primeros sistemas en las empresas especialmente dirigidos a la evaluación de operarios (alrededor de la 1ª. Guerra Mundial) y los sistemas para evaluar ejecutivos (después de la 2ª. Guerra Mundial).

Esta tendencia al desarrollo organizacional y la búsqueda de incrementar la eficacia originada en el ámbito empresarial, se transfiere a las instituciones de educación a partir de 1960 (Salazar, 2008). Fue a finales de la década de los 80's cuando en México, el gobierno federal puso en marcha como parte de las políticas públicas la evaluación del desempeño académico (Urquidí & Rodríguez, 2010). De la misma manera, se han establecido leyes que normalizan este proceso en otros países, a pesar de que a las instituciones de educación superior se les otorga cierta libertad sobre los modelos e instrumentos de evaluación que se usan con este fin.

García, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda (2004) indican que el evaluar implica una noción de sistema, el cual comprende diversos propósitos, procedimientos, juicios de valor y acciones futuras. En las instituciones educativas se lleva a cabo la evaluación de los estudiantes y sus aprendizajes, de los docentes, de los planes y programas curriculares y de los recursos y materiales didácticos, confiriendo demasiada importancia a la evaluación docente, debido a que se considera una pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje (García et al., 2004).

Montenegro en su libro *Evaluación del Desempeño Docente* (2007) maneja como hipótesis que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo; es por tal motivo que considera de relevancia el establecimiento de un perfil docente y la evaluación periódica del mismo. Además de asegurar la calidad de la educación, o como resultado paralelo, se ha recurrido a la evaluación instruccional en las instituciones principalmente para desarrollar programas de compensación salarial y para obtener recursos económicos adicionales para las instituciones de educación superior (Rueda & Díaz Barriga, 2004).

García et al. (2004) establecen que la evaluación del académico se refiere a una amplia gama de actividades demandadas por la institución para ser llevadas a cabo por los académicos; entre ellas se encuentran la docencia, la asesoría y tutoría, la difusión de la cultura, y la elaboración de materiales didácticos, así como la investigación. Por otra parte, consideran que la evaluación de los docentes se refiere a las actividades vinculadas directamente con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la actividad magisterial y con la práctica profesional. Estos mismos autores, señalan que sólo la evaluación orientada al perfeccionamiento de los profesores se preocupa por el desarrollo integral de la persona. Por tal motivo, sostienen que debido a la complejidad de la evaluación docente, es necesario considerar diversas fuentes de evaluación y no sólo una (García et al., 2004).

Luna y Rueda (2001) indican que la evaluación de la docencia por medio de la opinión externada por los estudian-

tes en un cuestionario se ha constituido como el medio de mayor uso en gran parte de las universidades en el mundo. Asimismo, con respecto a la evaluación docente mediante la opinión externa (alumnos), Salazar (2008) explica que aunque los estudiantes universitarios perciben optimistamente el proceso de la evaluación docente, manifiestan falta de credibilidad en el mismo debido a que externan que su opinión no tiene el peso suficiente, ya que los profesores siguen sin responder a sus expectativas, pues continúan realizando las mismas actividades semestre a semestre. Sin embargo, en respuesta al amplio debate que ha tenido lugar sobre la evaluación docente por medio de la opinión del alumno, Luna y Rueda (2001) reconocen la necesidad de encaminar los procesos de evaluación docente hacia la autoevaluación asistida.

1.2. Estrés

El estrés en los docentes es frecuente y es precisamente una consecuencia de sus actividades laborales. Inicialmente, Cannon (1932) describió el concepto de estrés como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y fue el primero en sugerir que se podía medir. Actualmente la definición del estrés que ha demostrado mayor aceptación en el estudio del mismo, es contribución de Selye (1954), quien lo caracteriza como un Síndrome General de Adaptación (SGA), que es un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico.

Lazarus y Folkman (1984) describen el estrés como una relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por el propio sujeto como amenazante, y que pone en peligro su bienestar. Esta definición se conoce como perspectiva transaccional del estrés. Lazarus (1998) explica que las personas llevan a cabo una evaluación cognoscitiva para así asignar un significado a los eventos o situaciones y evaluar lo que está en juego (evaluación primaria) y lo que se puede hacer para enfrentar la situación valorada como estresante (evaluación secundaria).

Entre otras caracterizaciones del estrés se encuentra la siguiente: “El estrés procede de una angustia que no se disipa y produce reacciones adversas en el organismo, esencialmente es una respuesta normal ante las situaciones de peligro; pero el ser humano utiliza mecanismos fisiológicos para reaccionar ante agresiones simbólicas por meses, lo cual termina por agotarlo y desgastarlo” (El Sahili González, 2010, p. 159).

Existen cinco categorías definitorias de los estresores (Wheaton, 1996; Sandín, 1999):

1. Debe implicar amenaza o demanda.
2. Constituye una fuerza con capacidad de alterar la integridad del organismo.
3. Requiere de que se enfrente de manera efectiva, ya que de lo contrario produciría daño en el organismo.
4. Se puede no ser consciente del daño potencial del estresor.

5. Un estresor puede inducir una demanda excesiva para el organismo o lo contrario.

Kyriacou (2003) ha caracterizado la diversa gama de síntomas del estrés docente en tres categorías principales: depresiva, psicósomática y ansiosa, incluyendo los siguientes síntomas por categoría.

- **Depresiva:** pérdida del apetito sexual, humor inestable, cansancio y facilidad para llorar.
- **Psicósomática:** aspecto poco saludable, dolor estomacal, malestar general, llagas bucales e indigestión.
- **Ansiosa:** irritabilidad, intranquilidad, obsesión compulsiva por el trabajo, tensión, tics nerviosos y ataques de pánico.

La respuesta al estrés está controlada por el Sistema Nervioso Central (SNC) y la coordinación que éste ejerce sobre los tres sistemas encargados de mantener la homeostasis: autónomo, endocrino e inmune (Gómez & Escobar, 2006). Las enfermedades psicósomáticas (estrés) pueden ser el resultado de una activación del sistema nervioso autónomo, o bien, de la supresión del sistema inmune (Wimbush & Nelson, 2000). Cuando un estresor es percibido, ocurre una activación en el sistema nervioso autónomo; enseguida, los órganos que son estimulados por tejidos nerviosos, reciben un exceso de hormonas de estrés, las cuales incrementan la tasa metabólica del órgano, cuando los órganos no pueden relajarse y restablecerse, pudieran iniciar las disfunciones (Wimbush & Nelson, 2000).

González y Landero (2006) proponen un modelo de los efectos del estrés en el sistema inmune (figura 1), en el que se señala que cuando una persona experimenta estrés debido a un acontecimiento emocional intenso, su organismo presenta una reacción de alarma. Estudios clínicos en pacientes infectados con diversos virus muestran que el estrés, al suprimir o disminuir el funcionamiento del sistema inmune, aumenta la intensidad de la infección y la frecuencia de reactivación de virus latentes (Gómez & Escobar, 2006).

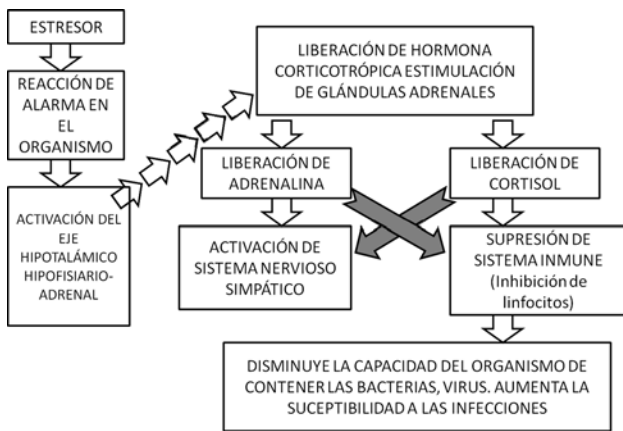


Fig. 1. Efectos del estrés en el sistema inmune.

Fuente: González y Landero (2006).

Es común que el estrés laboral traiga como consecuencias el ausentismo, la baja productividad y el abandono del tra-

bajo, entre otras, además de consecuencias individuales (Urquidi & Rodríguez, 2010). A su vez, el estrés puede desalentar de su profesión al docente de manera que tenga la intención de dedicarse laboralmente a otra actividad, la cual puede o no ser llevada a cabo (Liu & Onwuegbuzie, 2012).

En relación a las consecuencias que puede generar el estrés en una persona, González y Landero (2005) las han clasificado en cognitivas (relacionadas con la forma en que cada individuo interpreta la información), conductuales (a partir de cómo se interpreta la información, se ponen en acción diversas conductas), fisiológicas (visibles o percibidas solo por el individuo) y medio ambientales (organizacionales y familiares). En la población en general existe evidencia de que las mujeres, en comparación con los hombres, pueden ser más susceptibles a los efectos estresantes cotidianos (Cronkite & Moos, 1984).

1.2.1. Estrés en docentes

La docencia junto con la enfermería han sido señaladas como las dos ocupaciones más estresantes (Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte & Grau-Alberola, 2013). Gran parte de la investigación que se ha llevado a cabo en este ámbito obedece a la identificación de las fuentes de estrés, así como la intensidad con la que se perciben (Urquidi & Rodríguez, 2010). El estrés en docentes puede ser debido a diversas fuentes, entre ellas, la naturaleza del trabajo, exigencias del currículo, la enseñanza diaria, y otros compromisos de servicio, además de la presión que fuentes externas puedan estar ejerciendo sobre los profesores, como pueden ser los alumnos, los padres, colegas e inspectores, aunado a la falta de reconocimiento y valoración percibida por ellos mismos (Jin, Yeung, Tang & Low, 2008).

La evaluación docente se ha identificado como una fuente de estrés en el profesorado. El docente teme constantemente la evaluación de su desempeño, puesto que ésta recae principalmente en los alumnos y trae consecuencias para el catedrático (El Sahili González, 2010).

El estrés puede presentarse por determinados periodos de tiempo, sin embargo cuando este periodo se prolonga, se desarrolla un síndrome llamado burnout.

1.3. Burnout

Según El Sahili González (2010), el docente desarrolla más enfermedades desencadenadas por el estrés en comparación con otras profesiones y, por ende, tiende a producir manifestaciones psicósomáticas. En la actividad docente estas perturbaciones a causa del estrés pueden prolongarse, convirtiéndose en burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

Se considera que el síndrome de burnout consiste en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y reducción de logros personales (Maslach & Jackson, 1986).

El síndrome de burnout se refiere al desgaste profesional, que se caracteriza, tanto en el medio laboral como familiar, según Maslach y Jackson (1986), por un estado de agotamiento intenso y persistente, pérdida de energía, baja motivación y extrema irritabilidad, enojo, a veces agresividad y desmoralización, causados por problemas de trabajo o del hogar. En este sentido, quienes lo padecen, comúnmente presentan un deterioro en las relaciones familiares y sociales. Se integran en este síndrome actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con quienes se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Vinaccia & Alvaran, 2004).

El síndrome de burnout ha sido conceptualizado por Gil-Monte (2005) como el síndrome de quemarse por el trabajo, definiéndolo como una respuesta del individuo al estrés laboral crónico que se caracteriza por baja ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa. El autor explica que los individuos que no presentan el síndrome de quemarse en el trabajo perciben su trabajo como atractivo y el alcanzar sus metas profesionales es una fuente de realización personal, por lo que lo contrario indicaría baja ilusión por el trabajo. El desgaste físico es referente al deterioro emocional de la persona, se da con la aparición de agotamiento emocional y físico, debido a que en el trabajo se tiene que enfrentar a diario con personas que presentan o causan problemas.

Con respecto a la indolencia, Gil-Monte (2005), explica que es un deterioro tanto de las actitudes como las conductas del trabajador, presentando así, actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización para la cual labora. Finalmente, la culpa surge como sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, especialmente hacia compañeros laborales.

El burnout aparece como la exposición prolongada en el tiempo ante eventos estresantes. Los síntomas en general que se han reportado en la literatura son los siguientes, acorde con Quiceno y Alpi (2007):

- **A nivel somático:** fatiga crónica, cansancio, frecuentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, alteraciones respiratorias, alteraciones gastrointestinales, hipertensión, etc.
- **A nivel conductual:** comportamiento suspicaz, y paranoide, inflexibilidad y rigidez, incapacidad para estar relajado, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas, ausentismo, consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.
- **A nivel emocional:** agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia e irritabilidad, ansiedad, desorientación y sentimientos depresivos.

- **A nivel cognitivo:** baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol profesional y fracaso profesional.

Cuando el padecimiento del síndrome persiste por un largo periodo de tiempo, muy probablemente, tendrá consecuencias nocivas para la salud del individuo, mientras que en la organización se presentarán bajos índices de motivación laboral, aunado a un déficit en el rendimiento de la producción y la calidad productiva (Pardo, Aranda, Aldrete, Flores, & Pozos, 2006).

1.3.1. Burnout en docentes

El burnout proviene del estrés crónico y progresivo (El Sahili González, 2010). Este síndrome se ha definido como el conjunto de síntomas resultante después de un periodo prolongado de estrés que no ha sido atendido; éste produce cansancio físico, emocional y actitudinal (Kyriacou, 2003). Desde las primeras investigaciones de burnout que se llevaron a cabo con profesionales de la salud, se ha pasado a estudiar entre otras poblaciones a educadores (Quiceno & Alpi, 2007). Se considera a Maslach como uno de los pioneros en el estudio del estrés en profesores, el cual es un síndrome de agotamiento emocional y físico que se ve relacionado con el desarrollo de actitudes dañinas hacia el trabajo, pobre autoconcepto profesional, y la pérdida de preocupación empática por los clientes (Saiiri & Moslehi & Valizadeh, 2011).

Maslach y Jackson (1986) describen el burnout mediante tres aspectos principales: el agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral, además de señalar que este síndrome en docentes tiene correspondencia también con la calidad en la que éstos imparten su cátedra. Por su parte, Gil Monte (2003) complementa la descripción del síndrome desde una perspectiva psicosocial como bajos niveles de realización personal en el trabajo, y altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización.

Entre los principales indicadores que comenzaron a señalar la importancia del estrés y burnout en la profesión docente a la comunidad científica, están datos administrativos que las diferentes instituciones de educación tenían sobre las bajas laborales de los profesores y su evolución a través de los años (Moriani & Herruzo, 2004).

Las poblaciones más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos; sin embargo, en todos los casos, se apunta a la población docente como a los más afectados por este síndrome (Moriani & Herruzo, 2004). Otros estudios han evidenciado altos niveles de burnout en docentes que hacen investigación, así como una asociación de estos niveles con intenciones de abandono laboral (Arquero & Donoso, 2013).

Es común que en la población docente surja este síndrome de una discrepancia entre los ideales individuales del profesional que pretende trascender a través de dar una buena formación a sus alumnos y la realidad de una vida con ocupaciones diarias, con entrega de informes, avances programáticos, calificaciones, firmas de asistencia, etc. (Pardo et al., 2006).

Las variables causantes del estrés y burnout en el personal docente, identificadas en diversas investigaciones, se han clasificado en tres grupos: variables sociodemográficas (edad, sexo, estado civil, nivel impartido, tipo de centro, etc.), variables de personalidad (actitudes y tipo de personalidad) y variables propias del trabajo y organizacionales (sobrecarga laboral, trabajo administrativo, número de alumnos, etc.) (Moriana & Herruzo, 2004). Maslach contribuyó a la investigación de este constructo creando el instrumento Maslach Burnout Inventory, para medir el Burnout en educadores y personal de servicios humanos en el área de la salud (Alvarado, 2009).

2. Metodología

La metodología utilizada en el presente estudio es cuantitativa, no experimental, correlacional y se ubica en los diseños de investigación ex post facto.

2.1. Muestra

Se contó con la participación de cien profesores de una facultad correspondiente a una universidad mexicana. El 68% eran mujeres y el 32% hombres. El 54.5% casados, 33.3% solteros y el resto divorciados, viudos o madres solteras. Poco más de la mitad de quienes respondieron son profesores por contrato (por horas) (54.5%), el 36.4% son maestros de tiempo completo y solamente 9.1% maestros por horas. En la tabla 1 se muestran las medidas de tendencia central para edad, años de experiencia en la docencia y antigüedad en la institución.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

	Mediana	Media	DE
Edad	48.5	45.9	12.7
Años de experiencia en la enseñanza	15.0	17.9	11.8
Antigüedad en la universidad	13.0	16.4	11.9

Más de la mitad cuentan con estudios de posgrado, 63% maestría y 18% doctorado. Solamente el 18% su último grado académico es licenciatura. El 72% imparten clases exclusivamente en licenciatura, el 22% tanto en licenciatura como en maestría, solo dos profesores imparten en los tres niveles y otro exclusivamente en maestría. El 38% imparte clases en ambos planes de estudio, el 30% solo en el plan por competencias, el 27% solo en el plan anterior y 39% imparten al menos una materia que no habían impartido previamente. En la tabla 2 se indican los porcentajes de profesores que realizan cada una de las actividades listadas, además de la docencia.

2.2. Instrumentos

Escala de Estrés Percibido de Cohen -PSS- (Cohen & Kamarak & Mermelstein, 1983) en su versión para México

Tabla 2. Actividades realizadas.

	% SÍ	% NO	
¿Estudia actualmente (maestría o doctorado)?	29.6	70.4	
¿Desempeña algún puesto administrativo?	49.0	51.0	
¿Participa en algún comité o realiza actividades de gestión de cualquier tipo?	43.9	56.1	
¿Es tutor? (en el programa de tutorías)	52.0	48.0	
¿Es asesor/director de tesis?	26.0	74.0	
¿Pertenece al SNI?	8.0	92.0	
¿Participa en alguna investigación actualmente?	49.5	50.5	
¿Imparte clases en licenciatura?	96.0	4.0	
¿Imparte clases en maestría?	30.0	70.0	
¿Imparte clases en doctorado?	7.0	93.0	
¿Imparte clases en alguna otra dependencia de esta universidad?	11.0	89.0	
¿Imparte clases en alguna otra institución?	18.4	81.6	
¿Atiende pacientes?	52.5	47.5	
¿Realiza algún otro trabajo remunerado no relacionado a la docencia o al trabajo como terapeuta?	36.7	63.3	
	Mediana	Media	DE
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a preparar sus clases?	5.0	6.0	4.7
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar trabajos y/o exámenes de sus estudiantes?	5.0	6.1	5.1
¿Cuántas horas en promedio a la semana dedica a revisar exámenes?	1.0	2.3	2.7

Nota: los porcentajes sólo consideran los profesores que respondieron.

de González y Landero (2007). El PSS consta de 14 ítems con puntuación de nunca -0- a muy a menudo -4-. Invertiéndose la puntuación en los 7 ítems negativos. La mayor puntuación corresponde a mayor estrés percibido. En la versión para México de González y Landero se confirman adecuadas propiedades psicométricas para el PSS (González y Landero, 2007).

Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R) (Moreno, Garrosa & González, 2000). Consta de 66 ítems con dos categorías de respuesta; del ítem B1 al ítem B11 oscila de no me afecta a me afecta muchísimo; del ítem B12 a B66 las opciones van de totalmente en desacuerdo a total-

mente de acuerdo; en ambos casos con recorrido de 1 a 4. El estudio de Moreno y colaboradores refleja que el cuestionario cuenta con adecuadas propiedades psicométricas. Las áreas que mide son:

Tabla 3. Subescalas del cuestionario de burnout del profesorado.

Subescala		Ítems
Estrés de rol		23, 31, 35, 38, 41, 48, 49, 55, 57, 58, 59(I) 60, 62
Burnout	Agotamiento	16, 17, 27, 42, 43, 47, 51, 54
	Despersonalización	18, 28, 29, 46
	Falta de realización	21(I), 22(I), 36(I), 40(I), 44, 50(I), 61
Supervisión		13(I), 15, 24(I), 25, 26(I), 30, 32(I), 37(I), 39(I), 52(I), 56(I), 63(I)
Condiciones organizacionales		12,14, 19, 20, 45, 53, 65
Preocupaciones profesionales		1,2,3,5,6,7,11,33,64
Falta de reconocimiento profesional		4,8,9,10

(I) Ítems negativos o inversos.

2.2.1. Encuesta del desempeño magisterial

Con respecto a la estructura de la Encuesta del Desempeño Magisterial, consta de 10 reactivos, mismos que podrían incluirse en 4 dimensiones a evaluar, entre ellas: Desempeño y conocimiento de la materia (ítems 1, 2 y 9), Metodología y técnicas (ítems 3 y 4), Actitudes y valores (ítems 6, 7, 8 y 10) y Asistencia (ítem 5).

Para cada una de estas diez preguntas que integran la evaluación, el alumno cuenta con cinco opciones a seleccionar: excelente, muy buena, buena, regular y deficiente. Aparte de las cuatro dimensiones a evaluar, la encuesta al desempeño magisterial empleada por la universidad, cuenta con una sección final en la que el alumno puede escribir una opinión personal acerca de las materias que está cursando, o bien, agregar comentarios adicionales al cuestionario.

2.3. Procedimiento

En un primer momento se solicitó permiso a los autores de los instrumentos y a los directivos de la institución donde se realizó el estudio para llevarlo a cabo, al tiempo que se capacitaba a los aplicadores.

Se aplicó la escala de estrés percibido y el cuestionario de burnout para el profesorado de forma autoadministrada.

Al momento que se aplicaron los instrumentos se solicitó a los sujetos su nombre completo y su número de empleado para tener acceso a los resultados de la evaluación magisterial que se aplica con frecuencia anual a todo el

alumnado de la universidad seleccionada. A continuación se cotejó con las bases de datos institucionales cuáles docentes contaban con su evaluación evaluación magisterial, ubicándose sólo 68 sujetos que fueron evaluados en las dos fuentes de evaluación (evaluación magisterial 2010 y evaluaciones autoadministradas de estrés y burnout).

En un primer momento se analizó la confiabilidad de las aplicaciones con el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach. Debido a lo anterior se obtuvieron las medidas de tendencia central de las tres variables centrales del estudio.

Para determinar los niveles de estrés y burnout en los docentes se establecieron rangos de interpretación sumando y restando a la media una desviación estándar.

A partir ello, se establecieron los siguientes rangos de interpretación: puntaje menor al esperado, puntaje en el rango esperado y puntaje mayor al esperado, obteniéndose la distribución de frecuencias y los porcentajes por rango por subescala.

Para aportar valores más precisos a las interpretaciones se obtuvieron de igual forma, las medidas de tendencia central por ítem.

Se realizaron los análisis correspondientes para detectar si la edad, los años de experiencia docente y la antigüedad se relacionan con el nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente (evaluado por los estudiantes) con el estadístico r de Spearman.

Igualmente, se analizó por medio de la prueba Z si se presentaban diferencias significativas en las tres variables, al dedicarse o no a alguna de las actividades mencionadas en la Tabla 2.

Como una forma de tener certeza de que las calificaciones otorgadas por el profesor a los alumnos no tienen relación con la evaluación que éstos hacen de los docentes se seleccionaron a dos profesores “bien evaluados” y a dos profesores “mal evaluados”; y a su vez se clasificaron a sus alumnos en “alumnos de buen promedio” y “alumnos de mal promedio”.

A continuación por medio de la t de student se examinó si existen diferencias significativas en la evaluación del desempeño docente de los “alumnos de buen promedio” y los “alumnos de mal promedio”, en cada grupo de profesores.

3. Resultados y su análisis

En un primer momento se obtuvieron los índices de consistencia interna en cada escala (o subescala), mostrándose en la Tabla 4.

De Vellis (2003) menciona que por debajo de 0.60 la confiabilidad es inaceptable, de 0.60 a 0.65 es indeseable, entre 0.65 y 0.70 mínimamente aceptable, de 0.70 a 0.80 respetable y de 0.80 a 0.90 muy buena. Acorde con el autor mencionado, la confiabilidad sólo fue inaceptable en dos subescalas (Despersonalización y Condiciones organizacionales).

Tabla 4. Índices de consistencia interna Alpha de Cronbach.

Escala/ Subescala		Alfa de Cronbach	
Escala de estrés percibido de Cohen -PSS-		.82	
Cuestionario de Burnout del Profesorado	Estrés de rol	.83	
	Burnout	Agotamiento	.80
		Despersonalización	.59
		Falta de realización	.67
	Desorganización institucional	Supervisión	.84
		Condiciones organizacionales	.49
	Problemática administrativa	Preocupaciones profesionales	.68
		Falta de reconocimiento profesional	.78

Las tres variables del presente estudio son: estrés, burnout y desempeño docente.

En general el desempeño docente fue bien evaluado por los estudiantes. Las medidas de tendencia central relacionadas con el desempeño docente se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Desempeño docente: medidas de tendencia central.

	Mediana	Media	DE	Rango posible
Desempeño docente plan antiguo	88.1	85.9	6.5	0-100
Desempeño docente plan por competencias	87.9	85.7	6.8	0-100
Desempeño docente promedio	88.1	85.8	6.6	0-100

Respecto al estrés, la Escala de estrés percibido y la Subescala de estrés de rol del Cuestionario de Burnout del Profesorado reportan medianas y medias bajas, como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6. Medidas de tendencia central para estrés.

Escala/ Subescala	Mediana	Media	DE	Rango posible
Estrés percibido	15.0	15.1	6.8	0-56
Estrés de rol	25.0	27.2	8.6	5-65

Respecto al burnout se obtuvieron las medidas de tendencia central obtenidas en cada una de las subescalas del Cuestionario de Burnout del Profesorado. Como se mencionó anteriormente, las subescalas relacionadas específicamente con las características de este síndrome son: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización.

Empero, existen ciertos constructos relacionados con la labor del docente en su institución que se incluyeron en el cuestionario, ya que el burnout se trata precisamente del agotamiento emocional, la falta de realización y la despersonalización en relación al trabajo que se realizó; por ello las problemáticas administrativas y la desorganización institucional son características asociadas a este padecimiento (ver Tabla 7).

Como se observa en la Tabla 7, las medianas y las medias son bajas en relación al burnout, pero en lo que respecta a la supervisión, condiciones organizacionales y la falta de reconocimiento profesional, los valores se acercan más al valor intermedio en el rango posible.

Tabla 7. Medidas de tendencia central para burnout.

Escala (subescala)	Mediana	Media	DE	Rango posible
Burnout	61.0	63.2	8.5	5-95
Agotamiento emocional	11.0	12.6	4.9	5-40
Despersonalización	4.0	5.4	2.0	5-20
Falta de realización	10.0	10.8	3.5	5-35
Desorganización institucional				
Supervisión	26.0	26.0	8.6	5-60
Condiciones organizacionales	19.0	19.5	4.9	5-45
Problemática administrativa				
Preocupaciones profesionales	13.0	14.8	5.4	5-45
Falta de reconocimiento profesional	8.7	8.0	3.6	5-20

Sin embargo, para llevar a cabo un análisis de la forma en la cual se presentaron las variables estrés y el burnout en la muestra y de este modo tener información para lograr los objetivos del dos al siete, se establecieron rangos para

la interpretación de los puntajes, sumando y restando una desviación estándar a la media, dando como resultado la siguiente tabla para la interpretación:

Tabla 8. Establecimiento de rangos para interpretación.

Escala (subescala)	-1DE	Media	+1DE	DE
Estrés percibido	8.3	15.1	21.9	6.8
Estrés de rol	18.6	27.2	35.8	8.6
Burnout	54.7	63.2	71.7	8.5
Agotamiento emocional	7.7	12.6	17.5	4.9
Despersonalización	3.4	5.4	7.4	2.0
Falta de realización	7.3	10.8	14.3	3.5
Desorganización institucional				
Supervisión	17.4	26.0	34.6	8.6
Condiciones organizacionales	14.6	19.5	24.4	4.9
Problemática administrativa				
Preocupaciones profesionales	9.4	14.8	20.2	5.4
Falta de reconocimiento profesional	4.4	8.0	11.6	3.6

De este modo, se presenta la distribución de frecuencias de los puntajes de los docentes en cada rango para la variable estrés en la Tabla 9.

Como se observa, la frecuencia de docentes con un grado de estrés mayor al esperado es más alta en el estrés de rol que en el estrés percibido (21 frente a 17).

En lo que respecta al Cuestionario de Burnout del Profesorado se presentan los valores obtenidos en la variable burnout (que implica agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización); así como los rangos presentados por los docentes en cada una de éstas; además de las variables asociadas a éste.

Tabla 9. Frecuencias y porcentajes de estrés en rangos.

		f	%
Estrés percibido	Puntaje menor al esperado (8.2 o menos)	16	16.0
	Puntaje en el rango esperado (8.3 a 21.9)	67	67.0
	Puntaje mayor al esperado (22.0 o más)	17	17.0
Estrés de rol	Puntaje menor al esperado (18.5 o menos)	16	16.0
	Puntaje en el rango esperado (18.6 a 35.8)	63	63.0
	Puntaje mayor al esperado (35.9 o más)	21	21.0

En la tabla 10 se aprecia que la falta de reconocimiento profesional presenta más puntajes en el rango mayor al esperado que las demás subescalas. Igualmente, para te-

ner una valoración más precisa, se obtuvieron las medias obtenidas por ítem agrupadas por subescalas para detectar así “valores pico” que den mayor información al respecto, pero para no ser exhaustiva la presentación sólo se describen los valores más altos.

En lo que respecta a la variable estrés percibido la media y mediana mayor se ubicaron en el ítem e12 que versa “¿Con qué frecuencia has pensado sobre las cosas que no has terminado (pendientes de hacer)?” y referente al estrés de rol fueron: “Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero”(ítem B31) y “Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí” (B41) ubicándose en este ítem la mediana mayor para estrés de rol.

Referente a las características del burnout se encontró que el indicador con media y mediana mayor fue el ítem B43 correspondiente al agotamiento emocional, que dice: “Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones”.

En relación a la dimensión desorganización institucional, que incluye la supervisión y las condiciones organizacionales, las medias mayores por ítem se ubicaron en B15 (En mi instituto se reconoce a los profesores cuando realizan su trabajo de manera excepcional [ítem negativo]), B53 (Mis compañeros y yo tenemos tiempo con regularidad durante las horas escolares para discutir temas relacionados con el trabajo[ítem negativo]) y B65 (Mi institución ofrece incentivos para motivar a los estudiantes[ítem negativo]). Ubicándose la mediana mayor en el B53. Cabe mencionar que si los valores son altos en estos ítems es porque no se presenta en los participantes dicha situación; ya que se trata de ítems negativos.

Respecto a la dimensión problemática administrativa el ítem con media mayor fue el B4, que indica que lo que mejor describe la situación profesional del docente es el “salario bajo”; siendo este ítem el de mayores media y mediana de toda la escala.

La r de Spearman reportó que respecto al estrés percibido, existe correlación negativa y significativa con edad; es decir, que a mayor edad, menor estrés ($r_s = -.264$; $p = .008$), lo mismo que con años de experiencia en la enseñanza ($r_s = -.359$; $p = .001$) y antigüedad en la institución ($r_s = -.227$; $p = .026$).

Asimismo se encontró diferencia significativa en los niveles de estrés de acuerdo a si desempeñan o no cargos administrativos ($Z = -1.906$; $p = .029$), siendo más alto el nivel de estrés en quienes desempeñan un puesto administrativo (51 profesores). El nivel de estrés también es mayor en los profesores que imparten materias en el plan por competencias ($Z = -2.107$; $p = .035$) respecto a quienes imparten clases en el plan anterior. Y comparando quienes imparten clases en ambos planes de estudio con quienes solo imparten clases en el plan anterior, los primeros tienen más altos niveles de estrés ($Z = -2.074$; $p = .038$).

Igualmente, se encontró que quienes imparten clases en ambos planes de estudio se perciben menos realizados

Tabla 10. Frecuencias y porcentajes de burnout y variables asociadas en rangos.

Escala (subescala)		Rangos	f	%
Burnout		Puntaje menor al esperado (54.6 o menos)	98	98.0
		Puntaje en el rango esperado (54.7 a 71.7)	2	2.0
		Puntaje mayor al esperado (71.8 o más)	0	0.0
Burnout	Agotamiento emocional	Puntaje menor al esperado (7.6 o menos)	1	1.0
		Puntaje en el rango esperado (7.7 a 17.5)	87	87.0
		Puntaje mayor al esperado (17.6 o más)	12	12.0
	Despersonalización	Puntaje menor al esperado (3.3 o menos)	0	0.0
		Puntaje en el rango esperado (3.4 a 7.4)	87	87.0
		Puntaje mayor al esperado (7.5 o más)	13	13.0
	Falta de realización	Puntaje menor al esperado (7.2 o menos)	19	19.0
		Puntaje en el rango esperado (7.3 a 14.3)	68	68.0
		Puntaje mayor al esperado (14.4 o más)	13	13.0
Desorganización institucional	Supervisión	Puntaje menor al esperado (17.3 o menos)	21	21.0
		Puntaje en el rango esperado (17.4 a 34.6)	64	64.0
		Puntaje mayor al esperado (34.7 o más)	15	15.0
	Condiciones organizacionales	Puntaje menor al esperado (14.5 o menos)	14	14.0
		Puntaje en el rango esperado (14.6 a 24.4)	68	68.0
		Puntaje mayor al esperado (24.5 o más)	18	18.0
Problemática administrativa	Preocupaciones profesionales	Puntaje menor al esperado (9.3 o menos)	11	11.0
		Puntaje en el rango esperado (9.4 a 20.2)	73	73.0
		Puntaje mayor al esperado (20.3 o más)	16	16.0
	Falta de reconocimiento profesional	Puntaje menor al esperado (4.3 o menos)	15	15.0
		Puntaje en el rango esperado (4.4 a 11.6)	62	62.0
		Puntaje mayor al esperado (11.7 o más)	23	23.0

profesionalmente que quienes imparten clases sólo en el plan anterior ($Z=-2.135$; $p=.033$). Mientras que al comparar ambos planes de estudio, los que imparten clases sólo en el plan por competencias se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten en el plan anterior ($Z=-1.871$; $p=.030$).

Como se mencionó en el procedimiento, fue preciso analizar la forma en que evalúan los alumnos a los docentes detectando si existían diferencias en sus evaluaciones según si se tratara de una “alumno de buen promedio” o un “alumno de mal promedio”; encontrándose que no hay diferencias significativas en las evaluaciones, como se observa en la siguiente tabla.

Conclusiones

Este estudio surge tomando como base la premisa de que quienes se encargan directamente de la evaluación del docente en las universidades tienen un papel clave, ya que pueden contribuir a la identificación y reorientación de los propósitos de los programas de evaluación para que efectivamente se logre el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008). Así se contará con

datos confiables y válidos que puedan sugerir estrategias para reconocer extrínsecamente e intrínsecamente la actividad del profesor y disminuir su carga laboral para que de este modo mejore su labor frente al aula y los resultados de la evaluación de su desempeño.

En relación al objetivo uno que habla de conocer la percepción de los alumnos acerca del desempeño de sus profesores, acorde con la Tabla 5 se puede concluir que la evaluación es muy buena, ya que la puntuación, en una escala de 0 a 100, se ubicó en 88.1.

Respecto al objetivo que versa sobre indagar si existe estrés percibido y de rol se encontró que hay mayor porcentaje de sujetos en el rango mayor al esperado en el estrés de rol que en el estrés percibido. Sin embargo, la mayoría de los sujetos se situaron en un nivel medio en ambas dimensiones (ver Tabla 8); encontrándose que el principal indicador de estrés percibido fue “el no tener tiempo suficiente para realizar las actividades”, y en el estrés de rol “el poco financiamiento para su labor y el trabajar más de lo que dicta su función como docente”.

Como ya se ha mencionado, las características del burnout evaluadas son: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización; mismas que son incluidas

Tabla 11. Diferencias de evaluación de los profesores, acorde con los promedios de los alumnos.

Pareja		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza				
					Inferior	Superior			
1BE	ABP-AMP	2.313	5.351	1.338	-.539	5.164	1.729	15	.104
1ME	ABP-AMP	2.563	9.770	2.443	-2.644	7.769	1.049	15	.311
2ME	ABP-AMP	-1.000	11.395	3.045	-7.579	5.579	-.328	13	.748
2BE	AMP-AMP	-1.000	6.177	1.651	-4.566	2.566	-.606	13	.555

1BE=Primer profesor bien evaluado; 1ME=Primer profesor mal evaluado; 2ME=Segundo profesor mal evaluado; 2BE=Segundo profesor bien evaluado; ABP=Alumnos de buen promedio; AMP=Alumnos de mal promedio.

en el Cuestionario de Burnout del Profesorado, instrumento aplicado a los docentes. Sin embargo, Moreno, Garrosa y González (2000) incluyeron en su instrumento cuatro subescalas más, dos en función de la percepción de la desorganización institucional dos en función de la apreciación de problemáticas administrativas en el docente. La razón por la cual se considera que Moreno, Garrosa y González hayan incluido estas últimas subescalas es que el burnout está directamente relacionado con el agotamiento y el desgaste emocional en referencia a un trabajo, y con el sentimiento de realización en función de ese rol (Cárdenas, Méndez & González, 2014).

Ahora bien, en la totalidad del Cuestionario de Burnout del Profesorado se encontró un nivel escaso de burnout (98% de los docentes se ubicaron por debajo de lo esperado, con lo que se da respuesta al objetivo número tres; empero, tal situación no fue similar en cada una de sus escalas, pues en las tres subescalas que exclusivamente, evalúan las tres características del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización) se ubicaron las mayores frecuencias en los rangos esperados (nivel medio); presentando más frecuencias en el rango menor al esperado (nivel bajo) la falta de realización y a su vez, ésta variable, en conjunción con la variable despersonalización, lideraron la frecuencia de puntajes mayores al esperado (nivel alto); lo que, responde al objetivo que trata sobre identificar los niveles en los que se presentan las características del burnout.

En relación al objetivo sobre indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos o afectan en mayor frecuencia a los docentes, ambas dimensiones evaluadas (supervisión y condiciones organizacionales) se ubicaron en un nivel medio (rango esperado); encontrándose la dimensión que evalúa las condiciones organizacionales con mayor número de sujetos en el rango mayor a lo esperado. Y, en lo que respecta al análisis por ítem, referente a la relación del docente con su superior, se ubicó a la

“falta de reconocimiento cuando se realiza un trabajo excepcional” como el indicador más presente en los sujetos. De igual manera al evaluar las condiciones organizacionales, los ítems con mayor media indicaron que “la falta de tiempo entre horas para discutir con los compañeros sobre temas escolares” y “la falta de incentivos para los alumnos” son las áreas a trabajar.

Ahora bien, al hablar de problemática administrativa se encontró que sí existe un alto nivel de preocupaciones profesionales en los docentes en el 16% de la muestra; y un 73% de los profesores se ubicaron en el rango esperado.

Sin embargo, la dimensión sobre la problemática administrativa que obtuvo mayor número de sujetos en un nivel mayor al esperado fue la que se refiere a la percepción de la falta de reconocimiento profesional, la cual se ve reflejada principalmente, en el análisis por ítem detallado, donde se indica que el salario que percibe es bajo, por lo que se concluye que la quinta parte de los docentes se perciben a sí mismos con falta de reconocimiento profesional.

Por otro lado, en relación al objetivo ocho que habla de examinar las variables personales que se relacionan con nivel de estrés percibido, el burnout y el desempeño docente, se encontró que las características determinantes fueron la edad, la antigüedad, los años de experiencia, el desempeñar cargos administrativos y el impartir o no clases en los diferentes planes de estudio.

Las variables personales que indican que están correlacionadas negativamente con el estrés, acorde con este estudio fueron la edad ($r_s = -.264$; $p = .008$), los años de experiencia ($r_s = -.359$; $p = .001$) y la antigüedad ($r_s = -.227$; $p = .026$); así como también el dedicarse, además de la docencia a un cargo administrativo. Respecto a la experiencia docente, se ha identificado que los maestros quienes tienen mayor antigüedad y que tienen contacto directo con el alumnado, tienden a desarrollar reacciones de estrés con mayor frecuencia que quienes presentan características inversas (Travers & Cooper, 1997).

Aunque en el estudio de Delvaux, Vanhoof, Tuytens, Vekeman, Devos y Van Petegem (2013), que pretendía identificar las variables que influyen en el desarrollo profesional en la evaluación docente desde la perspectiva del profesorado, los resultados sugieren que los maestros con experiencia menor a 5 años, perciben efectos positivos en cuanto a su desarrollo profesional, contrario a los maestros con experiencia promedio (ente 5 y 20 años).

En la misma línea de las variables personales, respecto al plan de estudio, al examinar a docentes que impartían en un solo plan de estudios, los docentes que imparten el plan por competencias mostraron mayor estrés ($Z=-1.906$; $p=.029$). Pero al comparar a los docentes que imparten en los dos planes educativos con los que imparten en un sólo plan, se presentó más estrés en quienes imparten en éstos últimos ($Z=-2.074$; $p=.038$).

La percepción de la realización profesional arrojó datos importantes, ya que quienes imparten clases en ambos planes de estudio se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten clases sólo en el plan anterior ($Z=-2.135$; $p=.033$). Mientras que al comparar ambos planes de estudio, los que imparten clases sólo en el plan por competencias se perciben menos realizados profesionalmente que quienes imparten en el plan anterior ($Z=-1.871$; $p=.030$).

Es conveniente aclarar en este punto que al momento de la evaluación, recién se estaba incorporando el plan por

competencias en la institución en la que se realizó la investigación, por lo que la mayoría de los maestros que impartían clases en éste se podrían percibir menos realizados por la dificultad que implica adaptarse a un modelo educativo distinto.

Un aspecto importante de comentar es que, aunque se haya evaluado la relación de las múltiples actividades (ver Tabla 2) que pudieran realizar los docentes con las tres variables principales (desempeño docente, estrés y burnout), sólo las variables aquí mencionadas tuvieron correlaciones significativas.

En síntesis, la presencia de estrés y burnout es baja en la muestra, pero los datos evidencian la necesidad de trabajar en las cuestiones administrativas; ya que si bien no se encuentran presentes el estrés y el burnout en la muestra, el hecho de percibirse con falta de realización y de reconocimiento pudiera llevar al docente a ejercer su trabajo en un menor nivel de motivación.

Asimismo, el hecho de que la gran mayoría se ubique en un nivel promedio puede sugerir que probablemente las variables estén presentes en mayor grado, pero debido a que el tipo de muestreo empleado conlleva una limitante metodológica, no es posible asegurarse de las condiciones en las que los sujetos contestaron el instrumento. ©

Autoras:

Magaly Cárdenas Rodríguez. Subdirectora Académica, docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Con estudios de Doctorado en Educación y Máster en Docencia por la UAT, México. Licenciada en Psicología por la UANL. Sus líneas de investigación son la Evaluación Docente y Procesos educativos.

Luz Marina Méndez Hinojosa. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Educación por la UAT, México. Máster en Psicología Laboral y Organizacional y Licenciada en Psicología por la UANL, México. Sus líneas de investigación son Diseño de instrumentos de medición y Procesos educativos.

Mónica Teresa González Ramírez. Doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Área de Investigación: Gestión y Liderazgo para el Desarrollo Organizacional Políticas Educativas.

Bibliografía

- Alvarado Calderón, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Costa Rica, 9(1), 1-22.
- Arquero Montaña, José Luis & Donoso Anes, José Antonio (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Cannon, Walter Bradford (1932). *The wisdom of the body*. New York, N.Y., EE.UU.: American.
- Cárdenas Rodríguez, Magaly, Luz Marina Méndez Hinojosa & Mónica Teresa González Ramírez (2014). Evaluación del desempeño docentes, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1-22.
- Cohen, Sheldon, Tom Kamarck & Robin Mermelstein. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris, Francia: UNESCO.

- Cronkite, Ruth C., & Moos, Rudolf H. (1984). The role of predisposing and moderation factors in the stress-illness relationship. *Journal of health and social behavior*, 25, 372-393.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos G. & Van Petegem P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 36, 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2013.06.011.
- De Vellis, Robert F. (2003). *Scale developmet. Theory and applications*. Thousand Oaks, EE.UU. Sage publications.
- El Sahili González, Luis Felipe (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Universidad de Guanajuato: Guanajuato, México.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R. & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” (SBI): adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *European review of applied psychology*, 63(1), 33-40.
- Fuchs, Christoph (1997). *Sistema de evaluación y mejoramiento de desempeño*. Revista el diario, escuela de negocios de la Universidad Alfonso Ibáñez. Santiago, Chile: Universidad Alfonso Ibáñez.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M., & Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda y Díaz-Barriga. *La Evaluación de la docencia en la universidad (13-85)*. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Gil-Monte, Pedro R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid, España: Pirámide.
- Gómez, B., & Escobar, A. (2006). Estrés y Sistema Inmune. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 7(1) pp. 30-38.
- González Ramírez , Mónica Teresa, & Landero Hernández, René. (Compiladores). (2005). *El papel del estrés y otras variables en la salud*. En A. Contreras y L. Oblitas. *Terapia cognitivo conductual (pp.23-45)*. Cali, Colombia: Psicom Editores.
- González Ramírez, Mónica Teresa, & Landero Hernández, René. Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology* 10(1), 199-206.
- Jin, P., Yeung, A., Tang, T., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of psychosomatic research*, 65(4), 357-362. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.03.003.
- Kyriacou, Chris. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Lazarus, R. S. (1998). The stress and coping paradigm. En Richard S. Lazarus. *Fifty years of research and theory of R. S. Lazarus. An analysis of historical and perennial issues*. New York, N.Y., EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, coping and adaptation*. New York, N.Y. EE.UU. Springer.
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. (2012). Chinese teachers’ work stress and their turnover intention. *International journal of educational research*, 53, 160-170. doi: 10.1016/j.ijer.2012.03.006.
- Luna, E., & Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23 (093), 7-27.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 20ed. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Mateo, J., Escudero, T., de Miguel, M., Mora, J., & Rodríguez, S. (1996). La evaluación del profesorado. Un tema de debate. *Revista de investigación educativa* 14(2), 73-94.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno-Jiménez, Bernardo, Garrosa Hernández, Eva & González Gutiérrez, José Luis (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del trabajo y las organizaciones*, 16(1), 331-349.
- Moriana Elvira, Juan Antonio, & Herruzo Cabrera, Javier, (2004). Estrés y Burnout en Profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(003), 597-621.
- Pando Moreno, Manuel, Aranda Beltrán, Carolina, Aldrete, María Guadalupe, Flores Salinas, Eduardo & Pozos Radillo, Elizabeth (2006). Factores Psicosociales y Burnout en Docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Mediagraphic Artemisa en línea*. 8(3), 173-177.
- Quiceno, Japcy Margarita, & Vinaccia Alpi, Stefano. (2007). Burnout: “Síndrome de Quemarse en el Trabajo”. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2), 117-125.
- Rueda Beltrán, Mario. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*. 1(3), 8-17.
- Rueda, M. & Díaz-Barriga Arceo, Frida (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Universidad Autónoma de México. México, D.F.
- Saiiari, Abdulmir, Motahareh Moslehi & Rohollah Valizadeh (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia social and behavioral sciences*, 15, 1786-1791.
- Salazar Ascencio, José (2008). *Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a*

la realidad en las Universidades públicas y/o estatales de Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación de Chile. 1(3), 67-84.

Sánchez, Marhilde & Maldonado, Luz. (2003). Estrés en docentes universitarios. Casos URBE, LUZ, UNICA. Revista Ciencias Sociales, 9(2), 323-335.

Sandín Ferrero, Bonifacio. (1999). Estrés Psicosocial. Madrid, España: Klink.

Selye, Hans Hugo Bruno. (1954). The stress of life. New York, EE.UU. McGraw Hill Book Company, Inc.

SEP (2001). Programa nacional de educación 2001-2006. México, D.F.: Autor.

Tejada Fernández, José (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(2), 1-15.

Travers, C., & Cooper, C. (1997). El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. México, D.F.: Paidós.

Urquidi, L., & Rodríguez, J. (2010). Estés en Profesorado Universitario Mexicano. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, 10 (2), 1-21.

Vinaccia, S., & Alvaran, L. (2004). El síndrome del burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 3(1), 35-45.

Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. En H.B. Kaplan, (Ed). Psychosocial stress (pp.20-30). San Diego, CA.: Academic Press.

Wimbush, F., & Nelson, M. (2000). Stress, psychosomatic illness and health. En V. Hill (Ed.). Handbook of stress, coping and health (pp.18-28). Londres, England: Sage



Academia Mérida. Nota de pesar por Jacinto Convit

De: "CDCHTA" <cdcht@ula.ve>

Jueves, 15 de mayo de 2014

Se une al duelo que embarga a la nación entera por la desaparición física, el pasado 12 de mayo, en su ciudad natal de Caracas, del eminente científico, académico, educador, servidor público y médico de los necesitados, doctor Jacinto Convit. Con más de un siglo de existencia este venezolano de excepción hizo de su vocación por la investigación en el campo de las Ciencias de la Salud, un apostolado sumamente útil para la transformación social del país. Desarrolló vacunas que permitieron el control de terribles enfermedades que mantenían diezmadadas a la población, como lo fueron los casos de la Lepra, la Leishmaniasis, la Oncocercosis o la Tuberculosis.

Fundador del Instituto de Biomedicina vinculado a la Universidad Central de Venezuela, en las áreas de docencia e investigación, y al Hospital José María Vargas, en las áreas asistencial y docente, uno de sus tantos legados, allí se mantuvo apegado a sus laboratorios y a sus microscopios hasta fecha reciente. Sus últimas investigaciones abrieron posibilidades para desarrollar una vacuna contra el cáncer de seno que muy pronto arrojará fructíferos resultados para prevenir este terrible flagelo.

Particularmente activo en la Organización Panamericana de la Salud, afiliada a la Organización Mundial de la Salud, en sus

Continúa en la pág. 311

Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables¹



Professional competences of a school principal in vulnerable contexts

Daniel Villarroel Montaner

daniel@redcolbiobio.cl

Joaquín Gairín Sallán

joaquin.gairin@uab.cat

Garcés Bustamante

jlgarces@ucsc.cl

Universidad Autónoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Bellaterra-Cerdanyola del Vallés (España)

Artículo recibido: 06/09/2013
Aceptado para publicación: 23/04/2014



Resumen

Esta investigación propone un perfil de competencias del director escolar en el subsistema particular subvencionado vulnerable, en base a dos cuestionamientos ¿Existe un perfil de competencias del director escolar en contextos de vulnerabilidad? ¿En qué tipo de perfil se basa un sostenedor y/o representante legal de dicho sector cuando contrata a un director? Bajo una investigación cualitativa, con metodología mixta y con diseño etnográfico, se analizaron 7 documentos oficiales y se realizaron 1 focus group con registros multimedia, 3 cuestionarios y cinco reuniones del Comité de Dirección Escolar, contando con la participación de directivos, profesorado y expertos en temas de dirección. Los resultados de la investigación fueron cinco dominios: liderazgo emprendedor, administración estratégica, gestión curricular de calidad, gestión de la cultura organizacional y gestión de políticas educacionales con veinte competencias profesionales.

Palabras clave: Subsistema particular subvencionado vulnerable, director escolar, competencias profesionales.

Abstract

This research study proposes a professional profile for a school principal located in vulnerable contexts. It seeks to answer the following two questions: Firstly, is there a profile for a school principal of private educational settings located in vulnerable areas?, and secondly, which are the requirements a legal representative considers when hiring a school principal?. This is a qualitative-based study based on a mixed-research methodology which followed an ethnographic design that analyzed seven official documents, one focus group including multimedia recordings, three questionnaires, and five meetings with the school board of trustees composed by school authorities, teachers, and school management experts. Results show five domains, namely, entrepreneurial leadership, strategic management, high-quality curriculum, cultural organization, and education policy and management including twenty professional competences.

Keywords: Private school, school principal, professional competence, vulnerable area

1. Situación de la problemática

La sociedad del conocimiento en las que estamos inmersos ha provocado un sinnúmero de replanteamientos a la educación y, particularmente, al centro escolar, en respuesta a las exigentes demandas con sus diferentes acontecimientos y constantes situaciones. En este contexto, se plantea el director escolar, cuya función se “orienta a la toma de decisiones y a las acciones que se realizan. Es el ámbito de lo micro político de la gestión y se focaliza en cada escuela” (Escamilla, 2006, p. 192). Su actividad está condicionada “a la eficacia del desempeño de su labor –acreditada mediante evaluación– y a las necesidades del servicio y no sólo a la voluntad de la persona o de la institución en la que ejerza sus funciones” (Charles, 2009, p. 40). Además, es el encargado de liderar el proyecto educativo institucional y clave para lograr una escuela efectiva para todos los niños y niñas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010), en coherencia con los resultados escolares.

A nivel internacional y sobre el tema, destaca la investigación de la OCDE (2009), sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar, asimismo los estándares para directores escolares de cinco países anglosajones (Espinoza, 2004), el Connecticut State Department of Education (2012) de EE.UU. el Department for Education and Skills (2004) de Inglaterra, las competencias profesionales de los directivos escolares (Teixidó, 2008) y la Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica (Gairín, 2011). En tanto el plano nacional chileno, se presentan diversos programas como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2005a) y la Asignación de desempeño colectivo (MINEDUC, 2008), centrados en la dependencia municipal y no considerando el subsistema particular subvencionado.

Por otra parte, otros esfuerzos meritorios como el programa de Gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares (Fundación Chile, 2006), no se adscriben a un modelo de competencias, sino a un listado de funciones que debería realizar un director escolar. Además, este programa no trabaja con escuelas o liceos que estén bajo el promedio nacional de la medición del SIMCE². La misma situación ocurre con el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005b), que considera la situación específica del subsistema municipal y que no ha innovado. Al respecto, podemos asumir con Aylwin (2008, p. 20) que “otro vicio del sistema es el hecho que frecuentemente el nivel central llega directo a las

instituciones educativas, saltándose a los niveles locales, y suele haber muchas convocatorias allí a los directores”.

En estas circunstancias, el vacío de conocimiento busca aportaciones específicas sobre el perfil de los directivos chilenos en el subsistema particular subvencionado situado en contextos vulnerables. Las interrogantes que guían la indagación son:

- ¿Existe un perfil específico de competencias para el director escolar del subsistema particular subvencionado chileno?
- ¿Hay un perfil de competencias específico para el director escolar del subsistema particular subvencionado que trabaja en contexto de vulnerabilidad?
- ¿Cuándo el sostenedor y/o representante legal del subsistema particular subvencionado contrata a un director o directora escolar, a qué tipo de perfil se atiende?
- ¿Existe referencias teóricas o prácticas que permitan avanzar o fundamentar las respuestas que se puedan dar?

Partimos, en todo caso, del supuesto de que necesitamos y debemos analizar directivos que sean competentes, líderes y desempeñen mejor su labor, tal y como lo señala la OCDE (2009, p. 12) “hay una creciente preocupación a que la función del director escolar, diseñada para la era industrial, no ha evolucionado para tratar los complejos desafíos para los cuales las escuelas preparan a niños y jóvenes”.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

- Elaborar un perfil de competencias del director escolar de colegios particulares subvencionados situados en contexto vulnerable.

2.2. Objetivos específicos

- Contrastación de referentes teóricos sobre el rol del director escolar, en general y, en particular, de colegios particulares subvencionados en contexto vulnerable.
- Analizar opiniones de los sostenedores sobre el perfil del director escolar por el ente sostenedor³ de colegios particulares subvencionados en contexto vulnerable.
- Diseñar y validar una propuesta de perfil de competencias profesionales del director escolar del sector particular subvencionado en contexto vulnerable.
- Caracterizar la opinión de expertos de dirección respecto del perfil elaborado.

3. Marco teórico contextual

3.1. El subsistema subvencionado chileno

La realidad de Chile es planteada por Brunner (2006) clasificando los centros escolares acorde a criterios internacionales como: ‘públicos’ correspondientes a establecimientos municipales; los colegios privados ‘dependientes’

identificados como particulares subvencionados y los colegios privados ‘independientes’ o pagados. Al respecto, dicho panorama queda recogido en la figura 1.

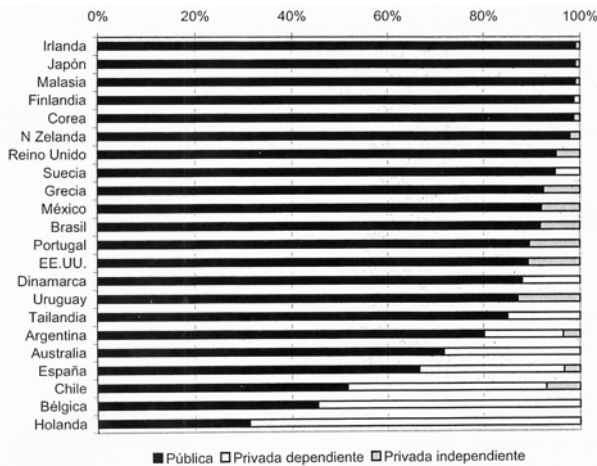


Fig. 1. Distribución de la matrícula primaria por tipo de proveedores. (En porcentaje). Fuente: OCDE (2005) Tabla 1.13.

Se puede apreciar que la situación nacional presenta un alto porcentaje de matrícula en colegios particulares subvencionados; así también, según datos preliminares de la matrícula 2012, proporcionados por el MINEDUC, señalan que 590.000 alumnos han dejado la educación municipal en 11 años y los colegios particulares subvencionados presentaron las mayores alzas en 20 años (ver figura 2).

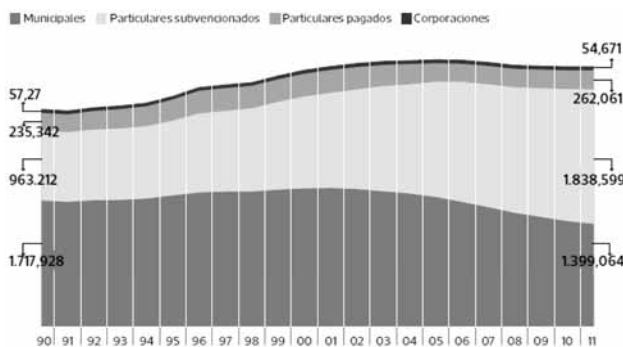


Fig. 2. Matrícula Escolar del Sistema chileno. Fuente: MINEDUC / Infografía La Tercera.

En este contexto, la existencia de centros particulares pagados proviene de los albores de la República del Estado chileno. Efectivamente, el nexo entre el Estado y los particulares en la educación (chilena) es mucho más antiguo de lo que comúnmente se cree, y las transformaciones impuestas en las últimas tres décadas no son más que una continuación de un largo proceso histórico (Ossa, 2007) y estos colegios subvencionados satisfacían las demandas del Estado.

3.2. Vulnerabilidad escolar en el contexto del subsistema educativo chileno

Al enfocarse en contextos vulnerables, es un concepto integrador y abarcativo, que caracteriza “la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos” (Gairín & Suárez, 2013, p. 26). En la actualidad, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) es un indicador construido anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), mediante la aplicación de una encuesta que busca caracterizar a los alumnos de primer año básico y primer año medio, con el fin de focalizar la asignación de raciones del Programa de Alimentación Escolar.

Al respecto Brunner (2006, p. 68) señala que el “sector particular subvencionado atiende a 1 de cada 4 estudiantes vulnerables. Dentro del sector, estos estudiantes vulnerables se encuentran concentrados mayoritariamente en el sector de sostenedores con fines de lucro; casi el 70% de la matrícula vulnerable básica total del sector”. Además, para subsanar la atención de población más necesitada con carencias socioeconómicas y de capital cultural, se crea la *Ley de Subvención Escolar Preferencial* [SEP], (2008).

Así, existen dos leyes que van en paralelo, ya que la ley SEP viene a solucionar la vulnerabilidad; en cambio, la JUNAEB asigna raciones alimenticias y otras ayudas acorde a sus condiciones sociales y económicas.

3.3. El director escolar y sus competencias

Para García (2011, p. 61), es clave la figura del director “como órgano unipersonal que asume la autoridad y responsabilidad del ejercicio de la dirección en el centro educativo”. La dirección se relaciona con la gestión de la organización y su trabajo se relaciona con ¿cómo se dinamiza el centro, de qué manera lo relaciona con otros organismos de la comunidad, cómo integra un centro con recursos profesionales de universidades u otras organizaciones del entorno, cómo atrae recursos que benefician a la comunidad escolar, etc.? La velocidad con que aplique los cambios, la inserción de los valores trabajados no sólo con el cuerpo docente sino con los diferentes estamentos que conforman el centro, son decisiones complejas y no fáciles de instalar. Sin duda, el director debe saber hacer y saber actuar para guiar la organización del centro educativo.

Hablamos de competencias y, al respecto, nos adscribimos a un concepto que asume su carácter polisémico y lo concreta en “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica” (Gairín, 2009, p. 13). Las competencias se sitúan así en un nivel superior de progresos formativos, en la medida en que integran elementos más simples (figura 3).

En síntesis, las competencias corresponden a “factores de superación individual y grupal, que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno. Las competencias cobran sentido en el desempeño y son efectivas en la medida en que cada uno establece la base y referencia de superación en sí mismo” (García, 2011, p. 45).

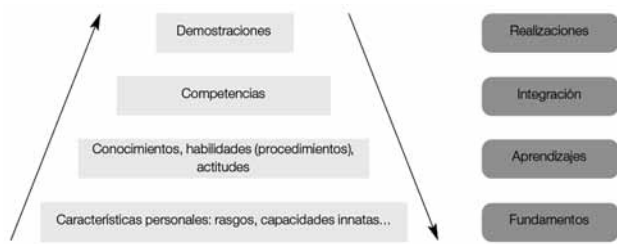


Fig. 3. Jerarquía de resultados de aprendizaje. Fuente: NCES, 2002. Citado en Gairín (2009, p. 15).

4. Marco aplicativo

4.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio busca comprender la realidad para actuar sobre ella. El enfoque es fundamentalmente cualitativo, aunque utiliza información cuantitativa. Combina los enfoques cualitativo y cuantitativo, variando entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo (Hernández & Fernández & Baptista, 2010). Además, adopta un diseño secuencial, pues “en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método” (Hernández, et al. 2010, p. 559). Se adscribe a la Etnografía en un estudio de caso único.

4.2. Informantes claves

El estudio se realiza a partir de los datos de la Red de Colegios Particulares Subvencionados (REDCOL Biobío), cuyo foco es el Director Escolar, mientras que la organización REDCOL se considera representativa de los colegios particulares subvencionados de Concepción (Chile), cuya visión es la de ser un pilar de apoyo para los colegios que quieran transitar por el extenso camino de la calidad. La muestra según Rodríguez, Gil y García (1999, p. 127) “tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación, con voluntad de cooperación”. Así fueron considerados 4 directivos, distribuidos de acuerdo a lo especificado en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de informantes claves.

Colegio	Comuna	IVE
Montaner	Hualpén	64,68
Edward	Concepción	41,37
San Patricio	Chiguayante	57,92
Eliecer	Talcahuano	63,23

Dichos directores se organizaron en un Comité de Dirección Escolar (en adelante CDD), que se reunieron en 5 sesiones de trabajo de dos horas y media cada una, junto con trabajar en forma individual y en equipos fuera del horario de concurrencia, como una manera de complementar los aportes y visiones de la propuesta con un total de 15

horas de dedicación. En el desarrollo de las sesiones se registraron actas de las reuniones, con el apoyo de guías metodológicas auto explicativas y la evidencia de breves grabaciones.

4.3. Técnicas de relevamiento de información

Se consideran dos fases secuenciales para obtener información y que persiguen combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo, perfeccionando una primera etapa con la segunda en pro de depurar y mejorar la calidad de los resultados recopilados, aunque sigan siendo los propósitos propios de cada una de las fases.

En una primera instancia, el Comité elabora una propuesta del perfil, utilizando documentos oficiales, particularmente del director escolar de cinco países anglosajones, las competencias de la Fundación Chile y el Marco para la Buena Dirección con el apoyo de una matriz de tributación, registrando su valoración –aprobado, aprobado con modificación o rechazo– con sus posibles observaciones. Se suman las actas por el CDD y materiales audiovisuales grupales. En la segunda intervención, se recurre a la técnica del *focus group* con los Sostenedores, que son convocados a varias sesiones de trabajo, para que manifiesten su opinión respecto a las categorías de análisis del Perfil Profesional del Director Escolar propuesto. Asimismo, se recurrió a la técnica suplementaria señalada precedentemente para garantizar su validez.

Después, el cuestionario considera la validación de contenido de las preguntas formuladas en el *focus group*. Para ello, se toma contacto con los expertos de Educación Superior vía correo electrónico, en donde se le solicitó su opinión acerca de las competencias profesionales del director escolar para este subsistema escolar vulnerable.

4.3. Estrategia de análisis de datos

En base al establecimiento de categorías de análisis, se realizó el análisis de contenido, que permitió levantar los hallazgos a partir de las diversas técnicas utilizadas. Para mejorar la validez de la investigación cualitativa, se recurrió a la triangulación metodológica, donde las variadas técnicas aportan conocimientos diferentes sobre el objeto de estudio, aumentando la credibilidad de la información. Gracias a la contrastación de resultados se proporciona un conocimiento holístico, evidenciado en la formulación de las conclusiones finales de la propuesta propiamente tal.

5. Resultados

Como producto del análisis de la información recogida, se levanta el siguiente perfil (ver Tabla 2) de competencias profesionales del Director Escolar, constituido por cinco dominios, su descripción y sus respectivas competencias:

De acuerdo a la tabla anterior, se destaca que el perfil propuesto recae en el director escolar como el agente impulsor de cambios a nivel institucional a través de los diferentes

Tabla 2. Competencias de los directivos de centros en contextos vulnerables.

I: Liderazgo emprendedor.

Es un director que debe saber guiar a los diferentes estamentos escolares e impulsar procesos de innovación, orientados al modelo de calidad institucional destinado a la comunidad donde se inserta el centro escolar.

- Guiar el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional con la participación de todos los estamentos de la comunidad escolar.
- Gestionar procesos de innovación a nivel local y regional en beneficio del centro escolar integrando redes sociales y convenios de colaboración.
- Incentivar el trabajo colaborativo hacia un modelo de calidad en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- Empezar hacia desafíos emergentes y metas claras en la mejora continua del trabajo profesional de profesores y alumnos.

II: Administración Estratégica.

Es un director que proporciona una evaluación sistemática de los procesos al centro escolar, estableciendo objetivos, con recursos pertinentes acorde a las metas que se identifican en el proyecto educativo institucional.

- Determinar objetivos estratégicos y metas concretas consensuadas en el Proyecto Educativo Institucional en contexto vulnerable.
- Analizar los procesos académicos del centro escolar a la luz de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Gestionar razonablemente los recursos humanos y materiales para el logro de metas fijadas en el Proyecto Educativo Institucional.
- Establecer mecanismos de evaluación y monitoreo de procesos académicos en los diferentes estamentos al interior de la comunidad educativa.

III: Gestión curricular de calidad.

Es un director que promueve y dinamiza participativamente el marco curricular hacia los resultados de aprendizajes de los escolares con calidad y equidad.

- Reconocer el Marco Curricular de los respectivos niveles educativos y procedimientos de evaluación vigentes a ser aplicados en las prácticas docentes.
- Asegurar la implementación curricular y resultados de aprendizaje en los estudiantes coherente con el Proyecto Educativo Institucional.
- Gestionar eficientemente el tiempo para la puesta en práctica de los planes curriculares en el aula de clases.
- Monitorear el quehacer docente orientado al logro de aprendizajes de calidad y equidad en los diferentes sectores de aprendizaje curriculares.

IV: Gestión de la cultura organizacional.

Es un director que promueve los valores institucionales mediante un clima de colaboración, generando puentes de confianza en los distintos estamentos del centro escolar, acorde al proyecto educativo institucional.

- Difundir valores peculiares del Proyecto Educativo Institucional en contexto de vulnerabilidad con los diferentes estamentos del centro escolar.
- Generar una cultura de colaboración y confianza en la comunidad escolar congruente con los principios establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.
- Potenciar la manifestación de las virtudes humanas en los diferentes actores de la comunidad declarados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Garantizar un clima armónico de respeto y disciplina a favor de una sana convivencia y desarrollo de la organización escolar.

V: Gestión de políticas educacionales.

Es un director que comprende las políticas educativas y normativas legales vigentes como eje orientador del centro escolar en un contexto vulnerable de transformaciones sociales.

- Comunicar con claridad el marco legal vigente a los diferentes actores de su comunidad escolar.
- Conducir su centro escolar de acuerdo a las políticas educativas vigentes.
- Asegurar el cumplimiento del reglamento de convivencia escolar al interior de la comunidad escolar.
- Mantener vigente la reglamentación interna para el normal funcionamiento organizacional del centro escolar.

dominios de competencia, donde el liderazgo y la gestión cobran un papel preponderante; así como las competencias profesionales pretenden subsanar un requerimiento de política educativa nacional en virtud de emerger de sus propios actores que laboran en el sector particular subvencionado en contextos vulnerables, atender los lineamientos estratégicos de la REDCOL BioBio y considerar la preferencia de las familias y matrícula escolar.

La siguiente tabla 3 presenta los principales resultados obtenidos después de los sucesivos procesos de recopilación y validación de la información, que reflejan las opiniones más significativas sobre el proceso realizado.

A partir de la tabla anterior, los hallazgos más significativos del proceso de validación son:

- a. Existe una concordancia transversal de los informantes clave en la delimitación del perfil del director escolar para el sector particular subvencionado vulnerable.

- b. Para evaluar el desempeño por el ente Sostenedor.
- c. El perfil elaborado resulta aplicable a todo el sistema educativo escolar.

Con respecto a las competencias profesionales propuestas en el perfil:

- a. Estas competencias son de utilidad para el sector particular subvencionado.
- b. Requieren ser evaluadas acordes al perfil propuesto.
- c. Implican demostrar evidencias en el ejercicio directivo.
- d. Están adaptadas a los contextos de vulnerabilidad.
- e. Son distintivas por cada dominio.

Referente a la valoración de las competencias son:

- a. Requisitos del director escolar.
- b. Ayudan a mejorar la calidad de la educación.

Tabla 3. Matriz de triangulación metodológica.

Categoría	Subcategoría	Focus Group Sostenedores	Cuestionario Expertos	Análisis documental y focus group - CDD
Competencias profesionales del director escolar	Dominios de competencia.	Abarca los diferentes aspectos de un director. Buena elección de los nombres. Requisitos de un director. Dominar los cinco dominios. Trabajo minucioso y bien terminado. Diferenciador del sector.	Rol de desempeño. Ejes Fundamentales. Requerimientos del director. Aplicables a todo el sistema educativo escolar.	Útil para evaluar el desempeño. Utilidad para Sostenedor.
	Competencias profesionales	Contar con competencias. Clima y ambiente grato en el colegio. Se imagina el cargo para enfocarlo a la persona que necesita prepararse. Debe tener carisma. Gestionar procesos de innovación. Establece bien claro cuáles son los deberes y atribuciones del director. Elegir y trabajar con equipo de confianza. Rol consultivo para el Sostenedor. Importancia de la retroalimentación y monitoreo en el colegio. Sello de diferencia es el clima de colaboración. Distinción con el director municipal.	Inclusiva la segunda y tercera competencia del primer dominio. Agregar subcompetencia la capacidad de generar procesos continuos de autoevaluación organizacional. Gestionar acciones de vinculación con el medio. Inclusiva la segunda y tercera competencia del segundo dominio. Agregar la capacidad para formular proyectos de mejoramiento educativo y proporcionar o gestionar instancias de perfeccionamiento. Evidencias en competencias. Quitar la segunda y tercera competencias del cuarto dominio. Quitar la primera y cuarta competencia del quinto dominio.	La estructura de la competencia considera verbo, contexto y condición. Las competencias útiles. Implícita la autoevaluación. Están en contexto de vulnerabilidad. Formulación de proyectos y gestión de recursos está en el Dominio II. Gestión curricular en el aula. Evidencias en la evaluación de competencias. Las cuatro competencias profesionales son distintivas por cada dominio. El director debe comunicar el marco legal y reglamentos del colegio.
	Valoración de competencias profesionales.	Trabajo no abordado en el sector. Interesante propuesta. Acuciosidad. Requisitos. Mejorar la calidad de la educación. Herramienta para toma de decisiones. Aporte al sector. Sello de calidad de la REDCOL BioBio.	Consistencia del perfil. Necesidades del sector. Responder a cambios sociales. Sector de Vulnerabilidad. Gestión de calidad del Director. Capacitación continua. Estudios de evaluación de desempeño directivo.	Perfil profesional del Director apropiado. Aporte al sector.

- c. Son una herramienta para toma de decisiones para el Sostenedor.
- d. Representan un aporte al sector particular subvencionado.
- e. Pueden proporcionar un sello de calidad para la REDCOL BioBio.
- f. Son útiles para la gestión de calidad del director.
- g. Orientan para la capacitación continua de competencias directivas.

- h. Permiten proyectar estudios de evaluación de desempeño directivo.

6. Discusión y conclusiones

6.1. Discusiones

En este estudio, se centró en el sector particular subvencionado en contextos vulnerables, donde el director del centro escolar debe producir una dinámica a través de un

conjunto de acciones relacionadas entre sí, plasmada en el proyecto educativo institucional y compartido por la gran mayoría de los estamentos que le conforman. Es un líder que guía y orienta los equipos que va formando. Tal idea es concordante con el Panel de Expertos del MINEDUC (2010) al señalar:

El papel del liderazgo directivo, junto a las atribuciones para ejercerlo, es clave para lograr escuelas efectivas. Sin este liderazgo, la posibilidad de tener una educación de calidad para todos los niños y jóvenes es reducida. Un buen director logra que toda la comunidad escolar se enfoque en objetivos compartidos y se haga responsable por el cumplimiento de ellos. (p. 47).

En este dirección, el estudio de la OCDE (2009) plantea que “a medida que las expectativas de lo que los líderes escolares deberían lograr cambiar, así deben hacerlo la definición y distribución de las funciones de liderazgo escolar” (p. 12). Así, el enfoque competencial llevado a cabo con rigor y profundidad, fomenta que los propios directivos asuman un rol más protagónico vinculado a la realidad donde trabajan en su propio contexto, máxime cuando existe problemas de vulnerabilidad en la población escolar atendida, porque exigirá más talento, su capacidad de emprendimiento, su conexión con redes sociales que le colaboren en vías de una mejora en la gestión mediante prácticas reflexivas de miradas hacia el propio desarrollo y mentoraje constante.

Por último, el presente estudio atiende a una política educativa nacional en virtud de la evolución de la matrícula escolar y la atención a la vulnerabilidad, se plantea una propuesta que plantee cosas desde abajo hacia arriba y desde una óptica descentralizada de la capital, como lo es la región en estudio y de sus propios actores que trabajan en el día a día; congruente con el planteamiento de Aylwin (2008, p. 20), pues “el nivel central envía sus políticas usando el conducto regional, perdiéndose en el camino muchas demandas ‘desde arriba’ y limitadas posibilidades de preocuparse de aquello que es importante”.

6.2. Conclusiones

Por otra parte, considerando el objetivo general referido a elaborar un perfil del director escolar de colegios particulares subvencionados en contexto vulnerable se puede concluir que está compuesto por cinco dominios a saber, el liderazgo emprendedor, administración estratégica, gestión curricular de calidad, gestión de la cultura organizacional y gestión de políticas educacionales, los cuales están constituidos por cuatro competencias profesionales directivas cada uno, en conclusión, veinte competencias.

Referente al primer objetivo específico, el Comité de Dirección Escolar destaca como pertinentes al sector particular subvencionado el caso de Estados Unidos y los referentes nacionales de la Fundación Chile y el Marco para la Buena Dirección. En el siguiente objetivo se puede concluir que son pertinentes cinco dominios de competencia con cuatro competencias directivas distintivas para el sector particular subvencionado en contexto de vulnerabilidad. Además, concluyen que el perfil elaborado es de utilidad y un aporte a la gestión directiva para el sector particular subvencionado vulnerable.

Sobre el objetivo del Sostenedor considera que el perfil propuesto debiera ser un requisito para el Director Escolar de este sector. Además, es un aporte para el sector y una herramienta de calidad para la toma de sus decisiones. Por último, los expertos de Educación Superior destacan su consistencia, estar acorde a las necesidades del sector en contexto de vulnerabilidad. Así como también, las competencias declaradas en el perfil evidencian la orientación al trabajo de gestión de calidad de un Director Escolar, que implica una capacitación continua y la evaluación del desempeño directivo.

7. Limitaciones y nuevas propuestas

Entre las limitaciones que destacan en el estudio realizado son las siguientes:

- Como la REDCOL BioBio es una agrupación pionera en regiones de Chile de colegios particulares subvencionados no considera un gran número de adeptos sino orientada a desarrollar núcleos distintivos y peculiares en pos de la calidad de la educación.
- Limitaciones de infraestructura y operativas, como así la accesibilidad y el tiempo disponible implicado de la investigación. El costo económico en el desarrollo del estudio, y los gastos operacionales propios de éste.
- La posibilidad de considerar otros actores vinculados a los centros estudiados (profesorado, orientadores, estudiantes) en un proceso más general y no focalizado.

Algunas proyecciones del estudio que se podrían considerar serían:

- a. Construir estándares, indicadores e instrumentos basados en competencias que se desprenden del perfil elaborado para el sector particular subvencionado.
- b. Evaluar el desempeño directivo a la luz de instrumentos que se desprenden del perfil elaborado para el sector particular subvencionado.
- c. Comparar el desempeño directivo a la luz de instrumentos diseñados en el sector municipal, particular subvencionado y particular pagado. ©

Autores:

Daniel Villarreal Montaner. Doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Área de Investigación: Gestión y Liderazgo para el Desarrollo Organizacional Políticas Educativas.

Joaquín Gairín Sallán. Doctor de Universidad Autónoma de Barcelona. Área de Investigación: Desarrollo Organizacional; Gestión de conocimiento; Evaluación de Programas e Instituciones (evaluación de detección de necesidades; evaluación del impacto de la formación, determinación de indicadores de calidad y los procesos de autoevaluación); Desarrollo Social y Comunitario; Organización y gestión universitaria (orientación) y tutoría universitaria, captación, retención y promoción del alumnado y el profesorado).

José Garcés Bustamante. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular. Área de Investigación: Liderazgo y Organización Escolar. Evaluación. Integración Curricular de TIC en Docencia Universitaria.

Notas

1. Investigación que recoge aportaciones presentadas al II Congreso Internacional EDO “Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa”, Barcelona, 25 de mayo de 2012.
2. Sistema de medición de la calidad de la educación. Prueba de carácter nacional que se aplica a diferentes cohortes de los niveles de educación básica y media. Ver más en www.simce.cl.
3. Denominación dada al representante legal del centro escolar que, en el caso de centros escolares municipales, coincide con el Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).

Bibliografía

- Aylwin Oyarzún, Laura Mariana. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Institucional y de Gestión de los Ministerios de Educación en Centroamérica y República Dominicana*. Recuperado el 20 de julio de 2013 de www.oei.es/pdf2/documento_42_preal.pdf.
- Brunner Ried, José Joaquín. (2006). *Calidad de la Educación. Claves para el debate. La organización de los sistemas escolares en el mundo contemporáneo*. Santiago de Chile: Editorial RIL / Universidad Adolfo Ibáñez.
- Charles Llorens, Joan Josep. (2009). *Evaluación crítica del modelo directivo LODE (1985)*. (Tesis de Doctorado). España: Universidad de Barcelona.
- Connecticut State Department of Education. (2012). *Standards for school leaders*. Recuperado de 20 de julio de 2013 de http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/leadership/common_core_leading.pdf. Department for education and skills.
- (2004). National standards for headteachers. Recuperado de 20 de julio de 2013 de <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/DFES-0083-2004>.
- Escamilla Tristán, Sergio Antonio. (2006). *El director escolar. Necesidades formativas para un desempeño profesional*. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de 20 de julio de 2013 de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5046>.
- Espinoza Díaz, Oscar Germán. (2004). *Estándares para el desempeño de los directores escolares. Revisión del estado del arte en cinco países*. Santiago de Chile: Editorial MINEDUC.
- Fundación Chile. (2006). *Manual de Gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Programa educación-gestión escolar de calidad.
- GairínSallán, Joaquín (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa. Santiago de Chile.
- GairínSallán, Joaquín & Suárez, Cecilia. (2013). La Vulnerabilidad en Educación Superior. En GairínSallán, Joaquín & Rodríguez-Gómez, David & Castro Ceacero, Diego. (Coords.). *El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (Prueba de imprenta).
- GairínSallán, Joaquín (Ed.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado el 20 de julio de 2013 de http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf.
- García Olalla, Ana María. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. En GairínSallán, Joaquín (Coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias* (pp. 42-91). Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Hernández Sampieri, Roberto & Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- La Tercera. (2012, abril 08). *590 mil alumnos han dejado la educación municipal en 11 años*. La Tercera, p. 12.
- Ley subvención escolar preferencial. Ley N° 20.248. (2008, 01 de febrero). Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- MINEDUC. (2005a). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2005b). *Marco para la buena dirección*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2008). *Asignación de desempeño colectivo. Manual para la suscripción y Evaluación de Convenios*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC. (2010). *Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la Profesión Docente en el Sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Autor.
- Ossa Santa Cruz, Juan Luis. (2007). *El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920. Centro de Estudios Públicos*. Recuperado el 20 de julio de 2013 de http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3939_2086/pder283_ossa.pdf.
- OCDE. (2005). *Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators-2005*. Paris-Francia: Autor.
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo Escolar*. Volumen 1: Política y Práctica. Paris-Francia: Editorial OCDE. Recuperado el 20 de julio de 2012 de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/54/44374937.pdf>.
- REDCOL Biobío. (2012). *Nuestra institución*. Recuperado el 20 de julio de 2013 de <http://www.redcolbiobio.cl/index.php?id=Nuestra-Institucion>.
- Rodríguez, Gómez, G. & Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga-España: Ediciones Aljibe.
- Teixidó, J. (2008). *Competencias profesionales de los directivos escolares. identificación y desarrollo*. En Gairín, Joaquín & Antúnez, Serafín. (Coord.) *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Walters Kluwer España.



Viene de la pág. 302

distintos proyectos, recibió de esa organización en el año 2002 el nombramiento de “Héroe de la Salud Pública”. Por todas estas circunstancias, están de luto al unísono la Venezuela popular, por su dedicación a los pobres desatendidos y pacientes con condiciones médicas severas, y el país científico aquel que no cesa en investigar para la libertad y el bienestar de sus ciudadanos. No sólo lo lloran en el Instituto de Biomedicina por sus aportes durante 70 años de trabajo científico ininterrumpido; es el corazón de los venezolanos el que late apesadumbrado por tan lamentable pérdida precisamente en estos días aciagos cuando más se necesita de hombres visionarios.

A todo este vacío y dolor se unen afligidos los individuos de número, miembros correspondientes estatales, nacionales, extranjeros y miembros de honor de la Academia de Mérida y hacen llegar las más respetuosas condolencias a la familia del Doctor Jacinto Convit. Paz a sus restos y larga vida a su ejemplo.

En la ciudad de Mérida, a los trece días del mes de mayo de dos mil catorce.



La Real Academia de la Lengua Española elimina letras del alfabeto y cambia nombre a otras

Diario Jornada

Sábado, 5 de abril de 2014

Dentro de las “afectadas” se encuentra la “Y”, la “CH” y la “LL”. Tampoco se podrá escribir más “ex marido”, mientras que “quórum” ahora será con “c”.

Drásticos cambios en el alfabeto y en las reglas de escritura contiene la nueva edición de *Ortografía elaborada por la Real Academia Española* (RAE), que se publicará a fines de este año.

Entre las modificaciones más llamativas está la eliminación de algunas letras del alfabeto. Éstas son la “ch” y “ll”, que fueron suprimidas formalmente de la tabla del alfabeto, por lo que las letras del abecedario ahora pasan a ser 27.

También la RAE decidió cambiarle el nombre a algunas letras. De este modo, la “i griega” se llamará “ye”. Con esto, la “i latina” pasará a denominarse simplemente “i”.

En tanto, la “b” se llamará sólo “be” y la “v” sólo “uve” –y no “be alta”, “be larga”, “ve baja” ni “ve corta”–. En el caso de la “w”, se nominará sólo “doble uve”.

Respecto de la tilde, dejará de usarse en la palabra “solo” incluso en casos de posible ambigüedad, como “voy solo al cine”, aunque no se condenará si alguien quiere utilizarla.

Tampoco llevarán tilde “guión”, “huí” y “truhán”, debido a que se considera que son palabras “monosílabas a efectos ortográficos”, cualquiera sea la forma de pronunciarlas.

Asimismo, se eliminará la tilde en la ó entre números, por ejemplo “4 ó 5”. La explicación es que esta regla se basaba en que antes todo el mundo escribía a mano. Sin embargo, ahora se toma en cuenta que tanto la máquina de escribir como el computador han eliminado “el peligro de confundir la letra ‘o’ con la cifra cero, que es de tamaño mayor”.

Continúa en la pág. 334

Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención



**Violence in children and communication
As an intervention proposal**

Carolina García Pino

carolinagarcia__@hotmail.com
garciapinocarolina@gmail.com

Universidad Francisco de Paula Santander
San José de Cúcuta, Norte de Santander. Colombia

Artículo recibido: 20/01/2014
Aceptado para publicación: 13/05/2014



Resumen

Partiendo de la comprensión de la violencia como un problema sociocultural, determinado por el contexto de los sujetos y la forma en que estos han construido la representación sobre la misma, se realizó una aproximación a la representación de violencia en los niños con el objetivo de proponer una salida a la violencia que tuviera como centro la comunicación participativa, tomando sus pasos se hace una propuesta de intervención partiendo de la descripción de la representación de violencia en los niños escolarizados entre 8 y 12 años de una escuela de bajos recursos económicos.

Palabras clave: Violencia, escuela, comunicación.

Abstract

Based on common understanding that violence is a socio-cultural problem determined by the context the person is immersed in and the representation s/he has built of it, an approach to the representation of violence in children was carried out. The objective was to propose a solution to violence through active communication. In relation to this methodology, an intervention proposal has been made considering data from schoolchildren ranging 8 to 12 years old in a low-resource school. Then, a description of how violence takes place was made.

Keywords: Violence, school, communication.

Introducción

En el contexto de violencia generalizada que afronta la sociedad actual, la preocupación por los niños y sus aprendizajes sobre esta temática se ha incrementado, en especial en las escuelas donde un problema que tradicionalmente se ha tratado desde el hogar pasa a tener impacto en otros escenarios y a implicar la responsabilidad de distintos actores.

Ante este contexto, las investigaciones sobre la violencia en los niños han proliferado y en especial el abordaje norte americano y europeo que busca establecer los roles de los actores en el acto violento. La otra mirada menos popular es la de buscar las causas de la violencia en los mismos actores o rastrear sus orígenes en los niños quienes están en su proceso de aprendizaje de la misma. Tomando esta necesidad como premisa, se realizó una investigación sobre la representación de la violencia en los niños que dio paso a considerar la comunicación participativa para el desarrollo como una posible propuesta de intervención para transformar la representación de violencia y con ello las actitudes y comportamientos de los niños frente a ella.

1. Fundamentación teórica

“Parece que la mayoría de los hombres son niños sugestionables y despiertos a medias, dispuestos a rendir su voluntad a cualquiera que hable con voz suficientemente amenazadora o dulce para persuadirlos”. Fromm (1966, p. 11).

Considerando que el tema central a discutir es la violencia, se hace necesario construirla teóricamente para saber de qué forma es posible estudiarla y contrarrestarla.

Lo primero que viene a la mente es ¿qué es violencia? y ¿cómo determinar si un acto es violento o no? Para encontrar estas respuestas es preciso establecer entonces qué es socialmente aceptado y qué no. Díaz-Aguado (1996) define la violencia como aquello que dificulta la autorealización humana y como toda agresividad que tenga una intensidad negativa que involucra dos o más personas que se perjudican física o psicológicamente.

Díaz-Aguado (1996) aclara que existe también una violencia instrumental que sería aquella legítimamente ejercida para mantener las posiciones de poder. Manejar esta definición implica que existen formas aceptadas de violencia, es decir que como fenómeno social, es necesaria.

Otro enfoque más filosófico de la violencia, así como una categorización se encuentra en Fromm (1966), quien encuentra que la violencia puede ser lúdica (en deportes que ayudan a desarrollar habilidades), reactiva (a modo de defensa ante un ataque), reactiva por frustración. Estas tres estarían en un rango de lo socialmente aceptable, sin embargo para Fromm la violencia llega a ser patología cuando se vuelve reactiva por venganza para hacer un daño innecesario a otro ser o cuando es violencia compensadora, aquí el acto violento busca compensar las frustraciones del sujeto atacante y finalmente Fromm propone la violencia arcaica como aquel deseo de sangre primitivo que lleva al asesinato.

Bajo esta premisa es posible aceptar que exista la violencia y que se de en ocasiones particulares, es decir que la sociedad debe establecer el rango de acciones posibles y delimitar claramente el bien y el mal. Para Sanmartín (2004), la agresividad es “un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador” (p. 21) y la violencia es “la agresividad fuera de control, un descontrol que se traduce en una agresividad hipertrofiada” (p. 22).

En el análisis contextual de las teorías sobre violencia, Sanmartín (2004) muestra una serie de investigaciones que encuentran los orígenes de la misma, en cuestiones biológicas y otras sociales, teniendo que más del 80% de los resultados encontrados apuntan a aspectos sociales como principales generadores de violencia.

El aspecto biológico es de particular interés puesto que explica algunos casos de violencia extrema como el de los asesinos en serie. En algunos asesinos el pre frontal muestra baja actividad, lo que evidencia una desconexión entre el pre frontal, la amígdala y el hipotálamo, lo que hace, literalmente que el asesino no piense en las implicaciones de sus reacciones. Esta desconexión se puede generar por severo maltrato al menor en su primera infancia, quienes estudian estos componentes biológicos, son conscientes que las diversas experiencias a lo largo de la vida del niño también coadyuvan en la formación del cerebro, por lo que a la larga los aspectos sociales tendrán un impacto en el mismo, lo que deja de lado la biología como causa única de la violencia.

Torres (2007) hace una breve lista de teorías y causas de la violencia, y encuentra que:

Las personas agresivas lo son porque perciben datos del entorno que les resultan amenazantes o provocadores, y responden con defensas que suelen ser excesivas, construyendo comportamientos de ataque y defensa que producen ideas hostiles. Sus reacciones suelen responder a sentimientos ideas o creencias que generan frustración en ellos: ‘no me entienden’, ‘nada me sale bien’, ‘saben que me molesta’, ‘todo es porque soy gordo’, ‘desde que uso anteojos’. (p. 20).

Torres, además de los aspectos biológicos, señala otras teorías sobre la violencia tales como la psicodinámica y la teoría del aprendizaje social. Es este tipo es el que abordan Bandura y Rives (1975), quienes identifican tres

teorías psicológicas sobre la agresión, en primer lugar la teoría del instinto, que entiende los actos violentos como una reacción natural a la sensación de peligro. La segunda teoría psicológica es la de la pulsión que hace referencia a la violencia por frustración cuando el sujeto no logra sus objetivos de otro modo. Finalmente Bandura y Ribes (1975), ubican su análisis en la tercera teoría psicológica sobre violencia, la teoría del aprendizaje social.

La teoría del aprendizaje social, entiende que las personas aprenden las conductas agresivas por modelamiento y reaccionan ante los estímulos del entorno de acuerdo a múltiples variables que han delimitado su formación, de esta forma, no se podría predecir el comportamiento agresivo, se debe observar a los sujetos y analizar los modelos conductuales que han aprendido de los diferentes agentes de socialización ante los cuales están expuestos.

Aunque, Bandura y Ribes (1975) no se arriesga a definir lo que es normal o es anormal, ya que estas definiciones están sujetas al contexto socio-cultural específico, presenta como ejemplo los niños que son llevados a psicólogo, cuyos padres buscan ayuda porque ven en ellos conductas desviadas en extremos de agresión o timidez.

Este es el tipo de niños que se someten a estudio; sin embargo, definir esas conductas como desviadas y tomar de allí la acepción de lo normal y anormal, no sería prudente, puesto que en muchas culturas las conductas agresivas son premiadas o es el criterio de los padres de acuerdo a sus propias conductas y formas de comprender el mundo la que determina si su hijo requiere o no ayuda.

Ahondando sobre la agresión Bandura y Ribes (1975) la define como: “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación lo mismo que de daño físico” (p. 309) es decir que la conducta implica daños a otros de índole física o psicológica.

Esta acepción se acerca a lo que sucede en las escuelas y se maneja también en las investigaciones actuales como *Bullying o matoneo*. Olweus (1978), define el *bullying* como “una conducta de persecución física y/ o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques” (En: Hoyos et al. 2004, p. 156). Torres (2007) lo define también:

Bullying (del inglés *bull*, toro): acoso moral, psicológico o físico llevado a cabo en las aulas o en los centros educativos con la intención de ejercer poder sobre un compañero, de dañarlo. No es privativo de la adolescencia, se observa desde aproximadamente los 6 o 7 años y hasta en la universidad, o en las actividades laborales y en los diferentes contextos sociales. (p. 44).

Este término puede ser limitante en cuando implica una actitud de persecución, caso que no necesariamente puede presentarse en niños de 8 a 12 años según lo observado, por lo cual para efectos de la presente propuesta se seguirá la definición más general planteada por Bandura y Ribes (1975).

2. Fundamentación empírica

Considerando que es la sociedad la que determina el bien y el mal frente a la violencia, se realizó una investigación¹ con 27 niños de una escuela de bajos recursos económicos de la ciudad de Cúcuta, en Colombia. Y allí se logró descubrir que los padres son la principal fuente de información de comportamientos violentos en los niños junto con el barrio que es el escenario en que pueden experimentar la violencia a través de la observación.

Esto permitió descubrir que para los niños y niñas, la violencia puede ser empleada cuando son víctimas de agresión, cuando se encuentra en peligro y familiar, amigo o ser querido y cuando alguien les quita algo sin pedir permiso, lo que los lleva a concluir que la violencia es útil para defenderse, desquitarse, llamar la atención, que no los molesten y que les tengan miedo.

Fragmento de entrevista

Niño de 10 años ante la pregunta ¿por qué hay peleas en el descanso? “Porque yo estoy quieto, a veces cuando compro en la caseta voy comiendo y se me manda un chino, a él le gusta que le peguen”.

Niño de 9 años: “Porque a veces uno sufre ira, rabia, por ejemplo cuando un niño le va a pegar a otro niño, al niño que le pegaron sufre rabia, de pronto le va a pegar, de pronto le reviente la boca, entonces, acá en el colegio ha pasado eso, entonces los llevan a la coordinación”.

Hasta aquí puede verse que la violencia de los niños es sobre todo reactiva y compensadora cuando ellos perciben que han sido agredidos, nótese que se justifica la acción violenta con una causa de victimización. Al indagar sobre lo que ocurre en el hogar, se encontró que en este caso las causas son las desobediencias de los hijos frente a los padres, aquí se descubrió un ciclo de violencia que los niños reproducen en la escuela.

Fragmento de entrevista

Niño de 9 años ante la pregunta ¿qué te dijo tu papá por haberte peleado con otro niño?: “No porque como él me había metido un puño a mí, él dice que no me deje, que me defienda, y como él vio cuando me metió el puño a mí”.

Niño de 11 años, pregunta: ¿Cuéntame una experiencia que hayas vivido de violencia?

“Un día unos chinos le dijeron a otro chino que me le estaba metiendo con la mamá y él se vino a pegarme y yo le mande un puño y le pegue”.

Niño de 9 años, misma pregunta. “A veces me pegan, ellos me molestan, me agarran los lapiceros, ahí siento arrechera, pues a veces lo agarro y le doy un puño”.

Esta y otras respuestas, permitieron descubrir el ciclo de la violencia, en primer lugar se da el momento de acumulación de la tensión, en la que el agresor es “provocado” por la víctima, una serie de acciones se perciben como violen-

tas y desatan la agresión física o verbal, finalmente viene la fase del arrepentimiento, en la que el victimario intenta reponer el daño. Esta fase final se ve reflejada en los niños al aceptar que después de una pelea se “rompe la amistad” y en algunos casos intentan reponer el daño con regalos o con afecto. De acuerdo a las entrevistas, este mismo ciclo se repite de los padres hacia los hijos en sus reprimendas en el hogar.

Fragmento de entrevista

Niño de 8 años ante la pregunta, ¿qué haces después de la discusión con tu compañero?

“Yo le pego y de una lo sobo”.

Al integrar estos resultados parciales, se puede concluir que los padres juegan un papel central en la construcción de la representación de la violencia en los niños, y que la escuela se presenta más como un escenario de refuerzo de conductas con el grupo de iguales, que al compartir un escenario más o menos homogéneo hacen que la representación sea estable y altamente colectiva. Tomando esto como insumo, se pasó entonces a proponer una estrategia para transformar esta representación de violencia en los niños.

3. La comunicación como propuesta de intervención

Como sabemos el diálogo es la principal forma de construir la representación pero los agentes de socialización no plantean siempre comunicaciones horizontales, en el caso de la iglesia, los medios de comunicación la información que se provee sobre violencia está dada en una sola dirección y no se permite la interacción con los sujetos que la experimentan en primer lugar.

El hogar y la escuela, son por el contrario, agentes de socialización que si permiten la retroalimentación e interacción entre los sujetos, sin embargo, las estructuras sociales están dadas de tal forma que los niños los identifican como fuente de reprimendas, o en ocasiones consejos, pero no necesariamente sujetos con los cuáles entablar una conversación a profundidad. En este sentido, los niños no tienen un espacio para desarrollar un diálogo de saberes que provoque en su mente “crisis” o desorden y los lleve a transformar su representación de violencia.

La ausencia de mayores elementos comunicativos, más allá de la repetición que puede lograrse de observar la realidad del entorno y aprender de memoria las prohibiciones del hogar, la escuela y la iglesia ayuda a reformar lo que la sociedad ha establecido como bien y mal alrededor de la violencia.

La familia, siendo el núcleo de la sociedad y principal agente de socialización se presenta como un escenario clave, pero en él se refuerza la conducta violenta, al validar el “derecho” de los padres de maltratar a sus hijos y al aplicar a los niños castigos de violencia física y verbal seguidos de actos de afecto y arrepentimiento. Aquí el aprendizaje a través de la experiencia cobra más fuerza que el aprendizaje verbal por enseñanzas y consejos.

Otra presión del entorno, además de las ejercidas por la familia se encuentra en la escuela, quien provee de aprendizajes también contradictorios, aquí los docentes se muestran como figuras de autoridad legitimadas para ejercer el poder y aplicar castigos que si bien no siempre son físicos, son en su mayoría verbales y psicológicos, esta violencia se ha hecho invisible para los niños quienes aceptan que los padres y docentes pueden reprenderlos cuando ellos den “motivos” para hacerlo, sin reparar de más en las formas de castigo que ambos empleen.

Finalmente se encuentra el barrio como el principal proveedor de información sobre violencia desde las experiencias que los niños pueden observar en él, aquí se ve la multiplicidad de espacios y tipos de violencia, encontrando violencia de género, violencia homicida, violencia infantil, violencia familiar, entre otras.

En conclusión, se parte de la premisa que los niños y niñas se encuentran expuestos a un ambiente violento en el que los agentes de socialización se presentan como proveedores de mensajes contradictorios que desde el discurso “educan” en una cultura de la no violencia” pero desde la acción refuerzan conductas violentas que legitiman en uso de la fuerza física, verbal y psicológica frente a otros, en situaciones provocadas por una víctima que ha “causado” un daño al victimario que pretende ser repuesto con una agresión, daño que a su vez es reparado más tarde con afecto o elementos materiales.

Con esto en mente es posible afirmar que familia, escuela y sociedad deben asumir un papel determinante en la construcción de una representación de violencia que antes que generar ambigüedades permita tener certezas y desarrollar en los niños un comportamiento moral.

El conjunto de valores, conocimientos y actitudes que se tienen frente a la violencia, dan paso a considerar la posibilidad de efectuar cambios en la misma. La necesidad de ello se centra en la creencia de que si bien es cierto que la violencia puede ser positiva y tiene una posición en el proceso de evolución del hombre, en la sociedad actual donde los riesgos de la naturaleza se han minimizado, también es posible minimizar el uso de la violencia y sobre todo su aceptación.

Teniendo esto como meta y objeto de interés, las preguntas se trasladan al cómo. Pues bien, antes de entrar a ello se debe definir claramente la postura ideológica (si se quiere) desde la que partiremos. En primer término se habla de lograr que un grupo de personas logren un cambio social, entendiendo el cambio social como un proceso de transformación en el que las comunidades se empoderen de sus procesos y en esa acción consciente de reconocer sus debilidades y fortalezas reconozcan el origen de sus problemáticas para que sean ellos quienes puedan proponer soluciones a las mismas.

Aun cuando existan sociedades más “pacíficas” que otras, o con menos violencia física, cada sociedad construirá sus propias representaciones de la misma, basándose en su historia. Pero cómo lograr que una comunidad determinada reconozca su representación y la tome como objeto de estudio.

Al hablar de las representaciones sociales Moscovici (1979) pensaba en especial en la forma en que la ciencia se transforma en teorías del sentido común, en este caso, al reconstruir la representación social de violencia se intenta objetivar y teorizar un conocimiento de sentido común, socialmente compartido por un grupo de menores en un contexto dado. Pero si se desea que dicha representación adhiera nuevos contenidos y nuevas actitudes basadas en la reflexión, se requiere de esa comunidad un proceso de análisis de la representación que han elaborado.

Para desencadenar ese proceso se presenta a continuación una propuesta de intervención que conjuga los postulados de la educación popular, la sistematización de experiencias y la comunicación para el cambio social.

4. Diagnóstico participativo

El diagnóstico participativo para la comunicación rural, fue una metodología empleada por la FAO en Sur África en los años 90², la misma buscaba mejorar las condiciones de vida de la comunidad partiendo de reconocer sus necesidades en vez de establecerlas previamente desde los intereses gubernamentales o de la entidad que organizaba el proyecto.

Tal postura permitió generar transformaciones profundas, pero la clave del proceso fue la comunicación, entendida como un proceso horizontal que se da en doble-vía y donde los sujetos que interactúan son iguales, lo que va en contravía de la postura tradicional donde el gestor social es considerado la fuente de información principal.

En esta ocasión, se toman varios elementos de los expuestos en el Manual Diagnóstico Participativo De Comunicación Rural (Anyaequnam & Mefalopulos & Moetsabi, 2008) apoyándolos con las apreciaciones de Oscar Jara (1986) sobre la educación popular para proponer una forma de abordar la representación social de violencia y promover su transformación.

Para comenzar se debe tomar la postura de que la comunicación será la clave de todo el proceso, y tomar a los sujetos como actores en igualdad de condiciones. Esto quiere decir que para iniciar el proceso se requiere de dos tipos de actores, los actores sociales o grupo de interés y el gestor social, ambos sujetos poseedores de información valiosa para el desarrollo del proyecto, los primeros han construido una representación basados en la información que el entorno les ha proveído, los segundos intentarán reconstruirla a través del diálogo para hacerla visible a sus creadores, todo a través de un proceso crítico y dialógico.

Este actor, a quien se denomina gestor social o educador popular, es una guía al proceso, él debe:

Conocer el tema de antemano para poder conducir el proceso de profundización sobre el mismo. Debe tener una formación teórica que le permita orientar las pistas de reflexión que surgen en los debates. Es decir, de capacidad de análisis, síntesis y manejo de categorías conceptuales sobre los temas que se trabajan, sin las que sería difícil arribar a conclusiones claras. (Jara, 1986, p. 49).

Para el caso de la escuela, la familia y la violencia, el papel del guía o gestor lo puede asumir el maestro o líderes comunitarios que sean capacitados en la no violencia, y en la visibilización de todas las formas de violencia que se experimentan en la comunidad. Una vez focalizada la población y el gestor puede iniciar el proceso de diagnóstico empleando para ello múltiples estrategias para romper el hielo, dinámicas de grupo o individuales que le permitan ganar la confianza de la comunidad y conocer su cultura.

En el caso del diagnóstico participativo de la comunicación rural las dinámicas sugeridas para los grupos son la ventaja de Jaharí, el cuadro de percepciones, el mapeo, el árbol de problemas. En el caso de estudio, para ganar la confianza de los niños y niñas se procedió a hacer una observación durante 3 meses, seguida de entrevistas semi-estructuradas individuales. No se podría establecer una única forma de acceder a la comunidad, pero sí es claro que la forma escogida debe corresponder con las especificidades de los actores, su disposición al diálogo y el que se logre romper el hielo con cada uno de ellos por lo que es probable que una sola técnica no sea suficiente.

El siguiente paso, una vez seleccionada la comunidad, roto el hielo y abordado el diálogo de reconocimiento, es ejecutar el diagnóstico. Se habla de diagnóstico en cuanto no se pretende establecer previamente que la violencia es un problema para el grupo de estudio, sino que se quiere conocer de qué manera ese grupo vive, comprende y se representa la violencia.

Una vez finalizado el diagnóstico, se debe dar el retorno del conocimiento a la población lo que permite producirlo para que los actores puedan analizarlo y priorizar cuáles elementos desean cambiar, de este análisis y determinación de posibilidades de cambio, dependen las fases posteriores de planeación y ejecución de la estrategia de cambio -Fals Borda, 1980 denomina este proceso como devolución sistemática-. Pero antes de ello, la comunidad debe vivir un proceso de teorización de su representación.

Al regresar el conocimiento a la comunidad de origen para su reflexión, se concibe la comunicación como el motor de la transformación, en la medida en que permite la reflexión y a través de ella el empoderamiento, en esta reflexión se puede llegar a racionalizar el conocimiento mismo.

Descubriendo las contradicciones internas de la realidad social podemos elaborar deducciones y juicios propios, pasando del conocimiento empírico a un conocimiento racional, teórico. (Jara, 1986, p. 25).

Según Jara (1986) esto requiere de un proceso de educación popular en el que los actores logren reconocer las presiones del sistema y sus influencias sobre la vida cotidiana, lo que cobra particular importancia ya que en la parte final del capítulo anterior se reconocía el papel que juega la alienación en la vida cotidiana y el poder que ha quitado la ideología dominante al individuo, este aspecto permite comprender la alienación emocional del sujeto con relación a las dolencias del "otro" que le es ajeno, lo cual podría explicar no la tolerancia a la violencia sino la

“inmunización” hacia la misma en cuanto no implique el círculo de afectos o intereses personales. Esta alienación puede llegar incluso al círculo privado cuando los sujetos no consideren que sus acciones tendrán un impacto en su entorno inmediato por lo que no reconocen el impacto de sus conductas actuales ni están dispuestos a cambiarlas en busca de nuevos resultados.

Este proceso de educación popular le permitiría al sujeto teorizar su representación y esto tiene múltiples implicaciones. Según Jara (1986) en primer lugar, se da un proceso de abstracción, que va de la apariencia exterior de los hechos a sus causas internas (p. 26), causas estructurales que permiten comprender por qué se actúa de determinada manera. Este proceso implica análisis y síntesis que den coherencia a la reflexión.

En el caso de la violencia, el primer nivel de abstracción estaría en el reconocimiento de los conocimientos propios en la representación de violencia que se ha podido construir en la etapa de diagnóstico, a manera de espejo, dicho conocimiento serviría de paradigma para ser reconocido o rechazado, pero de cualquier forma reflexionado. El análisis y síntesis se daría en la medida en que los sujetos logren reconocer en sí mismos los patrones de conducta que pueden rechazar en otros, que concluyan alrededor del tema, reconociendo el origen del mismo y finalmente lleguen a nuevas síntesis que constituyan cambios de actitud o la búsqueda de nueva información lo que llevaría a iniciar de nuevo el proceso de construcción de la representación.

Seguido del proceso de abstracción, se daría una visión totalizadora de la realidad:

En que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja, y contradictoria que constituye la realidad concreta (interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados). Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto. (Jara 1986, p. 26).

Es decir ser capaz de interrelacionar las partes de la representación entre sí y los elementos contextuales que influyen en ella, pero también comprender que aún como totalidad ese todo está en relación permanente con las partes y esos flujos de comunicación son continuos. El en caso de la representación de violencia, los niños y niñas brindaron toda la información de la que disponían pero un proceso de reflexión les permitiría comprender que: repiten el ciclo de la violencia de sus padres o que aplican violencia reactiva aun cuando no están en una situación real de peligro o que su entorno escolar es también agresivo, al igual que el hogar, incluso ellos han legitimado el ejercicio de la violencia en determinadas figuras.

En la medida en que los sujetos pueden abstraer elementos de su representación, descubrir el entramado de los mismos, sus conexiones e influencias mutuas, desarrollan una visión crítica que desencadena una visión creadora de la práctica social.

Al cuestionar la situación actual y su dinámica, puede actualizar su conocimiento, replantear sus teorías de sentido común y tener mayor conciencia de sus acciones, lo que le permite dirigirlas hacia aquello que se proponga. En general este proceso le brinda la posibilidad de pensar por sí mismo y combatir la alienación en la que se encuentra.

Para llegar a ese nivel de conocimiento de sí mismo y en particular de la representación de violencia y el origen de su contenido, es posible que los sujetos apliquen a su vida la metodología de la sistematización de experiencias, que consiste en dar una “mirada crítica sobre nuestras experiencias y procesos, recogiendo constantes. En este sentido, significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular dentro de este conjunto.” (Jara 1986, p. 42).

Además de desarrollar la memoria sobre las propias actuaciones, la sistematización aplicada a la vida cotidiana les permitiría a los actores descubrir e interpretar sus experiencias y descubrir en ellas patrones conductuales negativos así como descubrir su origen, sus detonantes y pacificadores. La sistematización constituye en sí el proceso de teorización de la experiencia.

La educación popular y el proceso de sistematización preparan al sujeto para el ejercicio de una conciencia crítica lograda a través del diálogo, ahora está listo para decidir qué desea cambiar y cómo desea hacerlo. Para retomar, se ha llevado a cabo un proceso de: diagnóstico, construcción de la representación de violencia, retorno a la comunidad de la información que se ha producido, reflexión, teorización y sistematización de la propia experiencia para decidir qué elementos de la representación se desean transformar.

Por lo que el siguiente paso es la planificación de la estrategia de comunicación a implementar con la comunidad. Estas actividades buscarán cumplir con los objetivos que la comunidad se haya propuesto a partir de su reflexión y cómo todo proceso de planificación deberá contar con unas acciones concretas y tiempos establecidos de ejecución y evaluación.

Estas acciones deben estar encaminadas al avance en la escalera del cambio (Mefalópulos & Barros, 2002, p. 74) de cada sujeto y en lo posible a los principales actores de su entorno que pueden ayudarlo en su transformación. La escalera del cambio describe las etapas del cambio siendo la primera la contemplación, seguida de conocimiento, actitud y comportamiento (o prácticas). Si se han seguido los pasos descritos hasta ahora, la comunidad se encontraría en una etapa de contemplación y auto reflexión de su realidad, por lo que estaría lista para la etapa de adquirir nuevo conocimiento.

Este conocimiento no debe ser difundido de manera tradicional a través de capacitaciones, puesto que la simple transmisión de la información va en dirección opuesta al postulado inicial de mantener una comunicación horizontal y de doble vía. De acuerdo a Mefalópulos y Barros (2002) se debe integrar el diálogo y la educación-capacitación. El diálogo entre el gestor y los actores, pero tam-

bién entre los actores entre sí, implica que existe confianza entre ellos y que están dispuestos a compartir sus ideas y escuchar las de los otros, y la educación-capacitación, implica combinar un proceso de formación de la conciencia de las propias acciones y en temáticas y competencias específicas como la educación para la paz y la resolución de conflictos.

En el caso específico de la violencia, se debe ampliar junto con los actores la representación actual, permitirles definir qué conocimientos nuevos requiere sugiriendo incluir temáticas como los derechos, los valores y el desarrollo de la moral. Una vez ejecutada la educación-capacitación, la planificación continua en la medida en que actores y gestores deciden conjuntamente cuáles son las estrategias más efectivas para solucionar los problemas.

Se trata, en definitiva, de partir siempre de necesidades concretas y demandas específicas que un determinado grupo o sector se plantee, para fortalecer su dinámica organizativa y poder orientar acciones prácticas con una perspectiva de clase. Esto nos exigirá entonces, desarrollar programas sistemáticos de formación que apunten a responder teórica y prácticamente a esas necesidades y demandas. (Jara, 1986, p. 29).

Como se puede ver la planificación y ejecución son algunas de las etapas finales del proceso que se propone para generar una transformación en la representación, pero no se debe dejar de lado la evaluación y monitoreo, por lo que es pertinente dentro de la planificación incluir actividades de evaluación, en especial de seguimiento de los cambios efectuados por el grupo. Esto permite reconocer los resultados a fin de compararlos con el punto de origen y si se han cumplido las metas propuestas por la comunidad o bien, qué acciones deben emprenderse para lograrlo.

5. Consideraciones finales a manera de conclusión

En términos generales la propuesta del diagnóstico participativo de la comunicación aplicado a la transformación de la representación de violencia es una propuesta que no ha sido puesta en escena pero que en el campo de la educación rural para el desarrollo sostenible mostró frutos en los casos trabajados por Anyaegbunam, Mefalopulos y Moetsabi (2008). Una debilidad de la misma puede estar en que no posee reglas o máximas para abordar la población, más allá del reconocimiento de los actores sociales como sujetos transformadores de su propia realidad y de la comunicación como eje del proceso.

Pero debe comprenderse que en la representación como construcción mental es un proceso individual y social, por lo que no podría desarrollarse su transformación efectiva de manera sistemática o generalizada, ya que la producción de la misma es plural y depende de factores económicos, sociales, históricos y la influencia de los agentes de socialización en la formación del sujeto así como en la definición de su identidad, por lo que partir de un diagnóstico para el grupo específico se hace necesario si lo que se busca es una transformación profunda.

Otro aspecto a considerar es la inclusión de la familia y la escuela en el proceso de cambio en miras de que al ser los principales agentes de socialización del menor contribuyan a generar un ambiente propicio para el cambio.

Esta inclusión de la familia y la escuela contribuiría a que el cambio se dé también en esos entornos y que padres y maestros vivan para sí mismos el proceso de cambio de representación y aprendan a manejar la violencia desde una postura asertiva antes que reactiva. Esto sería particularmente positivo y reconfortante si se considera que los niños están construyendo constantemente sus marcos de representación y en ellos las ideas son menos estables que en los adultos, por lo que es posible tener un impacto en sus representaciones al presentar nuevas ideas y posibilidades de acción, así como información para analizar sus actitudes.

Ahora bien, el sistema educativo tradicional no incrementa ni potencializa estas actitudes no violentas, aunque las reconoce. La necesidad de los docentes de “dictar” todo un contenido programático a sus estudiantes (impuesta por el Estado) impide a los mismos dedicar atención a los problemas de fondo que impiden a los niños aprender, y esto no solo se da por la falta de tiempo o insuficiencia del personal, sino por el nivel de calificación profesional del mismo, ya que si bien un docente de primaria puede llegar a contar con especialización o incluso maestría, muy pocos de ellos han sido preparados en psicología del aprendizaje, resolución de conflictos y las últimas tendencias de las ciencias de la educación, lo que los deja sumidos en una educación tradicional, unidireccional, enciclopédica.

La situación se hace más difícil, si se considera que las condiciones físicas de los establecimientos educativos no son las adecuadas para el desarrollo integral de los niños, no sólo porque no cuentan con el espacio necesario, sino porque las instalaciones no cumplen los estándares mínimos de salubridad y no han sido diseñadas para estimular la creatividad y el amor al aprendizaje.

Por otra parte, ha quedado fuera del estudio y es imperante abordar la agresión docente-estudiante y cómo ello perjudica el desempeño de los estudiantes. Algunos niños tienden al llanto cuando se les regaña y muestran actitudes de inhibición cómo permanecer callados y no comunicarse, o hacerlo en pocas ocasiones, aun cuando llaman la atención de otras formas, como la violencia. Estos problemas requieren un análisis profundo, pero también existen docentes emocionalmente saludables y maduros capaces de hacerle frente al contexto de violencia que experimentan sus estudiantes para no replicar conductas indeseadas en el aula.

Por último la sociedad en general y sus agentes deben implicarse en cualquier proceso de cambio que se quiera emprender, que es necesario desarrollar un conocimiento colectivo de cómo una sociedad donde impera la violencia puede solucionar sus problemas sociales estructurales, se requiere de medios masivos que suplan las carencias en la formación que se recibe en el hogar, pero que propendan por el mejoramiento de las mismas. ©

Autora: _____

Carolina García Pino. Docente del programa de Comunicación Social. Formación Académica: Pregrado: Comunicadora Social. Posgrado: Especialista en práctica pedagógica universitaria de la Universidad Francisco de Paula Santander en Colombia. En Curso: Maestría en Estudios Sociales y Culturales de Los Andes, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Notas

1. García Pino, Carolina. (2014). *Representaciones sociales de violencia en niños escolarizados, elementos socioculturales y comunicacionales*. Proyecto de grado para obtener el título de Magister en Estudios Sociales y Culturales, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. (En proceso de defensa pública al momento de redacción del presente artículo).
2. Sus autores han desarrollado la metodología en varios tomos, véase: Mefalópulos & Barros (2002) y Anyaegbunam & Mefalópulos & Moetsabi (2008).

Bibliografía

- Anyaegbunam, Chike & Mefalópulos, Paulo & Moetsabi, Titus. (2008). Manual diagnóstico participativo de comunicación rural. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. Roma. Recuperado el 14 de abril de 2012 en: <http://www.fao.org/docrep/011/y5793s/y5793s00.htm>.
- Bandura, Albert & Ribes Iñesta, Emilio. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Castells, Manuel. (1998). *La era de la información, Tomo II: El poder de la identidad*. España, Alianza.
- Díaz-Aguado, María José. (1996). Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Ed. INJUVE-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, España, Vol. I-IV.
- Fals Borda, Orlando. (1980). *Las ciencias y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología, agosto, 1980. Bogotá, Colombia.
- Fromm, Erich. (1966). *El corazón del hombre*. México: Fondo de Cultura.
- Hoyos, Olga & Aparicio, José & Heilbron, Karol & Schamun, Vanessa. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicología desde el Caribe* N° 14. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia, 150-172.
- Jara, Oscar. (1986). *Los desafíos de la educación popular. Alforja, Programa coordinado de Educación Popular*. Perú: Editorial Peruana. Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, tercera edición.
- Mefalópulos, Paulo & Barros, Beatriz. (2002). *Introducción a la comunicación participativa para el desarrollo sostenible*. Santa Marta, Colombia: Impresos Caribe.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Sanmartín José (Coord.). (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona, España: Centro Reina Sofía. Ariel.
- Torres Trianes, María Viviana. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Termodinámica general: una experiencia de formación por competencias



General thermodynamics: a competence-based education experience

Alberto Esteban Martínez Monasterios

mmae1983@hotmail.com

Universidad de Carabobo. Facultad de Ingeniería
Departamento de Física. Valencia, edo. Carabobo. Venezuela

Karen Graciela Petit Díaz

karen.petit.diaz@gmail.com

Universidad Nacional Experimental
"Francisco de Miranda". Departamento de Idiomas
Santa Ana de Coro, Municipio Miranda
Estado Falcón. Venezuela

Semia Rafeh de Maddah

semiara@gmail.com

Universidad de Carabobo. Facultad de Ingeniería
Departamento de Física
Valencia, estado Carabobo. Venezuela



Artículo recibido: 20/01/2014
Aceptado para publicación: 15/05/2014

Resumen

En vista del distanciamiento que existe entre la exposición actual de contenidos y las exigencias del contexto laboral, específicamente en la unidad curricular Termodinámica General de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad de Carabobo, se propone un diseño de Unidad Curricular por competencias centrado en el aprendizaje de los estudiantes. En el diseño instruccional propuesto se organizan las secuencias de aprendizaje a partir de las competencias que deben desarrollar los estudiantes, considerando el perfil de egreso del Ingeniero Industrial. El estudio se enmarca en una investigación curricular de tipo descriptivo apoyado en el modelo FOCDERE. El resultado consiste en un diseño que pretende acercar a los educandos a la función laboral, incluyendo otros campos no menos importantes, como la sociedad y la familia.

Palabras clave: Diseño instruccional, competencias, aprendizaje, Focdere.

Abstract

Due to the existing distancing between current contents and the demands of actual work life, more specifically in the General Thermodynamics curricular unit of Industrial Engineering studies at Carabobo University, the design of a competences-based curricular unit focused on students' learning is proposed. In this instructional design, the learning sequences are organized from the competences that students should develop, taking into account the Industrial Engineers graduate profile at the university. The study is framed within a descriptive curricular research, supported on the FOCDERE model. The result is a design that pursues to bring students closer to their later work life, including no less important areas, such as society and family.

Keywords: Instructional design, competences, learning, Focdere.

Introducción

Desde hace algunos años la educación universitaria ha experimentado cambios en función de los avances de la humanidad. Sin embargo, en algunos países los cambios profundos que otorgan protagonismo social a sus actores desde el replanteamiento del rol de las universidades y los ideales que los ciudadanos de cada país deberían tener para dar soluciones, propuestas y aportes a su entorno global de forma ética, aún se esperan. De acuerdo con Escalante, Moreno y Graffe (2011) es importante considerar que la educación universitaria “está en la obligación de asumir un reto protagónico frente a las dificultades, cambios y transformaciones que deben solventarse o emprenderse para posibilitar el desarrollo sostenible de las sociedades, sobre todo de las naciones en estado de pobreza” (p. 30).

En este sentido, la formación profesional tiene como propósito fundamental la preparación de los estudiantes para el ejercicio eficaz de las actividades propias del campo laboral, proporcionándoles el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para su correcto desempeño y la práctica plena de su ciudadanía. Atendiendo a estas necesidades, la UNESCO (2008), a través del Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, destaca que en dicho nivel es menester:

Desarrollar nuevos currículos, modelos educativos y estrategias pedagógicas, atentos a los nuevos contextos, a la formación integral y a las relaciones de los profesionales con el mercado de trabajo, que posibiliten mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, con currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, promuevan nuevas trayectorias, inclusive con perspectivas inter, multi y trans-disciplinarias, y permitan el intercambio con otras instituciones nacionales o internacionales. (p. 5).

Este planteamiento confirma la concepción que se tiene actualmente acerca del deber ser de la educación universitaria, la cual es enfatizada por Checchia (2009) quien afirma que “una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción” (p. 2). En este contexto, algunos países como España, Chile y Colombia han implementado cambios importantes basados en la revisión y diseño de nuevos currículos, donde se aprecia la exaltación de la condición humana, articulando el proceso de formación como ciudadano sobre la base de aprendizajes

que tengan como sustento la combinación de los diversos saberes (ser, hacer, conocer y convivir), llevando de este modo al tope el tema de la formación por competencias.

Precisamente, sobre el enfoque por competencias, diversos autores han destacado que propicia el protagonismo del estudiante como ente que procesa y construye el conocimiento, acercándolo a la realidad en la que va a actuar, en vez de centrarse sólo en la transferencia de contenidos. En razón de ello, se sostiene que “los nuevos espacios de convergencia en educación superior parten de una decisión estratégica que apunta al desarrollo curricular por competencias y a partir de ahí, la de configurar la formación en función del estudiante” (Checchia, 2009, p. 3).

Basados en el desarrollo curricular por competencias como una estrategia que promueve la inserción del estudiante en el contexto laboral cabe destacar a Tobón (2006) quien afirma que las competencias “constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo” (p. 1).

Además, entre los avances en la formación por competencias en el ámbito internacional cabe destacar el Proyecto Tuning-América Latina, en el cual Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar (2007) describen detalladamente la labor de consenso que se persigue en la titulación de los profesionales para facilitar la movilidad de los mismos en esta región, con miras al nivel mundial. Esto lo hacen “desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias” (p. 15).

El Proyecto Tuning también enfatiza la necesidad de dedicar especial atención a cómo los estudiantes desarrollan su estudio y aprendizaje, donde convergen un conjunto de nociones conceptuales relacionadas con modelos de enseñanza que sugieren una visión holística, tanto del proceso de aprendizaje que surge de la enseñanza, como el de la enseñanza que propicia el aprendizaje; desde esta perspectiva, se involucran aspectos más amplios del desarrollo cognoscitivo del estudiante, estableciendo una clara vinculación entre lo que espera aprender y el propósito de lo que se va a aprender, logrando mayor pertinencia social y teniendo como base el humanismo.

La concepción paradigmática descrita demanda una cultura curricular de aprendizaje contextual y potencialidad del trabajo en grupo, sustentada en los conceptos de calidad, centros de interés y en los temas transversales, la inter y la transdisciplinariedad, interpretando las competencias desde una visión compleja, versátil y polivalente. Al respecto, la Comisión Nacional de Currículo (2010) indica que:

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje relevante y se orienta al desarrollo humano integral, como condición esencial de todo proyecto pedagógico, para responder a una realidad social vinculada a diver-

sos contextos, aportando a la construcción y transformación de la realidad, integrando los saberes, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades sociales colectivas o individuales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar colectivo. (p. 30).

1. Contextualización de la propuesta

Una de las tareas imprescindibles para las universidades nacionales consiste en la reformulación de sus programas académicos, muchos de los cuales continúan con una visión cerrada y parcelada del aprendizaje donde los conocimientos son divididos en asignaturas, obviando la complejidad multimodal, complementaria e integradora del hecho educativo y donde se conjuguen eficazmente los elementos que garanticen la formación de ciudadanos integrales.

Aular de Durán (2011) advierte que “una de las mayores debilidades de las universidades autónomas ha sido su lentitud para incorporar cambios en las estructuras curriculares que les permitan interactuar con mayor eficiencia con la sociedad” (p. 1). De hecho, es notorio que la mayoría de las orientaciones mencionadas aún no han sido consideradas por gran parte de las universidades del país, lo cual acentúa la necesidad de mecanismos de evaluación curricular eficaces a fin de juzgar posibles decisiones que conduzcan hacia la excelencia institucional.

Actualmente algunas de las políticas en materia de educación universitaria en el país consideran la formación por competencias como un enfoque viable dentro de las prácticas educativas. Este es el caso de la Comisión Nacional de Currículo (2010), en cuyo documento sobre Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI asume la tarea “de impulsar la construcción de diseños curriculares integrales y flexibles, centrados en el aprendizaje, que propicien el desarrollo de competencias, para responder a las necesidades regionales, nacionales y a las tendencias internacionales” (p. 29).

En el caso particular de la Universidad de Carabobo, los esfuerzos en el ámbito curricular de los últimos años se han dirigido a incorporar en sus políticas educativas aquellas disposiciones emanadas de los órganos rectores nacionales e internacionales pertinentes, de las cuales destacan la aprobación por parte del Consejo Universitario del Reglamento General de Desarrollo Curricular (2006) y las Políticas Académicas Curriculares (2011) de la institución, donde se asume la formación por competencias en todos los diseños curriculares de cada carrera corta o larga y programas de postgrado.

Todas estas acciones ratifican el compromiso que tiene esta universidad no sólo con la búsqueda de la excelencia académica, sino también con el desarrollo integral de la Nación, lo cual es congruente con lo concebido en su misión y visión institucional, teniendo claro que el principal referente para evaluar a estas instituciones consis-

te en compararlas consigo mismas, es decir, con lo que proponen a través de su misión y visión en un momento determinado.

Cabe destacar, que la Universidad de Carabobo ofrece, como muchas otras instituciones de educación universitaria en el país, la posibilidad de cursar estudios en distintas especialidades de Ingeniería (industrial, eléctrica, mecánica, química, civil y telecomunicaciones), para lo cual se han estructurado programas con el objeto de formar profesionales “preparados para identificar los problemas de creación de bienes y servicios en la satisfacción de necesidades sociales y dar soluciones mediante el análisis, la investigación, el diseño, la construcción, la operación y mantenimiento de sistemas productivos” (Avellán, 1996, p. 19).

La profesión de ingeniería, de acuerdo con Guevara (2005) “consiste de individuos con un conocimiento básico común de matemáticas, física, química y la habilidad para resolver problemas complejos” (p. 36). En razón de ello, se destaca que tanto en Venezuela, como en otros países, la mayoría de las escuelas de ingeniería incluyen en sus planes de estudios algunos cursos que proveen a sus estudiantes conocimientos de matemáticas, ciencias básicas y ciencias de ingeniería (*ob. cit.*, p. 37).

En el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial, la unidad curricular Termodinámica General está inserta a nivel del cuarto semestre y se ocupa de la formación del estudiante en el aprendizaje de los principios básicos de la profesión relacionados con el análisis de sistemas energéticos, lo cual constituye la base para el desarrollo de otras competencias dentro del campo de la ingeniería térmica en la industria.

La comprensión del funcionamiento y manejo de distintos dispositivos y equipos utilizados en la industria son de importancia en la formación de dichos profesionales, ya que con ello se busca anclar sólidos conocimientos sobre la aplicación de la primera y segunda ley de la termodinámica y el uso racional de la energía requerida, manteniendo el equilibrio entre los recursos utilizados, las necesidades presentes y futuras de la sociedad y los beneficios económicos obtenidos. Conforme con lo anterior, Cengel y Boles (2012) puntualizan que

En la naturaleza, todas las actividades tienen que ver con cierta interacción entre la energía y la materia; por consiguiente, es difícil imaginar un área que no se relacione de alguna manera con la termodinámica. Por lo tanto, desarrollar una buena comprensión de los principios básicos de esta ciencia ha sido durante mucho tiempo parte esencial de la educación en ingeniería. (p. 3).

La Ingeniería Industrial se define como una “disciplina que mezcla los conocimientos de las ciencias físicas y matemáticas con las ciencias sociales y los principios del análisis de ingeniería para diseñar sistemas integrados capaces de prestar servicios o producir bienes” (Guevara, 2005, p. 31); de allí que el carácter inter y transdisciplinario de esta carrera justifica plenamente la inclusión de la unidad curricular Termodinámica General en su plan de estudios, ya

que la misma se propone orientar a estos estudiantes sobre la significación de la energía y su manejo, lo cual es necesario para dirigir procesos industriales.

La termodinámica se ocupa de describir las interrelaciones entre los fenómenos mecánicos, térmicos y químicos, con el propósito de estudiar las conversiones de unas formas de energía en otras. Por lo tanto, dado que el Ingeniero Industrial analiza, diseña y/o maneja equipos donde se llevan a cabo procesos que involucran dichos fenómenos, requiere conocer los principios que le permitan cuantificar los recursos energéticos y la forma de aprovecharlos lo mejor posible, con el propósito de tomar las decisiones apropiadas según las exigencias de trabajo.

Aunque los avances en materia de transformación curricular en la Universidad de Carabobo han sido considerables, es menester tratar el caso específico de la Facultad de Ingeniería, organización académica que lamentablemente se ha quedado rezagada en la realización, adopción e implementación de las actividades de investigación, desarrollo y evaluación curricular previstas por la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular de la institución, de acuerdo con los reglamentos vigentes.

Al momento, ninguno de los programas de esta Facultad han sido reestructurados al enfoque por competencias y específicamente, en el caso de Termodinámica General, adscrita al Departamento de Física, no se tienen evidencias de cuando se realizó su última revisión; de hecho, se dispone de distintas versiones del programa sinóptico de la misma, sin que se tenga certeza sobre cuál de todas representa el documento oficial. De modo que, las características básicas de la unidad curricular Termodinámica General preexistente, se muestran a través de su programa sinóptico en la Figura 1.

En esta tesitura y en cuanto a la gestión curricular desde el enfoque por competencias, se presenta esta experiencia piloto que servirá como referente para la transformación de la unidad curricular de Termodinámica General y del resto de las unidades curriculares que constituyen el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial. Además, por medio de este diseño también se contribuye con la generación permanente de conocimiento porque se incentiva la investigación, el buen manejo de los recursos disponibles y la revisión bibliográfica actualizada, lo cual redundará en el mejoramiento del desempeño docente y por ende contribuye a mantener la vigencia académica y social de los programas. Dada la significativa importancia que representa la planificación instruccional para un proceso de enseñanza exitoso, se considera oportuno conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Industrial en relación con otras asignaturas del mismo eje y el perfil de egreso de la carrera.

Ante esta situación, la propuesta de diseño instruccional para la unidad curricular Termodinámica General pretende satisfacer las necesidades de conocimiento del estudiante sobre la mencionada ciencia a través de un producto basado en los intereses de los futuros profesionales de la carrera de Ingeniería Industrial. También, los mediadores

dispondrán de un diseño realista pero flexible que puede servir como modelo para otros diseños, constituyéndose en una referencia al momento de desarrollarse nuevos trabajos que abarquen este tema innovador, trayendo consecuencias positivas en el área de enseñanza en Ingeniería.

Entonces, crear este diseño instruccional para el desarrollo de competencias, de acuerdo con Arriola, Sánchez, Romero, Ortega, Rodríguez y Gastelú (2007) permitirá definir claramente “los objetivos de la capacitación, el tipo de conocimiento que se enseñará, las estrategias instruccionales que se utilizarán y las tareas esenciales para el aprendizaje, así como los resultados del mismo” (p. 82). Igualmente, se dará cumplimiento a lo establecido en el artículo 14 de la *Ley orgánica de educación* (2009):

La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes. (p. 17).

Por lo tanto, para cumplir los objetivos planteados y así lograr una mayor eficacia de la educación universitaria en relación con las demandas de calidad, es indispensable propiciar transformaciones en sus diseños curriculares y, en general, de la concepción de todo el sistema educativo venezolano. De modo que el diseño que se propone pasará a reconocer el contexto laboral y las necesidades sociales del momento, contándose así con una visión más precisa y holística de esa realidad. Para dar dirección a lo expuesto anteriormente, se tiene como objetivo:

Proponer un diseño instruccional para la unidad curricular Termodinámica General, perteneciente al cuarto semestre de la carrera de Ingeniería Industrial que dicta la Universidad de Carabobo, desde el enfoque por competencias, usando el modelo FOCDERE.

2. Argumentación teórica

2.1. Enfoque por competencias

Tomando en cuenta la perspectiva amplia que proporciona la determinación de las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes, es menester mencionar las cualidades de este enfoque, el cual según Cázares (2011) hace referencia “a una manera de ver, clarificar y observar el acto educativo. El enfoque por competencias organiza el acto educativo por cuatro saberes fundamentales: saber, saber hacer, saber ser, saber transferir” (p. 25). Asimismo, la citada autora agrega el saber metacognitivo “donde el alumno será capaz de reconocer la propia construcción de su aprendizaje y el saber crear, para atender la construcción de la creatividad y la innovación” (*ob. cit.*, p. 26). Una de las clasificaciones más extendidas en el ámbito académico consiste en dividir las competencias en genéricas y específicas; desde esta perspectiva, Tobón (2006) explica que:

Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional



PROGRAMA SINÓPTICO					
DEPARTAMENTO Y/O CÁTEDRA: FÍSICA REQUISITO: FI3B02 + MA3B05 FECHA: 1/2010					
ÁREA DE FORMACIÓN: CIENCIA BÁSICA CARÁCTER: OBLIGATORIO					
CÓDIGO	ASIGNATURA	T	P	L	HT UC
FI4B05	TERMODINÁMICA GENERAL	3	1	0	4 3.5
JUSTIFICACIÓN: La asignatura instruye al estudiante sobre la significación de la energía y su manejo, necesario para dirigir procesos industriales. Proporciona el entrenamiento básico para manejar la transferencia de calor y decidir sobre la factibilidad de los procesos que desee desarrollar.					
OBJETIVO GENERAL: El estudiante podrá: a) Aplicar el principio de conversión de la energía en la solución de problemas energéticos reales. b) Aplicar el 2º principio de la termodinámica para estudiar la factibilidad de procesos. c) Calcular rendimientos de los ciclos productores de trabajo. d) Analizar procesos donde el agua es la sustancia de trabajo.					
CONTENIDOS: I. CONCEPTOS BÁSICOS. La termodinámica: definición y alcance. Sistemas termodinámicos, fronteras, ambiente y universo. Sistemas abiertos y cerrados. Estado de un sistema. Estados de equilibrio y de no equilibrio. Funciones y variables de estado. Funciones de estado intensivas y extensivas. Funciones específicas y específicas molares. Algunos sistemas termodinámicos. Sistemas químicos, láminas superficiales, sólidos paramagnéticos, hilos estirados, pilas reversibles. II. LEY CERO Y TEMPERATURA. Introducción y noción sensorial de temperatura. Equilibrio térmico de un sistema. Paredes de separación (fronteras) adiabáticas y diatérmicas. Equilibrio térmico entre dos sistemas. Ley cero de la termodinámica y la temperatura como una propiedad de los sistemas termodinámicos. La función temperatura. Termómetros y escalas de temperatura empírica. Comparación de termómetros. Termómetros de gas y escala de temperatura de los gases perfectos. Otras escalas de temperatura de los gases perfectos. Otras escalas de temperaturas: escalas Celsius, escala Fahrenheit, escala internacional de temperaturas. Equivalencias entre las distintas escalas de temperaturas. III. EQUILIBRIO TERMODINÁMICO Y TRANSFORMACIONES TERMODINÁMICAS. Equilibrio termodinámico: definición. Ecuaciones de estado. Espacio termodinámico de configuración. Variedad termodinámica asociada a un sistema. Ecuaciones de estado de diversos sistemas termodinámicos. Transformaciones y modificaciones del estado de un sistema. Transformaciones cuasiestáticas reversibles e irreversibles. Ejemplo. Transformaciones no cuasiestáticas. Ejemplo. IV. PRIMER PRINCIPIO DE LA TERMODINÁMICA. Trabajo en termodinámica: Definición trabajo interno y trabajo externo. Signo de trabajo. Trabajo en los sistemas químicos. Diagrama P-V o de Clapeyron. Trabajo en otros sistemas termodinámicos: hilos estirados, células galvánicas, sustancias paramagnéticas, láminas superficiales. Definición calorimétrica del calor y de procesos adiabáticos. Formulación literal del primer principio de la termodinámica. Isoenergéticas. Energía de los sistemas termodinámicos. Energía interna. Definición termodinámica de calor. Formulación matemática del primer principio para sistemas cerrados e ideas que involucra. Precisión matemática de los conceptos de intercambio de calor y trabajo. Aplicaciones del primer principio a ciertas transformaciones. Expansión libre adiabática y transformaciones cíclicas. Aplicación del primer principio a sistemas químicos. Capacidades caloríficas y calores específicos a volumen y presión constante. Entalpía. Expresión de la energía interna de los sistemas químicos. Expresión de la forma de calor para los sistemas químicos. Gases perfectos. Definición. Índice isentrópico. Expresión de la energía interna y del calor para los gases perfectos. Transformaciones adiabáticas de un gas perfecto. V. TRANSFERENCIA DE CALOR. Conducción, radiación, convección. VI. SEGUNDO PRINCIPIO DE LA TERMODINÁMICA. Fuentes térmicas. Conversión de trabajo en calor y viceversa. Máquinas térmicas. Rendimiento de una máquina térmica. Formulación literal del segundo principio. Postulados de Kelvin-Planck, de Clausius y el de la suma de los sistemas termodinámicos. Formulación matemática del segundo principio. Temperatura termodinámica: definición y propiedades de las escalas de temperaturas termodinámicas. Equivalencia de las escalas de temperaturas termodinámicas y la de los gases perfectos. Ciclo de Carnot. Entropía: definición. Cálculo del incremento de entropía. Entropía de un gas perfecto. Principio de incremento de entropía del universo: enunciado y aplicaciones. Energía no utilizable. VII. APLICACIONES DEL SEGUNDO PRINCIPIO. Combinación del primero y segundo principio. Relación de Maxwell. Otras relaciones en termodinámica como por ejemplo: $c_v = T(\partial s / \partial T)_v$; $c_p = T(\partial s / \partial T)_p$; $c_p - c_v = T\beta^2 v/k$. La función de Helmholtz y la función de Gibbs. VIII. PROPIEDADES TERMODINÁMICAS DEL VAPOR DE AGUA. Psicrometría.					
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: Exposición y discusión de contenidos. Demostraciones de fenómenos y equipos de clase. Realización de ejercicios y problemas. Ilustración de contenidos con ejemplos. Análisis de situaciones problemáticas.					

Fig. 1. Programa sinóptico preexistente de Termodinámica General.

(por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Finalmente, las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido, hablamos de las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología). (p. 12).

Debe acotarse que el Proyecto Tuning-América Latina que también agrupa las competencias en genéricas y específicas promueve que se deben tomar en cuenta en las instituciones de educación universitaria para el desarrollo de sus programas de estudios, considerando el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes dominen al término de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, la propuesta toma este aporte como una referencia fundamental para el establecimiento de las competencias que se desean lograr en cada uno de los estudiantes en su ámbito de estudio, según el perfil de egreso previamente establecido. La Comisión Nacional de Currículo (2010), quien después de hacer una revisión del término competencia en el ámbito laboral y educativo, propone la siguiente definición:

Conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo en diversas actividades personales, ciudadanas y profesionales integrando el ser, el saber, el hacer, el convivir y el emprender, enmarcado en la ética y en valores tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia. (p. 31).

En este tramado de consideraciones, se aprecia como la conceptualización teórica reviste gran importancia ya que representa el conjunto de preceptos, análisis y constructos provenientes de la experiencia en la práctica docente que se constituye en fundamentos para el diseñador instruccional, quien debe mantener una postura crítica con el propósito de otorgar la pertinencia correspondiente a la selección de dichos componentes. Los planteamientos anteriores son congruentes con lo planteado por Morin (1999) sobre el peligro de la parcelación del conocimiento cuando el mismo se fundamenta en exposición de contenidos y no en saberes.

En la formación basada en competencias también se utilizan aliados metodológicos, entre los cuales, según Cázares (2011) se precisan los siguientes: Aprender a aprender, aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo y constructivismo, entre otros (pp. 30-33). Para efectos de la presente investigación se considera lo señalado por dicha autora en cuanto a que las competencias:

Tienen un carácter particularmente constructivista, ya que en el desarrollo de las competencias del hacer se entrelazan los ámbitos de la competencia del saber ser, saber y, sobre todo, del saber transferir, que es uno de los puntos medulares del enfoque constructivista. De la misma manera que un alumno construye su aprendizaje, podemos entender la construcción de una competencia. (p. 33).

Para alcanzar estos objetivos, es necesario dejar de centrarse en los saberes propios y particulares de una disciplina para trascender hacia una nueva flexibilidad inter-subjetiva, complementaria, dialogante y dialéctica de las competencias. Con ello, se intenta redescubrir esos procesos metacognitivos que los estudiantes son hábiles de concebir y realizar hasta alcanzar el desarrollo autónomo y autoeficaz de sus aptitudes, actitudes, comportamientos y valores, con el propósito de asegurar el logro de las metas establecidas y fortalecer su proyecto ético de vida. Es así como se reafirman, dentro de la formación integral del ser humano, escenarios donde el individuo está llamado a ser partícipe y crítico de su realidad particular desde los diversos tópicos que constituyen las dimensiones de su propia existencia.

2.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una forma asociativa que se enmarca dentro de las distintas formas de trabajo en grupo. Se caracteriza por tratarse de una metodología activa donde las experiencias desempeñan un rol importante de un modelo interaccionista de enseñanza y de aprendizaje. Para García (2010), “el punto de partida de esta metodología de enseñanza es la idea de Vigotsky de que una buena comunicación y una actividad conjunta de los estudiantes en colaboración es la forma más adecuada para lograr un aprendizaje efectivo” (p. 117). Este aprendizaje “permite a los estudiantes tener una enorme ventaja en comparación con la enseñanza tradicional, ya que un grupo de trabajo siempre es más eficiente que una persona aislada.” (García, 2010, p. 117). De modo que el mediador sólo “estimula a sus estudiantes para valorar la importancia de sus propios conocimientos, así como la manera en que éstos pueden ser expandidos a partir de nuevos puntos de vista y de nueva información” (*ob. cit.*, p.117).

El aprendizaje cooperativo no sólo aumenta las posibilidades de que ocurra un aprendizaje significativo en los estudiantes sino que fortalece las relaciones interpersonales en el aula de clases al crear un clima psicológico de armonía, situación que disminuye el filtro afectivo y promueve la adquisición de conocimientos de manera real. No obstante, la implementación de actividades en grupo por parte del docente dependerá del contenido y de los resultados que arroje el análisis de necesidades aplicado a la audiencia en cuanto a este sistema de trabajo.

2.3. Aprendizaje basado en problemas

El currículo de ingeniería, según Guevara (2005) se concibe principalmente “para enseñar a los estudiantes los métodos básicos requeridos para resolver problemas exitosamente. Esto incluye procedimientos de análisis del problema dentro de un proceso de toma de decisiones orientada a la solución óptima” (p. 36). Por ello, una de las teorías en la que se suele enmarcar la enseñanza en este ámbito es la teoría del aprendizaje cognitivo, donde se plantea que “el aprendizaje es un proceso interno que no puede obser-

vase directamente y que implica un cambio en la forma de responder de una persona ante las situaciones que se le presentan” (Arriola, et al. 2007, p. 18).

Se pone de manifiesto la necesidad de adaptar los programas o diseños instruccionales a la situación que se presenta, tomando como base las características de la audiencia y los objetivos terminales del mismo. Desde una perspectiva pragmática, la tarea del mediador es la de encontrar aquellas estrategias que sí funcionan y aplicarlas. Aunado a esto, como las personas tienen diferentes estilos de aprendizajes, es necesario crear diseños instruccionales flexibles que permitan la aplicación de distintas teorías y no de una en particular. Es por ello, que para dar respuesta a las diversas necesidades del estudiantado se requiere de un conjunto de herramientas pedagógicas que permita a los mediadores satisfacerlas.

Arriola, et al. (2007) indican que una de las aplicaciones del enfoque cognitivo consiste en el aprendizaje basado en problemas, congruente con las prácticas pedagógicas en el área de ingeniería y el cual “parte de que una forma esencial del aprendizaje humano se basa en el análisis de problemas reales, y considera que esta habilidad se puede desarrollar y mejorar bajo la supervisión de un instructor y siguiendo una metodología probada” (p. 19). Por consiguiente, el aprendizaje basado en problemas es una base fundamental para la elaboración del diseño propuesto ya que determina la selección de las estrategias que lo respaldan con el fin de proporcionar diversidad de medios que faciliten a los estudiantes el aprendizaje significativo de la termodinámica.

2.4. Modelo FOCDERE

El diseño instruccional se refiere a la planificación, ejecución y evaluación del conjunto de situaciones de enseñanza y de aprendizaje en un contexto determinado. Al respecto, se han estructurado modelos o representaciones que organizan un conjunto de elementos del proceso instruccional en forma secuencial, partiendo del apoyo de las teorías instruccionales y del aprendizaje. Es evidente que el diseño instruccional está relacionado con el desarrollo del currículo; por ello, los fundamentos teóricos en los cuales se apoya el modelo seleccionado deben ser congruentes con las bases que lo sustentan, así como con los lineamientos curriculares de la institución, el perfil de egreso, los objetivos y el soporte de un modelo pedagógico, en el marco del contexto donde se inserta.

El modelo de instrucción para una mejor enseñanza, mostrado en la Figura 2 y propuesto por Páez y León (1996), “está concebido en forma globalizante, es decir, puede ser usado para orientar la planificación de la actividad docente en casi todas las asignaturas que integran la *pensa* de estudios de nuestras instituciones educativas” (p. 25). Se trata de un modelo “bastante sencillo, cuya implantación no requiere de mucho esfuerzo por parte del docente” (*ob. cit.*, p. 29).

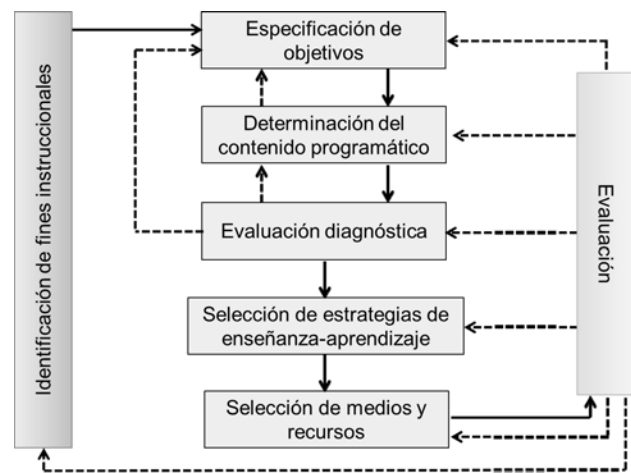


Fig. 2. Representación gráfica del modelo instruccional FOCDERE. Fuente: Páez & León (1996).

3. Aspectos metodológicos

La propuesta de este diseño instruccional se ubica dentro de los esquemas de los estudios de tipo descriptivo, por cuanto consiste en la caracterización de un hecho con el propósito de reconocer y establecer su estructura; de allí que, este estudio sea reconocido como tal puesto que planteó la situación estudiada como ocurre en la realidad, sin manipulación alguna, con todos sus rasgos y características en un momento único del tiempo y condujo a transformar o cambiar la situación educativa abordada. En este sentido, el estudio se centró, en una primera fase de su desarrollo, en interpretar los aspectos objetivos de la variable, a los fines de formular las alternativas de solución pertinentes.

La investigación concluye en un proyecto factible, el cual consiste en la “elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable, para solucionar problemas, requerimientos necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006, p. 21).

De igual manera, por tratarse de un trabajo directamente vinculado con la metodología de la investigación curricular, es importante señalar que el mismo se circunscribe a los lineamientos operativos del modelo FOCDERE (Páez & León, 1996). En el caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, no se dispone de un modelo específico para la elaboración de diseños instruccionales y el modelo FOCDERE permite la integración del enfoque por competencias en distintas fases según corresponda, por ello, se decidió el empleo del modelo mencionado.

Para la incorporación de las competencias en esta propuesta, se atiende a lo indicado por Tobón (2006), quien afirma que estas constituyen un enfoque puesto que solo se focalizan en aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, a la vez que puede llevarse a cabo a partir de cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o desde una combinación de ellos (pp. 1-2).

A los efectos de la determinación de la población, se consideró un número diverso de sujetos informantes de base a consultar, los cuales fueron organizados en distintas áreas objeto de consulta, a saber: expertos, especialistas, docentes, egresados y estudiantes. De forma más precisa, el grupo de estudio estuvo conformado por miembros del personal docente adscrito al Departamento de Física, así como estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial que hubieren cursado las unidades curriculares afines con Termodinámica General (Física I, Laboratorio I de Física, Principios de Ingeniería Química, Procesos Químicos y Generación de Potencia) durante los años 2011-2012. Desde el punto de vista metodológico, en la Tabla 1 se muestra la variable principal considerada en el diseño.

Es de hacer notar que la información obtenida en cada fase se procesó antes de iniciar la siguiente, tomando en consideración también la secuencia propuesta en el modelo FOCDERE, adaptable a distintos contextos de instrucción, lo cual aunado a su fácil aplicación en el marco temporal que limitó este trabajo, justifica plenamente su uso para la estructuración de la propuesta, incorporando el enfoque de competencias de acuerdo con las tendencias actuales en planificación de la enseñanza. Desde esta perspectiva, se tiene el perfil de egreso como referencia al momento

de decidir en relación con los objetivos de aprendizaje, de allí derivarán los contenidos y en pasos siguientes, las estrategias.

Ya identificadas las competencias genéricas y específicas, indicadores de logro, niveles de competencias y saberes necesarios para el diseño instruccional, y considerando los resultados obtenidos una vez administrados los instrumentos de recolección de datos diseñados, se reconocen los requerimientos que se relacionan con las competencias que deben desarrollar los estudiantes, considerando además las nuevas ideas y teorías vinculadas con el diseño de programas, lo cual definirá la pertinencia del mismo.

Conocido el contexto de trabajo y partiendo de las competencias previamente definidas, se concretan los saberes que reflejan las competencias deseadas. Se eligen aquellos más relevantes y adecuados según el contexto del plan de estudios, puesto que no es posible enseñar todo lo que los estudiantes necesitarán a lo largo de su vida; de ahí, que se propone la enseñanza de lo fundamental a través de las estrategias que les permitan seguir aprendiendo en el futuro.

También se consideraron variables tales como recursos materiales, posibilidad de acceso a internet, servicio de biblioteca y herramientas para el desempeño docente, entre

Tabla 1. Matriz para la elaboración del diseño instruccional desde el enfoque por competencias.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Diseño instruccional para la unidad curricular Termodinámica General adscrita al Departamento de Física, desde el enfoque por competencias.	Planificación, ejecución y evaluación del conjunto de situaciones de enseñanza y de aprendizaje en un contexto determinado.	Procedimiento sistemático para la adecuación de los objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias y recursos en atención a la determinación de las necesidades instruccionales para el desarrollo de competencias en la unidad curricular Termodinámica General dictada por el Departamento de Física de la Facultad de Ingeniería.	Identificación.	Presencia del nombre de la asignatura. Nombra los prerrequisitos. Señala la ubicación en el plan de estudios.
			Fundamentación.	Describe carácter de la asignatura, marco legal, modelo pedagógico base, audiencia y fundamentos teóricos.
			Idoneidad y pertinencia de las competencias.	Plantea las competencias adecuadas al área de especialidad y las necesidades instruccionales. Poseen secuencia lógica según su nivel de complejidad.
			Saberes e indicadores de logro.	Especifica los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales acordes con las competencias esperadas.
			Estrategias didácticas.	Describe métodos, técnicas y recursos necesarios.
			Estrategias de evaluación.	Indica el tipo, criterios e indicadores de evaluación. Señala las formas de participación. Nombra el tiempo y los recursos.
			Bibliografía.	Presenta las referencias consultadas y recomendadas con orden y vigencia.

otras, con el propósito de identificar las actividades que puedan realizarse con los recursos disponibles. Con este andamiaje, se concretan las fases presentes en el modelo FOCDERE, hasta crear el registro monográfico respectivo.

4. Instrumento

Es indudable que para elaborar el diseño instruccional es necesario determinar las carencias y lo que el estudiante debe aprender; en ese orden de ideas, no es suficiente con identificar las necesidades, sino que se debe saber lo que los estudiantes ya conocen a fin de decidir cuáles requerimientos adicionales deberán ser cubiertos y el nivel de competencia esperado; en otras palabras, precisa ser comparado con el existente y la brecha entre ellos dos define carencias o deficiencias.

Páez y León (1996) señalan que la evaluación diagnóstica “es una gran ayuda para el docente en la selección de los materiales y estrategias de aprendizaje-enseñanza, necesarias para apoyar la instrucción” (p. 30). Por esta razón, dicha evaluación “intenta determinar el nivel de desarrollo en que se encuentra el alumno en relación a un objetivo instruccional específico. Objetivos en el dominio cognoscitivo pueden ser clasificados en varias categorías, con el propósito de hacer un diagnóstico” (*ob. cit.*, p. 56).

Como “la detección temprana de las necesidades, intereses y capacidades del educando es importante porque ellos pueden afectar el énfasis dado a cada elemento en el planteamiento de la instrucción” (*ob. cit.*, p. 57), en la presente investigación se estructuró la información necesaria para tal evaluación según se evidencia en la Tabla 2. De esta manera, se elaboró un cuestionario con el propósito de realizar sondeos de opinión a la población estudiantil involucrada, estructurándose en veintidós (22) ítems como se muestra.

También se desarrollaron entrevistas a expertos y especialistas cuyos resultados sirvieron de marco para la integra-

ción con el resto de los resultados en concordancia con el objetivo terminal de la investigación. Cada una de estas entrevistas se iniciaron con un procedimiento dialógico, consultando a los actores sobre los distintos elementos del diseño instruccional, según las competencias a desarrollar en el futuro profesional de Ingeniería Industrial. Esto fue posible a través de una guía de entrevista, estructurada según las características y posibles respuestas aportadas por el entrevistado.

5. Resultados

5.1. Competencias detectadas para la Unidad Curricular de Termodinámica General

A continuación se indican las competencias obtenidas para la elaboración del diseño instruccional de la unidad curricular Termodinámica General en términos de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (ser y convivir), las cuales posteriormente fueron insertadas en las distintas unidades temáticas que constituyen el curso.

5.2. Conocimientos (saber)

- Identifica el vocabulario específico relacionado con la termodinámica por medio de la definición precisa de conceptos básicos con la finalidad de formar una base sólida para el desarrollo de los principios de la termodinámica. El estudiante maneja la terminología técnica de interés empleada comúnmente en ingeniería e interpreta sus implicaciones en su escenario de desempeño.
- Explica los conceptos básicos de la termodinámica, como sistema, estado, postulado de estado, equilibrio, proceso y ciclo. Asimismo, maneja los conceptos de temperatura y presión como propiedades termodinámicas importantes en el análisis de los procesos industriales.
- Reconoce la importancia de la termodinámica en el campo de la ingeniería, estableciendo su alcance como

Tabla 2. Matriz sobre los criterios para la evaluación diagnóstica de la asignatura Termodinámica General.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Ítems
Evaluación diagnóstica sobre la situación actual de los estudiantes de la unidad curricular Termodinámica General.	Procedimiento para la recopilación de la información acerca de las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos. (Páez & León, 1996, p. 30).	Proceso que permite conocer las condiciones de entrada de los estudiantes a fin de conocer la necesidad de modificar, incorporar o eliminar elementos en la planificación.	Relación con el perfil del egresado de Ingeniería Industrial.	1, 2, 3, 7, 8, 16.
			Los conocimientos previos permiten asimilar y acomodar los nuevos.	4, 5.
			Secuencia lógica de los objetivos de aprendizaje y su desarrollo.	6.
			Adecuación a los objetivos de aprendizaje y saberes.	9, 10, 11, 12, 17.
			Selección y adecuación de técnicas e instrumentos, formas de participación, tiempo y recursos.	13, 14, 15, 16.
Concordancia con las unidades curriculares afines.	18, 19, 20, 21, 22.			

herramienta para el análisis de situaciones reales propias del área. Además, identifica las contribuciones de la termodinámica a lo largo de la historia en pro del desarrollo de las ciencias y de los avances tecnológicos en el ámbito disciplinar de interés.

- Conoce los procedimientos para determinar las propiedades termodinámicas de la sustancia hipotética “gas ideal”, identificando las condiciones que deben cumplirse para su consideración. Asimismo, introduce el factor de compresibilidad que toma en cuenta la desviación de gases reales respecto al comportamiento de gas ideal y reconoce algunas de las ecuaciones de estado más relevantes.
- Define el concepto de trabajo, incluidos el trabajo eléctrico y varias formas de trabajo mecánico. Igualmente, examina el trabajo de frontera móvil que se encuentra comúnmente en dispositivos como motores de automóviles y compresores.
- Define el concepto de calor y la terminología relacionada con la transferencia de energía causada por calor, analizando los tres mecanismos de transferencia: conducción, convección y radiación, con el objeto de aplicar balances de energía en situaciones representativas de la rama ingenieril.
- Identifica la primera ley de la termodinámica como un enunciado del principio de conservación de la energía para sistemas cerrados con la finalidad de analizar la naturaleza de las distintas transformaciones de los tipos de energías involucrados. Para ello, define calor específico a volumen constante y presión constante y variación de energía interna y entalpía de gases ideales.
- Identifica procesos válidos como aquellos que satisfacen tanto la primera ley como la segunda ley de la termodinámica, para lo cual analiza los conceptos de depósitos térmicos, procesos reversibles e irreversibles, máquinas térmicas, refrigeradores y bombas de calor.
- Describe los enunciados de Kelvin-Planck y Clausius de la segunda ley de la termodinámica, explica los conceptos de máquinas de movimiento perpetuo y describe el ciclo de Carnot con la finalidad de examinar los principios derivados de éste.
- Define la propiedad termodinámica denominada entropía para cuantificar los efectos de la segunda ley y establece el principio de incremento de entropía como una medida de la posibilidad de los procesos.
- Desarrolla una formación científica que le suministra la capacidad analítica para la adecuación y deducción de nuevos conocimientos, expandiendo la frontera de los mismos y permitiéndole predecir el comportamiento de los fenómenos con que trata.

5.3. Habilidades (hacer)

- Maneja técnicas intuitivas y sistemáticas para la resolución de problemas, revisando los sistemas de unidades SI métrico e inglés de uso común. Para esto, comprende los fundamentos de la ciencia en estudio con el objetivo de obtener un conocimiento sólido para la identificación

y simplificación de las soluciones más adecuadas a los problemas propuestos.

- Maneja paquetes de software de ingeniería para la resolución numérica de problemas complejos, analizando los mismos de forma gráfica y verificando su factibilidad. Los estudiantes de ingeniería necesitan de distintos cursos destinados al manejo adecuado de las computadoras, la cual les servirá como herramienta adicional que facilita su desempeño en el campo laboral.
- Aplica la ecuación de estado de gas ideal en la solución de problemas, representa e interpreta en diagramas termodinámicos los distintos procesos experimentados por esta sustancia y emplea distintas ecuaciones de estado según el sistema estudiado con el propósito de estimar las soluciones más próximas al contexto real.
- Resuelve problemas de balance de energía para sistemas cerrados (masa fija) que tienen que ver con interacciones de calor y trabajo para gases ideales y sustancias incompresibles comunes en el área de ingeniería.
- Aplica la segunda ley de la termodinámica a ciclos y dispositivos cíclicos, desarrolla la escala de temperatura termodinámica absoluta y verifica la viabilidad de los distintos procesos desarrollados. Asimismo, determina las expresiones para las eficiencias térmicas y los coeficientes de desempeño para máquinas térmicas reversibles, bombas de calor y refrigeradores.
- Calcula los cambios de entropía que tienen lugar durante los procesos para gases ideales y sustancias incompresibles, como una medida del desorden molecular o aleatoriedad molecular en un sistema. En adición, maneja el concepto de entropía en la vida diaria y reconoce que su uso no se limita a la termodinámica.

5.4. Actitudes (ser y convivir)

- Preserva y desarrolla valores éticos y estéticos que le confieren el desempeño cabal como individuo y como miembro de la comunidad, fortaleciendo los valores de identidad nacional en lo cultural e ideológico, social, económico, político y científico-técnico.
- Posee preparación en ciencias básicas que contribuyen con la formación de la personalidad del ingeniero, con la adquisición de la capacidad intelectual para resolver situaciones problemáticas y con la creación de estructuras cognoscitivas para la asimilación de nuevos conocimientos.
- Desarrolla el interés por el avance del conocimiento a través de las actividades de investigación y adecúa su formación humanística para la ampliación del conocimiento de los problemas asociados con la realidad humana.
- Posee habilidades para la gestión de la información. Busca y analiza eficazmente en diversas fuentes y toma decisiones oportunas ante distintas situaciones.
- Aplica los saberes adquiridos en la práctica, considerando la combinación de la comprensión, sensibilidad y el conocimiento que le permitan ver como las partes de un todo se relacionan y agrupan.

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en consideración los objetivos que persigue, manteniendo una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad de valores de la sociedad donde se desempeña.
- Trabaja en equipo y desarrolla la capacidad de comunicación con la finalidad de lograr objetivos comunes, promoviendo el desarrollo crítico y autocrítico ante las diversas actividades que realiza.

5.5. Indicadores de logro de la unidad curricular

- Identifica y aplica el lenguaje utilizado en termodinámica por medio de la definición precisa de conceptos básicos.
- Analiza el comportamiento termodinámico de sustancias puras con la finalidad de localizar y/o estimar sus propiedades en un estado.
- Determina los efectos de las interacciones de trabajo y calor en un sistema cerrado.
- Aplica balances de energía en distintos tipos de sistemas termodinámicos.
- Aplica la primera y la segunda ley de la termodinámica combinadas para determinar la posibilidad termodinámica que tiene un proceso de realizarse.

5.6. Formas de evaluación y participación en el proceso evaluativo

- **Diagnóstica:** Aplicada al inicio del período a través de la expresión de expectativas sobre el curso.
- **Formativa:** Aplicada durante todo el proceso de desarrollo de la experiencia de aprendizaje, como elemento de realimentación.
- **Sumativa:** Aplicada al final de cada experiencia de aprendizaje.
- **Autoevaluación:** Percepción del participante de su propia actuación dentro del proceso.
- **Coevaluación:** Evaluación de cada participante por sus pares.
- **Heteroevaluación:** Evaluación de cada participante por el docente.

Para identificar las competencias e indicadores de logro, también se tomó en cuenta el papel que juega la unidad curricular Termodinámica General en la formación profesio-

nal de un Ingeniero Industrial. Como resultado, se estableció la siguiente competencia para esta unidad curricular:

Aplica de manera sistemática y reflexiva leyes y principios de la termodinámica para el análisis energético de sistemas térmicos propios de los procesos industriales, haciendo énfasis en la cuantificación de las interacciones de calor y trabajo que en ellos tuvieron lugar y comprobando la posibilidad que tienen de llevarse a cabo, orientado su interpretación desde un enfoque bioético, integral y multidisciplinario para la resolución de problemas pertinentes del contexto.

Proponer un diseño instruccional para la enseñanza de la unidad curricular Termodinámica General, perteneciente al cuarto semestre de la carrera de Ingeniería Industrial que dicta la Universidad de Carabobo, desde el enfoque por competencias, usando el modelo Focdere.

Conclusiones

Comenzando por lo más general hasta llegar a lo más concreto, con esta propuesta se definen las competencias del estudiante para la planificación instruccional de la unidad curricular Termodinámica General.

Se presenta un ejemplo de secuencia didáctica perteneciente a la propuesta de diseño curricular y adaptación de la unidad Termodinámica General según los principios y recomendaciones del enfoque por competencias, siguiendo la enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante y su inserción en el ámbito laboral.

Se aplica el modelo Focdere al cual se le logra incorporar como parte de sus lineamientos metodológicos, los planteamientos principales de la formación basada en competencias.

Además de seguir mejorando la propuesta presentada se espera como actividad futura evaluar los resultados de la implementación del mismo, como parte del proceso de transformación curricular que apenas se inicia en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Carabobo, y así aminorar incongruencias entre los objetivos de la asignatura y las competencias profesionales actuales que requieren desarrollar los aprendices, así como la selección errónea de estrategias e instrumentos de evaluación por parte del docente, disminuyendo así su pertinencia social. ©

Tabla 3. Ejemplo de una de las secuencias didácticas presentes en la propuesta de diseño instruccional.

Unidad II. Propiedades de las sustancias puras Competencia de la unidad temática: Describe el comportamiento termodinámico de sustancias puras con la finalidad de localizar y/o estimar sus propiedades en un estado. (Tiempo estimado: 10 horas).				
Saberes conceptuales	Saberes procedimentales	Saberes actitudinales	Competencias	Indicadores
Sustancia pura. Fases de una sustancia pura. Procesos de cambios de fase. Diagramas de propiedades para procesos de cambio de fase. Tablas de propiedades. Ecuación de estado de gas ideal. Factor de compresibilidad. Otras ecuaciones de estado.	Describe el comportamiento P-v-T de una sustancia pura con cambios de fase. Utiliza de tablas termodinámicas para determinar propiedades de sus sustancias puras. Representa y utiliza diagramas P-v, T-v y P-T de sustancias puras. Identifica los gases ideales y calcula propiedades P, v y T para gases ideales y gases reales.	Valora la importancia del manejo de sustancias puras en actividades industriales. Se interesa hacia el aprendizaje de los contenidos estudiados. Aborda problemas y retos teniendo en consideración los objetivos que persigue. Muestra disposición hacia el trabajo en equipo. Se responsabiliza por el cumplimiento de las actividades.	Analiza diagramas P-v, T-v y P-T para varias sustancias. Estima propiedades termodinámicas de sustancias puras a partir de tablas. Representa procesos experimentados por una sustancia pura en diagramas termodinámicos. Aplica la ecuación de estado de gas ideal y otras ecuaciones de estado. Maneja la carta de compresibilidad generalizada.	Relaciona la nueva información con el conocimiento previo sobre el tema. Desarrolla el interés por el avance del conocimiento a través de las actividades de investigación. Aplica lo aprendido en la resolución de problemas de situaciones reales. Interpreta los resultados obtenidos. Emite juicios de valor en base a sus observaciones.
			Estrategias metodológicas y de evaluación.	
			Discusiones grupales. Resolución de problemas. Exposición del facilitador. Ejemplificaciones. Ejercicios individuales y grupales.	Técnicas e instrumentos observación: Lista de cotejo. Prueba práctica (Formativa).

Alberto Esteban Martínez Monasterios / Karen Graciela Petit Díaz / Semia Rafeh de Maddah - Termodinámica general: una experiencia e formación por competencias

Autores: _____

Alberto Esteban Martínez Monasterios. Ingeniero Químico. Profesor Asistente adscrito al Departamento de Física, Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo. Jefe de Cátedra de Termodinámica General. Miembro Principal del Consejo Técnico de Docencia y Desarrollo Curricular de la Facultad de Ingeniería por el Departamento de Física. Cursante del Programa de Maestría en Desarrollo Curricular, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Karen Graciela Petit Díaz. Licenciada en Educación en Lengua Extranjera, Mención Inglés. Profesora Asistente adscrita al Departamento de Idiomas, UNEFM, Punto Fijo. Cursante del Programa de Maestría en Desarrollo Curricular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Semia Rafeh de Maddah. Ingeniero Electricista. Magister en Administración de Empresas mención Gerencia. Magister en Educación en Física. Profesor Asociado adscrito al Departamento de Física, Facultad de Ingeniería, Universidad de Carabobo. Investigador del Centro de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas de la Universidad de Carabobo, CIMBUC. Cursante del Programa Doctoral en Ingeniería área Ambiente, Facultad de Ingeniería. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Bibliografía

- Arriola Miranda, María Angelina & Sánchez Bedolla, Graciela & Romero Sánchez, María del Carmen & Ortega Reyes, Rafael & Rodríguez Guillén, Rosa Elena & Gastelú Martínez, Alberto Isaac. (2007). *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción* (3a. ed.). Ciudad de México-México: Trillas.
- Aular de Durán, Judith. (2011). *El cambio en la universidad venezolana desde la perspectiva de la participación social*. Recuperado el 18 de junio de 2013 en http://www.viceacademico.luz.edu.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=696&Itemid=202
- Avellán Vegas, Antonio. (Coord.). (1996, marzo). *Reforma Curricular*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo, Comisión Curricular de la Facultad de Ingeniería.
- Beneitone, Pablo & Esquetini, César & González, Julia & Maletá, MaidaMarty & Siufi, Gabriela & Wagenaar, Robert. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Recuperado el 13 de noviembre de 2012 en <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Cázares Aponte, Leslie. (2011). *Estrategias educativas para fomentar competencias: Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*. Ciudad de México-México: Trillas.
- Cengel, Yunus A. & Boles, Michael A. (2012). *Termodinámica* (6ª. ed.). Ciudad de México-México: McGraw-Hill.
- Checchia, Beatriz (2009). *Las competencias del docente universitario*. Recuperado el 15 de mayo de 2013 en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf
- Comisión Nacional de Currículo (2010). *Orientaciones para la transformación curricular universitaria del siglo XXI*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 en http://curricular.info/docu/cnc/orientaciones_curriculares.pdf
- Escalante Moreno, Ana Beatriz & Graffe, Gilberto José. (2011). Políticas públicas de educación universitaria para el desarrollo integral de Venezuela: Hacia una aproximación conceptual. *Revista Docencia Universitaria*, Caracas, Venezuela, 12(1), 29-54.
- García González, Enrique. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias: Lo que los maestros necesitan saber*. Ciudad de México-México: Trillas.
- Guevara Pérez, Edilberto. (2005). *Introducción a la ingeniería*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Ley orgánica de educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París-Francia: Ediciones Unesco.
- Páez, Haydee & León, Consuelo. (1996). *Un modelo de instrucción para una mejor enseñanza*. Valencia-Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Tobón, Sergio. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado el 13 de noviembre de 2012 en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Unesco. (Octubre, 2008). *Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias-Colombia: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4ª. ed.). Caracas-Venezuela: Fedupel.



Viene de la pág. 312

“Cuórum” y “Catar”

La RAE decidió además en algunas palabras cambiar la “q” por la letra “c” o “k”, dependiendo del caso. Así, “Iraq” será “Irak”, “Qatar” se escribirá “Catar”, “quásar” será “cuásar”, y “quórum” ahora será “cuórum”.

Esto se debe a que en nuestro sistema de escritura la letra “q” sólo representa al fonema “k” en la combinación “qu” antes de la “e” o la “i”, por lo que escribirla en estas otras palabras “representa una incongruencia con las reglas”.

Quienes prefieran escribir estas palabras de la forma anterior, deberán hacerlo como si fueran extranjerismos, es decir en cursiva y sin tilde.

Finalmente, el prefijo “ex” se escribirá unido a la base léxica, en caso de que afecte a una sola palabra. Por ejemplo: “exmarido”, “exministro” y “exdirector”, pero continuará escribiéndose separado cuando se trate de palabras compuestas, como “ex director general”.

Maduro otorga la Orden de los Libertadores al fallecido científico Jacinto Convit

Caracas, 13 mayo de 2014
colectivo-de-colectivos@googlegroups.com

El presidente de Venezuela, Nicolás Maduro, otorgó hoy la Orden de Libertadores con carácter postmortem al científico venezolano Jacinto Convit, fallecido el lunes 12 de mayo en Caracas a los 100 años y quien dejó importantes avances en el campo de la lucha contra la lepra y la leishmaniasis.

“Le voy a entregar la Orden de los Libertadores (...) de Venezuela en su primera y más alta clase al doctor Jacinto Convit postmortem para que a nombre de toda nuestra patria, de toda nuestra república ustedes entreguen esto a su familia como un gesto de amor y reconocimiento eterno”, dijo el presidente.

Continúa en la pág. 357

Universidad, pedagogía y ciudadanía en tiempos de refundación de la república y globalización

La Conferencia 

**University, pedagogy, and citizenship at a time of refunding
The republic and globalization**

Pedro José Rivas

rivaspj@ula.ve / rivaspj12@gmail.com

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

Artículo recibido: 23/04/2014
Aceptado para publicación: 02/06/2014



Resumen

Universidad, Pedagogía y Ciudadanía en tiempos de Refundación de la República y Globalización es el título que identifica una conferencia dictada en un evento académico realizado el 12 de mayo de 2014 en el Instituto Pedagógico “Luís Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el cual sirvió de escenario plural para abordar el tema de la formación de una nueva ciudadanía requerida por mandato constitucional para la refundación de la República Bolivariana de Venezuela. La exposición evidenció una contradicción ontológica y teleoaxiológica al contar con unas universidades públicas y privadas seriamente permeadas por el neoliberalismo como credo de la colonización planetaria. En este sentido, las instituciones universitarias de formación docente ignoran de sus programas de estudio del pensamiento crítico, emancipador y deliberativo; censuran a pensadores latinoamericanos como Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui, Fals Borda, Leopoldo Zea, Paulo Freire, Prieto Figueroa, etc.; y lo más grave, la doctrina política y educativa del Padre de la Patria no forma parte de los currículos de formación de profesores. La idea es cómo superar este escollo ideológico.

Palabras clave: Refundación de la república, pensadores educativos censurados, universidad neoliberal y ciudadanía.

Abstract

The title of the study refers to a conference held on May 12, 2014, at the Pedagogical Institute of Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa” (Universidad Pedagógica Libertador). This conference dealt with the education of the new citizen, as it is demanded by the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela. The explanation revealed ontological, teleological and axiological contradictions due to the existence of public and private universities that have been profusely influenced by neoliberalism, considered as a creed for global colonization. Accordingly, teachers colleges avoid in their curricula the use of critical, emancipatory and deliberative thinking; and Latin American thinkers such as Simón Rodríguez, José Martí, José Mariátegui, Orlando Fals Borda, Leopoldo Zea, Paulo Freire, Luis Prieto Figueroa, among others, are censored. Further than these elements, the political and educational doctrine of Simón Bolívar, the Father of the Venezuelan Homeland, is not included in the programs of study. Therefore, the goal is to find a way to overcome this ideological obstacle.

Key Words: Republic refunding, censored education thinkers, neoliberal university, citizenship.

Buenos días estudiantes y profesores que hoy se congregan en este auditorio del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el marco del Congreso sobre *Universidad, Pedagogía y Complejidad: las redes de investigación como desafío a la transformación universitaria*.

I

Hablar de pedagogía en las aulas de la universidad es congeniar con las concepciones filosóficas que le dan fundamento a la educación y encontrarnos con el pensamiento educativo de los autores que le dan plasticidad teórica al discurso que hablará la escuela a través de la tradición institucional y expresada por los maestros y profesores que conducen la dinámica escolar de las aulas.

Referirnos a la pedagogía en estos tiempos de globalización es ubicarnos “a juro” en el contexto de una sociedad planetaria y criolla del espectáculo, de las imágenes que conducen a un exceso de información que no dice nada, que promueve el no compromiso y el mínimo esfuerzo para no pensar, que suscita conductas consumistas exacerbadas y desarrolla un individualismo basado en un concepto de libertad sin piel colectiva ni grey social menos compromiso con el otro. Toda una madeja que funciona en un mundo fragmentado y discontinuo a disposición de los medios de comunicación, las TIC y las redes sociales durante las 24 horas en el escenario de una sociedad convertida en el aula sin muros que dispone de sus propios y expeditos recursos didácticos de plataforma satelital y de cobertura planetaria. Basta recordación ésta al visionario y educador canadiense Marshall McLujam que a finales de la década del sesenta nos insinuaba en su “aldea global” y en “el medio es el mensaje” que estábamos en los albores de la sociedad de la información en dependiente conexión con los medios electrónicos. Era casi una ficción socio tecnológica y educativa pensarlo en ese momento, no obstante saber que los rusos en 1957 habían puesto un satélite alrededor de la tierra y los estadounidense mostraban imágenes de que habían llegado a la luna.

En este sentido, hablar de *educación, pedagogía y docencia* hoy es percibir el aula como un espacio sin lugar, despojado de lo público y con menos influencia del profesor, poco seductora, privada del sentido de lo real y convertida en un retén de niños y jóvenes que hablan el lenguaje

de las tecnologías, mientras la escuela se expresa con un lenguaje cada vez menos convincente a un educando que siente la ilusa fascinación de ser ciudadano del mundo.

Mirar con detenimiento al destinatario principal de la institución y fin de su existencia es hallar a un educando cada vez más involucrado con la realidad *mass mediática* Internet y las redes sociales, y menormente influenciado por las enseñanzas escolares, especialmente del saber de las bibliotecas de los centros de enseñanza. No menos destacable son las muestras de desafectos patrios e irreverencias por nuestro pasado ancestral, así como de un desarraigo por la tradición y las costumbres criollas observadas en su escala de valores altamente proclive a la vida cosmopolita y a la atrayente y capciosa sociedad del consumo.

De igual manera, observar a la educación en tiempos de refundación de la República implica asumir el compromiso que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela le exige a las instituciones y a sus ciudadanos, independientemente de sus condiciones sociales, convicciones políticas, creencias religiosas, identificaciones de género, etc. Especialmente porque estamos frente a nuevas lógicas “que afectan el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad, más aún, la cultura de la globalización con su hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades que se expresan en la llamada colonización del mundo de la vida y a la proliferación de nuevas patologías” (Rebellato, 1998).

En esta dirección, la cotidianidad y el destino de los institutos pedagógicos y las escuelas de Educación de las universidades, se obligan a revisar su vigencia histórica en el marco de una complejidad que se nos ofrece difícil de comprender porque no la abordamos con la cosmovisión adecuada para develarla en su estructura, en sus relaciones y las motivaciones ocultas que explican sus dinámicas. Los hechos que acontecen dentro y fuera del país, de la sociedad, de la familia y la escuela sucedan sin que aparentemente nos demos cuenta de ello porque se producen a una velocidad inusitada y de manera simultánea, dejándonos perplejos y sin respuestas inmediatas y pertinentes.

El pensamiento complejo invitado a este evento nos conmina a compartir sus miradas, sus reflexiones, sus propuestas, fundamentos, autores y tendencias, etc., con el fin de contribuir a comprender el fenómeno de la educación venezolana, la formación docente y la vigencia de la escuela en un mundo cada vez más globalizado y menos nuestro. Es posible que si abrimos nuestros imaginarios educacionales y pedagógicos a otros paradigmas no sólo para pensar sino para pensarnos, seguramente encontraremos nuevas respuestas y muchas otras que ya poseíamos y nuestros repertorios docentes encontrarán marcos conceptuales para revertirse a nuestra experiencia con nuevos significados para alojarse en el método, que es el camino personalísimo donde se recrea permanentemente nuestra cosmovisión docente, es decir, en nuestra única e intransferible manera de sentir y ver la realidad múltiple de la sociedad y la educación.

II

La educación para nuestro historial educador siempre será el lugar antropológico en el que sentiremos el resguardo de la membresía de nuestra sapiencia profesional y la materialización histórica de nuestra actividad labriega. De igual manera, será el motivo existencial de nuestra actividad docente, de investigación y extensión en la universidad, considerada en nuestras utopías, uno de los templos sagrados de las luces y de los valores trascendentales que dan cuerpo y espíritu al ser humano.

Desde esta perspectiva, la educación será para los profesores el vector que da sentido a la profesión y la actuación docente y para los jóvenes estudiantes que se aquilatan en los centros de estudio y de perfeccionamiento docente, será el camino de la forja de un saber y una experiencia que trasciende, si en su largo, reflexivo y estudioso transitar éstos se apropian de la ética del compromiso para convertirla en parte sustancial de su personalidad axiológica y en el ojo crítico de la conciencia personal y profesional.

Por su parte la educación encuentra significado para el magisterio venezolano en la medida que la hagamos un acontecimiento terrenal y la convertimos consciente y deliberadamente en el instrumento que transforma al ser humano y a la sociedad venezolana, sólo si ella también nos transforma como ciudadanos y educadores. Darle a la educación un carácter existencial es ubicarla en las coordenadas del tiempo y del espacio de la realidad, valga decir, en el sitio de un calendario de un año en curso y de una geografía que está localizada en un país andino, caribeño y amazónico que tiene nombre propio e historia colonial y que dispone de una organización político territorial que se estaciona en los linderos de un estado federal andino, llanero o insular, de un municipio en particular, de una unidad educativa que está situada en una zona de Naiguatá, Quibor o Valera que está marcada por la impronta política, social y cultural que dejó la inequitativa y desigual distribución económica de la renta petrolera.

Por tanto, la educación -observada como un fenómeno sociocultural complejo- nos obliga a poner los pies de profesores, la tiza y el borrador, la laptop y la tableta, el microscopio y el mapamundi en una institución escolar de un sector, que puede ser de una clase social alta o media urbana o de un sector barrial marginal. Estas realidades dispares donde se enclava físicamente una escuela siempre tendrán seres humanos identificados con nombres y apellidos y cédulas de identidad, necesidades, falencias y múltiples problemas, tales como los del consumo de drogas, el narcotráfico, la violencia de diverso tipos, el *bulling estudiantil* y profesoral, el embarazo precoz, las relaciones sexuales promiscuas, etc.

En simultáneo, las clases de los circuitos sociales de excelencia siempre han disfrutado de las condiciones y bondades que brinda el poder a sus beneficiarios, sin obviar que, igualmente, tienen problemas y dificultades propios de la abundancia y el exceso; por su parte los sectores desposeídos pertenecientes a las clases sociales marginadas o excluidas históricamente no sólo tienen limitaciones y

carencias sino que disponen de grandes potencialidades por desarrollar, resiliencias particulares por descubrir, expectativas sociales y culturales por conocer, amor profundo por la vida, sentimientos de solidaridad, deseos de reconocimiento por el otro diferente y, lo más importante, disponen del legado constitucional que le da derechos para exigir al Estado el acceso a mejores condiciones y oportunidades para vivir en justicia social. La escuela tendrá la misión y el compromiso de educarlo en la ciudadanía de los deberes y las obligaciones como reciprocidad a los derechos, en esa ecuación de la equidad y la responsabilidad.

En efecto, para que la educación se transforme en un dispositivo pedagógico altamente pertinente, el docente debe estructurar su agenda a partir, entre otros, de los insumos provenientes de su transitar por la formación universitaria, por la teorización de los compendios de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica, por las consideraciones críticas que se derivan de las prescripciones de los manuales técnicos, por las áreas programáticas del currículo del despacho de educación y por las disposiciones, resoluciones, normas y decretos escolares oficiales. A este sumario se le traspone el sentido de verdad que muestra el contexto histórico cultural y socio económico donde se enclava la escuela. Así el acto educativo estará garantizado, porque una práctica pedagógica sin sus contextos múltiples será una falacia. No olvidemos que la realidad sociocultural no se interpreta por sí sola, de manera espontánea e intuitiva

Completa el señalamiento anterior, el *desiderátum* de que el profesorado está en el deber de encontrarle a la educación venezolana su primer anclaje y principal esencia interpretativa, la cual se encuentra en la naturaleza ontoepistemológica de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV). Esta entidad filosófica allí ubicada sabiamente por el constituyente le brinda al docente la perspectiva y la brújula que da direccionalidad al recorrido del presente por la historia. En la Carta Fundamental de la Nación está escrito con letras doradas los significados que dan sentido a nuestra nacionalidad venezolana y a los conceptos de patria, nación, país y ciudadanía, los cuales no se someten a discusiones deslegitimadoras. Este es el libro sagrado de la patria que representa la esencia del pacto social y de gobernabilidad del país por mandato soberano del pueblo que la escribió y la aprobó en un proceso referendario en 1999 y luego en 1997, la legitimó en otro referéndum revocatorio.

La *Constitución Bolivariana* es el libro de los libros de la política y de la educación por ser el contrato social fundamental donde reposa la doctrina sagrada de la patria, lo cual lo convierte en el libro cabecera de todo venezolano y, por ende, de todo educador y de todo educando.

Desde el texto fundamental, la educación puede comprender y significar los principios y los valores de la nacionalidad venezolana, la soberanía nacional, la autodeterminación de los pueblos, la no injerencia extranjera, la lucha contra todo tipo de subyugación imperial, la democracia participativa y protagónica. La ciudadanía como expresión

de la política y fin social de la educación, así como por ser la resultante del pensamiento superior, de la razón y el espectro de valores positivos que enterró el hacha de la guerra, se hace posible a través la existencia de la convivencia pacífica, la tolerancia y el respeto por el diferente a mí que es como yo, pero al revés. No es posible encontrar ciudadanía fuera de la política ni éstas fuera de la educación.

Por lo antes señalado, una educación no pensada por el educador desde nuestras realidades contextuales y del alcance jurídico que norma la vida ciudadana en colectivo, reducirá su labor docente en un acto meramente administrativo ya que estará privado de los referentes históricos y políticos que le dan direccionalidad a las travesías curriculares y experienciales de los educandos, llenas de vida y afectas al imaginario de una sociedad impregnada de ideología, porque es imposible que en la formación del ser humano se encuentre una educación sin valores políticos, religiosos, económicos, sociales, culturales, etc. La axiología es por antonomasia el lugar donde mora toda ideología.

Reitero este aspecto porque es necesario recordarnos como educadores que la educación es el hecho político más importante para la edificación de ciudadanía y porque sin educación no es posible construir el *homo politicus*. Es imposible no encontrar la ideología en la educación porque ésta se halla inseminada en todos lados de la existencia humana, casi siempre velada y paradójicamente oculta en nuestra actuación cotidiana, en una suerte de currículo oculto de la sociedad.

La escuela desde esta perspectiva se convierte en la institución de mayor carga política que una sociedad pueda tener, sólo comparable en el mundo actual con la impronta política que dejan las instituciones religiosas, indistintamente del dios que inspire los dogmas y las creencias de sus fieles.

La escuela católica venezolana, verbigracia, enseña a sus educandos saberes y valores de la política desde el currículo oficial, de la misma manera que enseña la ideología catequizadora de la doctrina de la fe contenida en el poder confesional apostólico y romano que ha perdurado durante dos mil catorce años contribuyendo a darle sentido y vigencia al pensamiento político civilizatorio de Occidente. Así pues los seminarios diocesanos bajo la égida del obispo y las ordenes monásticas católicas, así como las escuelas protestantes son los centros de formación de clérigos al servicio de la fe y, a la vez, de la política de un sistema político de arraigo judeocristiano que profesa una ideología de Estado, sociedad y de hombre; por tanto son instituciones educativas de adoctrinamiento ideológico. Se puede estar o no de acuerdo con ello, pero es un hecho ontológico innegable.

Esta reflexión aspira que la pedagogía sea un escenario vivo, dinámico alimentado de procedencias teóricas y existenciales llenas de reclamos e inspiraciones emancipatorios capaces de ser convertidos en un bastión de la escuela y de la sociedad, para que un país llamado Venezuela pueda llenarse de conceptos y significados que enseñen el valor del lugar donde existimos y de sentir que una bande-

ra tricolor de ocho estrellas y no de ocho manos en blanco pueda asirse en nuestra alma para que vibre al son del alma llanera, de una gaita zuliana, de una tonada llanera, de un golpe tocuyano o de un polo margariteño.

En ese trayecto de la cotidianidad venezolana, las micro historias educativas de los millones de sujetos que componemos el país son una suerte de aldamas que se concatenan entre sí, articulando armoniosamente la madeja de relaciones e interacciones sociales y culturales para que vayan dando forma al significado al cuerpo y al espíritu del concepto y la práctica de ciudadanía y, por ende, a la memoria ciudadana. Ese es el fin y patrimonio de la educación: construir ciudadanía y formar ciudadanos.

III

Los tiempos de cambios de la realidad venezolana nos exigen a pensar la universidad con sentido de trascendencia y desprendimiento, especialmente porque el Estado le encomendó a ésta la misión histórica de formar a los educadores para el Subsistema de Educación Básica. Esta razón es un motivo suficiente para dilucidar lo que hemos hecho por hacer posible este mandato constitucional.

Es pues este evento que nos congrega en la bella y crepuscular ciudad de Barquisimeto, la oportunidad para hacer una reflexión profunda acerca de esta materia, sin olvidar que en el año 1999 el pueblo soberano en un referéndum consultivo reemplazó la Constitución Nacional de 1961 por la novísima *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Esa inédita decisión de democracia participativa demandaba a iniciar el largo y delicado trecho de refundar la República para establecer una “sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un estado de justicia (...) que asegurase el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna” (CRBV, Preámbulo). Desafortunadamente el hilo constitucional de tal proceso tuvo una primera ruptura inaugurada en abril de 2001.

Refundar la patria de Bolívar hacia un transitar inédito en la historia contemporánea de Venezuela, no era una tarea sencilla puesto que significaba asumir grandes retos y compromisos en todos los órdenes de una sociedad definida por su democracia con una impronta colonial que actuaba como un pesado un grillo en su esclavizado andar.

Una breve fotografía del estado de la situación para la época nos ilustra el escenario: un gobierno recién instalado que no goza del beneplácito de la hegemonía imperial del norte. Un pacto de gobernabilidad en estreno. Un país que para el año 1999, a pesar de tener grandes recursos petroleros, no disponía de unas condiciones fiscales y financieras solventes para ejecutar el presupuesto nacional. Unas instituciones del Estado ávidas de remozamiento con serios problemas de burocratización e ineficiencia que exigían su atención inmediata. Una corrupción casi socializada que requería su abordamiento sin contemplaciones morales. Una distribución inequitativa de la riqueza petrolera

que había concentrado una deuda social impagable que no admitía posposiciones y necesitaba soluciones inteligentes antes que la explosión social se hiciera presente con consecuencias impredecibles, porque no se podía olvidar que Venezuela era el país de América Latina con la mayor desigualdad social del hemisferio y, lo paradójico del caso, siendo el más rico de todos.

De igual manera la industria del petróleo estaba en el primer punto de la agenda de la privatización, así como todas las empresas rentables de la nación. Una educación con uno de los índices más grandes de exclusión y con una tendencia hacia la privatización del sistema educativo. Un sistema de salud sin cobertura social, un desempleo altísimo y un déficit de viviendas que nos recordaba que el 80% del país vivía en los cerros y en los cinturones de miseria de las cinco ciudades más grandes de Venezuela: Caracas, Maracaibo, Valencia, Maracay y Barquisimeto.

Este cuadro muy sinóptico dibujaba el país al momento del inicio de la primera experiencia de alternabilidad de gobierno del proceso democrático iniciado en 1960 con los partidos AD y COPEI y reconfigurado en 1999 con la ascensión al poder del Comandante Hugo Rafael Chávez Frías, dando inicio a lo que se ha denominado la Quinta República.

IV

Catorce años después abrimos un pequeño espacio en esta disertación para preguntarnos por el aporte de las universidades autónomas, experimentales y privadas al proceso constitucional de la refundación de la patria que significaba: la construcción de la nueva ciudadanía, la formulación de los innovadores currículos para la formación de los nuevos docentes del siglo XXI que exigían las niñas y niños, púberes y adolescentes de la patria, la formulación de una agenda de relaciones de cooperación con el Ministerio de Educación, las Zonas educativas y las direcciones regionales de educación pertenecientes a las gobernaciones federales.

Si debatimos este punto en este Congreso sobre *universidad, pedagogía y complejidad* desde nuestras experiencias institucionales y posiciones académicas, afirmó categóricamente que las universidades se encuentran en mora con el país y con la sociedad al no hacer asumida la iniciativa y la responsabilidad que le brinda la autonomía universitaria para allanar la convocatoria constitucional y ajustar sus políticas universitarias y planes de estudio a los requerimientos de los nuevos tiempos de transformación social y educativa, así como para ofrecer su voluntad y sabiduría a los pedimentos de un gobierno que recién debutó, lleno de propuestas e iniciativas de gobernanza, volcados en los planes anuales de la nación. Esta participación legítima no significaba de manera alguna perder su condición académica o despojarse de sus principios autonomistas.

Recordemos que el Estado no se reduce al poder público y a sus órganos, como tampoco las universidades se subyugan a la academia. Las universidades estatales son

entes del Estado que pertenecen a la administración descentralizada que tienen competencia para actuar con plena “autonomía académica para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines” (Ley de Universidades, Art. 82).

En este sentido, se desconocen las iniciativas universitarias de naturaleza educativa que se hayan orientado en esa dirección. Pudiera afirmarse que la dirigencia de las universidades nacionales ha asumido una posición de beligerancia y de hipercrítica permanente frente a las políticas públicas, particularmente con las propuestas educativas y materias legislativas escolares. En nuestro caso, se conoce la invitación cursada por el Ministerio de Educación de entonces a los Institutos Pedagógicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a las Escuelas de educación de las Universidades Autónomas y Nacionales Experimentales y a los Programas de Formación Docente de las Universidades Privadas y Colegios Universitarios para participar junto a la sociedad, en general, a crear un sistema educativo que rompiera con las inequidades estructurales y a disminuir la exclusión social observada en las aulas universitarias y en las políticas de ingreso matricular. Las respuestas institucionales fueron y siguen siendo reactivas a las propuestas, a la cooperación y al diálogo.

Evidencia de ello se observa el muestrario de propuestas educativas gubernamentales presentadas a las universidades autónomas, experimentales y privadas de entonces, que encontraron el más firme rechazo después de haberse aprobado la nueva Carta Magna, que tampoco contó con su venia institucional.

Entre estas iniciativas se encuentran: la Constituyente Educativa y la Constituyente universitaria, los Congresos Educativos Bolivarianos, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), la Resolución 1011, las Misiones Robinsón I y II, las Misiones Ribas y Sucre, Vuelvan Caras o Che Guevara, el Sistema Educativo Bolivariano, el Plan Nacional de Formación Docente, el Calendario Escolar: enero-diciembre más adaptado a las condiciones de país andino, caribeño y amazónico; el cambio de uso horario para favorecer el turno escolar matutino, el lanzamiento de los satélites “Simón Bolívar” y “Francisco de Miranda” con alcances y fines tele educativos, los Simoncitos de educación inicial, los Liceos Zamoranos, las Escuelas Bolivarianas, el Horario Escolar Integral de un Turno, los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PEI).

De igual manera sucedió con la Municipalización de la Educación Superior, las Aldeas Bolivarianas, la creación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la política de expansión de la matrícula universitaria, la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, los Programas Nacionales de Formación (PNF), la creación de las 28 universidades para confrontar la exclusión del subsistema universitario, la conversión de los Institutos Tecnológicos en Universidades Politécnicas Regionales, la transformación de los Liceos Técnicos

Medios en Institutos de Tecnología, la creación de la Universidad de las Artes en el local donde funcionaba el Ateneo de Caracas, la eliminación de las políticas “cupistas” que impedían el ingreso a la Educación Universitaria, la Ley Orgánica de Educación (LOE), el Proyecto de la Ley de Educación Universitaria sancionado por la Asamblea Nacional y vetado por el entonces Presidente Chávez (diciembre de 2010), la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) y el Programa de Estímulo al Investigador (PEI); la Resolución 058 de octubre 2012 que creaba el Consejo Educativo en las escuelas, liceos y colegios no oficiales (Rivas, 2011).

Otras iniciativas recientes destacan la negativa de las universidades públicas a participar en las mesas de diálogo en el marco de la Conferencia de la Paz frente a los hechos de una protesta ciudadana que se transformó en un escenario de caos e ingobernabilidad local que condujo a la violencia callejera bajo el auspicio de un grupo minoritario violento con pretensiones conspirativas contra la institucionalidad democrática, lo cual condujo a la muerte de cuarenta y un (41) ciudadanos y ocho (8) desaparecidos, la pérdida de miles de millones de dólares al erario nacional y el estreno de una nueva forma de protesta que no augura nada bueno para el país.

En este sentido se encuentra la actual consulta nacional sobre la calidad educativa y la evaluación de los libros de la Colección Bicentenario promovida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Básica que ha generado unas reacciones emocionales inexplicables en la comunidad universitaria y un extraño silencio frente a las “piras de libros” y destrozos callejeros de esta colección realizados por niños y niñas en edad escolar pertenecientes a dos colegios religiosos católicos de San Cristóbal bajo la mirada complaciente de sus padres que portaban unos carteles que decían: *con la educación de mis hijos no te metas*. Si la universidad de inspiración pedagógica y formadora de docentes no analiza estos últimos hechos criminales con otras miradas y otras gramáticas, la universidad continuará deseducándose.

Esta situación de confrontación permanente con el Estado nacional es la consecuencia del proceso neoliberal iniciado en América Latina y el Caribe en 1980 a través del Consenso de Washington con el proceso de Modernización del Estado aplicado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La reforma del Estado implicaba cambiar la orientación de los poderes públicos, adecuar su legislación y privatizar las competencias estatales a partir de unas políticas públicas desregularizadas que estaban en sintonía con los requerimientos del sistema económico del mercado.

En este sentido aparecerían las nuevas subjetividades pensamiento político y educativo venezolano que vería como “natural” el desmontaje del sistema educativo, sus políticas y planes de acción. La educación se convertiría, junto a la salud, en el gran negocio de la inversión criolla y extranjera. El sector universitario se apreciaría como “la joya más preciada de la corona” por su valor de uso, por la re-

orientación utilitaria de las profesiones concebidas para el éxito de su comercialización, así como por su adecuación a tecnologías modernas de fácil caducidad y remplazo. La concepción del currículo se diseña desde las competencias privando una pragmática comercial que se disfraza de humanista, con carreras que prevén salidas intermedias o de corta duración con títulos de técnicos superiores universitarios y de enfoque polivalente, promocionadas como de alta competitividad en alianzas estratégicas con el sector transnacional. Desde esta concepción neoliberal las necesidades del desarrollo autónomo del país ahora no indicarían el rumbo del currículo sino las exigencias del personal requeridas por las expectativas de la inversión financiera de la globalización.

Al proceso de arraigo por la sensibilidad social que definió a la universidad democrática, autonómica y popular desde su instauración en 1960 y que se identificó con las causas más nobles del mundo y la acercó a los sectores socialmente más deprimidos del país en una lucha contra la injusticia, la inequidad social y las prácticas antidemocráticas de los gobiernos de la época, la universidad de nuevo tipo devino en una desfiguración de su filosofía existencial que pauperizó la institución y encarnó en una dirección académica ideológicamente condescendiente con el proceso de neoliberalización institucional que se apostaba lenta y sigilosamente, atrapando sistemática y progresivamente a los cuadros profesoriales de distintas ideologías políticas, asimismo a estudiantes brillantes y a su dirigencia estudiantil, para lo cual la política de becas jugó un papel fundamental en el reclutamiento de cerebros, valga recordar las becas Fullbright del gobierno de EE.UU. y aquellas que promovían los gobiernos de la Unión Europea de la época. Luego el allanamiento pacífico a las universidades se haría más fácil al consolidarse este pensamiento en los rectorados y las direcciones académicas y administrativas del gobierno universitario, en los decanatos, en los organismos de cogobierno, en los centros y federaciones estudiantiles, en los gremios profesoriales y en las organizaciones sindicales de empleados administrativos y obreros, asumiéndose en las políticas de personal docente y de investigación para instalarse en las oficinas de asuntos profesoriales, las direcciones de asuntos estudiantiles y en los departamentos de recursos humanos (sic) de las direcciones de personal universitario, así como de otras dependencias de la administración universitaria encargadas de la salud, previsión social y los fondos de pensiones y jubilaciones.

Este proceso de politización fue inoculado sistemáticamente en las universidades por imposiciones de la administración pública de los gobiernos de AD y COPEI, a través de las políticas desarrolladas por una dirección de un Estado cómplice de su autodestrucción y con la entrega de la soberanía nacional a los intereses de la globalización transnacional. La expansión del neoliberalismo en la administración pública se detiene en 1998 con la instalación del Presidente Chávez en Miraflores y el cambio sustancial de políticas públicas inspiradas en la inclusión social y con la revisión de su política exterior y su concepción del mundo multipolar.

V

Se podría afirmar que durante los veinte años comprendidos entre 1980 y 2000 el neoliberalismo ya había inoculado el cuerpo de la administración pública y la organización y dirección de los cuadros universitarios, así como del imaginario de su comunidad profesoral, gremial, estudiantil y laboral. Esta razón explica por qué la universidad de ayer, poseedora de una fuerte institucionalidad académica con un sentido crítico y propositivo de tendencia izquierdista, se haya convertida en una organización reactiva al Estado nacional y al Gobierno Bolivariano de Hugo Chávez y Nicolás Maduro, contrarios a las políticas neoliberales del mercado.

La participación de las universidades en el golpe de Estado de abril de 2011 y en el sabotaje petrolero de diciembre-febrero 2002, así como en las guarimbas opositoras del 2004, 2007 y 2014, se argumentan en el carácter conflictivo de una universidad que se identificó plenamente con los lineamientos del partidismo opositor al gobierno nacional y a sus políticas. Nadie niega que la universidad tenga posiciones beligerantes y controversiales con el Estado, eso es legítimo y el texto fundamental lo establece y la naturaleza institucional lo determina, pero colocar una institución pública al servicio de los grupos del poder instituido y a militar de facto con los haberes de los partidos políticos de la oposición, no sólo es contraproducente para el desarrollo de la academia y a la pluralidad del pensamiento sino que pone a la institución en el estatuto de una organización partidista cuyo trato con el patrón no difiere del que se le daría a un grupo de electores políticos.

Dogmatizar la universidad y ponerla exclusivamente a favor de una facción del todo universitario es un atentado contra “la comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (*Ley de universidades*, Art. 1) o a la nueva comunidad universitaria señalada en la *Ley orgánica de educación* (Art. 34.4). Comprometerla universidad con el pensamiento único es convertirla en un “ghetto” de intolerancia y fanatismo, así como es un irrespeto por el pensamiento plural y la libertad del pensamiento; y lo más grave es guardar silencio a través de la autocensura frente a la insaciable sociedad del mercado que colonizó la sociedad y privatizó la vida ciudadana.

Callar su voz esclarecedora ante la contradicción de una guerra económica que se ha posado contra el país es hacerse parte del problema y asumir la postura del disimulo y la excusa de “eso no es conmigo”. Silenciar el impacto que produce la ganancia inmoral de la especulación sin medida, la usura incontrolable e incontrolada, el contrabando interno y de extracción es asumir la pérdida de la ecuanimidad y la crítica de una institución que es faro de luz para la sociedad. Permanecer a un lado observando como los delitos cambiarios, el “cadivismo” y el mercado especulativo del dólar negro afectan a la economía nacional, a la salud ciudadana y a la moral laboral sin que la institución asuma una posición rectora de ética institucional, es admitir como legítimas y válidas las nuevas formas ilícitas de hacer riqueza.

Esta cruzada evangelizadora del neoliberalismo en América Latina y el Caribe viene siendo seriamente combatida por los gobiernos progresistas de la región conocidos los efectos nefastos de su implante donde ha sido probada. Su influencia como política en nuestro país ha disminuido significativamente, no obstante jamás debe olvidarse el designio de que la economía liberal de mercado lo reclama como el credo que inspira el proceso de sumisión a la globalización de la mercancía.

En el caso de la educación se pretende que sea “despolitizada” de las escuelas, castrada de la ontología humanista que la define, se le amputen los principios filosóficos que la interrogan y conducen y se le vacíe la carga axiológica que le da sentido patrio y lugar a la ciudadanía y valor a la ética, a la solidaridad y al trabajo cooperativo. Esta visión neoliberal se ancla en pedagogías no emancipadoras y desarraigadas de los fundamentos conceptuales que hacen posible una ciudadanía comprometida con una sociedad participativa y crítica. La formación de un docente con una visión técnico-instrumental de la educación y de un pensamiento acrítico para enseñar contenidos desconectados de la mirada histórico-cultural y socio-económica que da conciencia histórica y nacionalidad encuentra en el liberalismo un caldo de cultivo altamente favorable.

El allanamiento del neoliberalismo a los centros universitarios de formación docente silenció las referencias históricas de nuestra condición de país neo-colonizado y periférico de los centros del poder internacional y, por tanto, en desafecto con nuestras identidades latinoamericanas. Este escenario de esterilidad para una educación integral y de calidad para todos, impide que los programas de formación docente desestimen estudiar el pensamiento educativo de insignes educadores y pensadores latinoamericanos como el maestro Simón Rodríguez, José Martí, José Ingenieros, Mariátegui y Fals Borda, entre muchos otros. De igual manera es significativo que las del peruano Leopoldo Zea, el brasileño Paulo Freire, y el mexicano Gustavo Gutiérrez, hayan desaparecido del debate pedagógico.

De igual manera, es inexplicable que los programas universitarios que licencian profesores hayan censurado la presencia de la Teología de la Liberación como una corriente de estudio que da cuenta de nuestra condición ancestral de pueblos estigmatizados que manifiestan vergüenza étnica porque la huella indígena, africana y mestiza del pasado siga presente, no ocurriendo así con la tez blanca española que brinda unas identidades cargadas de simpatía y orgullo propio del endorracismo cultural.

Mención aparte merece destacar el hecho de que la impronta del ilustre maestro margariteño Luis Beltrán Prieto Figueroa, no forme parte identitaria de la filosofía educativa de la UPEL y, por ende, de la formación docente, en virtud de haber sido su gran inspirador y uno de sus más célebres fundadores.

Más grave aún por lo indigno y anti venezolano es que el pensamiento pedagógico de las universidades autónomas y experimentales haya silenciado el ideario educativo del

Padre de la Patria de la formación universitaria del docente venezolano.

La convicción de este expositor es que la universidad cada vez se enclaustra más en sus fronteras, en vez de romperlas y liberarse de los yugos del dogmatismo y la intolerancia que la acompañan en los últimos tiempos. Abrirse a nuevos derroteros es salvarse de las sombras que la ocultan y la niegan. La democracia participativa y protagónica requiere de una universidad venezolana sin fronteras políticas ni ideológicas ni muros que impidan dialogar con la

diversidad y la verdad ajena. Allí está la verdadera democracia y la auténtica universidad venezolana.

Finalizo esta intervención en este evento auspiciado por la UPEL-Barquisimeto haciendo un llamado a restablecer en nuestras universidades los espacios de discusión y debate como una manera inteligente de destrancar el desafío de unos contrincantes de un ajedrez que juegan con las piezas caídas o ya tomadas en vez de hacerlo con las piezas activas como se hace desde que los hindúes lo inventaron. ©

Autor: _____

Pedro José Rivas. Licenciado en Educación. Profesor titular de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. Docente de pregrado y postgrado. Investigador PEI y PPI. Es director de Equisángulo, la revista electrónica iberoamericana de educación matemática (2005) y edita en sus formatos impreso y digitalizado a Educere, la revista venezolana de educación.

Bibliografía

Buarte, Cristovam. (2011). Universidad sin Fronteras. En *Educere*, la revista venezolana de educación. 15 (50) pp. 238-239.

Coria-Sánchez, Carlos. (2008). Una opción por los pobres: de Bartolomé de Las Casas al Pensamiento de la Liberación. En: *Espéculo*, Revista de Estudios Literarios. Oct. 2008. Recuperado el 30 de abril de 2014 en http://www.webislam.com/articulos/34565-una_opcion_por_los_pobres_de_bartolome_de_las_casas_al_pensamiento_de_la_liberac.html.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Gutiérrez, Gustavo. (1984). *Teología de la Liberación: Perspectivas*. Lima: Centro de estudios y publicaciones.

Rebellato, José Luis. (1998). La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. En *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina* (8) pp.23-51. Montevideo. Descargado el 15 de abril de 2014 en http://letras-uruguay.espaciolatino.com/rebellato/globalizacion_y_su_impacto.htm.

República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Asamblea Nacional Constituyente. Caracas: Gaceta Oficial 36860 del 30 de diciembre de 1999.

República de Venezuela. (1970). *Ley de Universidades*. Congreso de la República de Venezuela. Caracas: Gaceta Extraordinaria No 1.429 del 8 de septiembre de 1970.

República Bolivariana de Venezuela (1999). *Ley Orgánica de Educación*. Asamblea Nacional Constituyente. Caracas: Gaceta Oficial No 5929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Rivas, Pedro José. (2011). *La universidad: autonomía y transformación, acatamiento y generación de políticas públicas. XVI Congreso Latinoamericano de Administración y Desarrollo sobre la Reforma del Estado*. CLAD. Asunción, 8 al 11 de noviembre de 2011.

Zea, Leopoldo. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI Editores.

Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado

La Conferencia 

Teaching training and research: representations and obstacles when writing a thesis

María Stella Serrano de Moreno
stelaser25@hotmail.com

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



Artículo recibido: 23/04/2014
Aceptado para publicación: 02/06/2014

Ponencia presentada en las Jornadas de discusión sobre Modalidades de Egreso, organizadas en mayo de 2012 por el Consejo de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Resumen

Este trabajo se propone reflexionar acerca de la experiencia de investigación que se ofrece en la Licenciatura en Educación de una universidad pública. Específicamente, pone de relieve las representaciones construidas por la comunidad académica sobre el papel de la investigación en la formación docente y sobre algunos aspectos relacionados con la tutoría de la Memoria de Grado. También se esbozan los obstáculos de los estudiantes para sacar adelante sus Memorias de Grado y, finalmente, se destacan las posibilidades que ofrece la investigación en la formación docente. Se enfatiza la necesidad de plantear experiencias de investigación transversalmente durante la formación que permitan a los estudiantes reconocer, comprender y utilizar los mecanismos apropiados para llevar a cabo prácticas de investigación pertinentes en el campo educativo y para comunicarlas científicamente.

Palabras clave: Formación docente, investigación, tutoría, memoria de grado.

Abstract

This work pursues to reflect on the research experience offered by Education Degrees in public universities. It specifically highlights the representations put up by the academic community regarding the role of research in teaching training and some aspects related to the Thesis' tutorship. The obstacles that students must overcome to get their thesis done are outlined, and the possibilities offered by research in teaching training are highlighted. The need to set out cross-curricular research experiences along the degree is emphasized in order to allow students recognize, understand, and use the appropriate mechanisms to carry out research practices relevant to the teaching field, and to communicate them in a scientific way.

Keywords: Teaching training, research, tutorship, thesis.

Introducción

El Consejo de Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, según Resoluciones DHE N° 0327/2009 de fecha 26 de mayo de 2009 y DHE N° 0386/2009, de fecha 19 de junio de 2009, aprobó, de manera transitoria tres nuevas modalidades de egreso para los estudiantes de la Licenciatura en Educación, mención Matemática: pasantías con informe, publicación de un artículo científico o realizar y aprobar una asignatura inserta en cursos de postgrado, manteniéndose la Memoria de Grado como otra opción de modalidad de egreso, regida por el reglamento vigente. Esta Resolución fue ratificada y aprobada por el Consejo Universitario, según Resolución CU-1164/09 de fecha 8 de junio de 2009. Resoluciones que se concretan como respuesta institucional a la solicitud presentada por el movimiento estudiantil de la facultad en relación a la apertura de nuevas modalidades de egreso para la Licenciatura en Educación.

Estas modalidades son atajos que se han buscado para alcanzar el requisito de grado, pero que indudablemente no conducen a la esencia de la formación docente. Son modalidades que permiten al estudiante sortear los múltiples obstáculos que confrontan cuando, próximos a culminar la escolaridad, no han podido superar los problemas que deben afrontar para encarar la elaboración y conclusión de su trabajo de grado. Ante esta decisión surgen varias preguntas: ¿De qué modo estas modalidades hacen parte de la formación académica? ¿Sustituyen la experiencia que significa para un estudiante de educación desarrollar sus competencias como investigador? ¿Las capacidades que se desarrollan con cada modalidad responden al perfil del egresado que queremos formar?

Desde nuestro punto de vista estos caminos adoptados no contribuyen con la preparación académica del docente que la Escuela de Educación está llamada a formar. Indudablemente, estas modalidades de egreso aprobadas por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de ningún modo sustituyen la extraordinaria experiencia que significa para los estudiantes, en su formación inicial como docentes, desarrollar capacidades para llevar a cabo proyectos de investigación y generar nuevo conocimiento. Capacidades que desde los enfoques teóricos de la investigación: el Empírico-analítico o el Naturalista simbólico, comportan procesos como: identificar problemas educativos susceptibles de ser investigados, estructurar hipótesis o preguntas relevantes; formularlos y valorar tanto su relevancia científica como su pertinencia social y educativa

(Flores, García & Abreu, 2006); mostrar dominio teórico-conceptual construido a lo largo de su formación, y saberlo integrar con información bibliográfica recuperada y analizada críticamente, para dar cuenta del fenómeno objeto de estudio; es decir, integrar teorías, conceptos y aportes pedagógicos que conforman el debate actual sobre el tema y que contribuyen a ofrecer explicaciones sobre el problema (Bernal, 2006). Además, seleccionar el método y las estrategias metodológicas que permitan someter a prueba las hipótesis, y seleccionar las técnicas idóneas para el análisis de los datos e interpretación de resultados, de conformidad con el diseño, los objetivos y las preguntas de investigación (Taylor & Bogdan, 1987; Villalobos, 2003), lo que deberá plasmarse en el protocolo de investigación. Asimismo, a medida que investiga, organizar, al mismo tiempo las ideas, atendiendo a las convenciones del género, para exponer por escrito qué hizo y cuáles fueron sus hallazgos. Lo cual supone, desde el enfoque sociocultural, comprender la escritura como una práctica discursiva, dialógica y situada (Castelló, Bañales & Vega, 2010), para detenerse sobre todo en el modo en que se construye el sentido en las disciplinas y en los elementos que hacen posible y significativa su circulación en el campo científico.

Esta experiencia no la aporta ni la realización de una pasantía, puesto que se trata de una experiencia de naturaleza distinta, ni la producción del artículo, salvo que éste provenga de la investigación que realiza. Ahora bien, sobre esta modalidad preguntamos, si el artículo publicable sustituye al trabajo de grado ¿de dónde surge éste? ¿De qué investigación está informando y cuáles son los resultados que está presentando? Puede ser que se trate de alguna investigación de grupo en la que participa, pero de ser así, ¿por qué no derivó de allí el proyecto para su memoria? Y entonces, ¿por qué la sustituye? De igual modo, pensamos que esa experiencia menos aun la aporta el haber aprobado un curso de postgrado, cuando la realidad nos muestra, en muchos casos, cuáles son, las ventajas que se toman para conseguir certificados de aprobación, que pueden resultar de dudosa procedencia. ¿De qué se trata entonces? ¿Acaso es nuestra misión como institución graduar profesionales sin atender con profundidad y calidad la formación que ofrecemos, sin considerar sus competencias para su ejercicio docente? Pienso que esta situación exige reflexión entre quienes somos partícipes del proceso de formación, sobre cuál es nuestra responsabilidad, tanto desde el punto de vista institucional como individual.

Por estas razones, guiada por el deseo de ofrecer alguna contribución a esta discusión, me ocuparé de reflexionar sobre varios temas. El primero intenta poner de relieve las representaciones que en la comunidad académica de la Escuela de Educación hemos construido sobre el papel de la investigación en la formación del docente. El segundo, examinar cuáles son las mayores dificultades de los estudiantes para sacar adelante sus Memorias de Grado, para derivar de ellas propuestas curriculares y ayudas institucionales que orienten la labor de investigación, y, finalmente, destacar las posibilidades que ofrece la investigación en la formación profesional del docente.

Representaciones construidas por la comunidad académica sobre el papel de la investigación en la formación docente

La investigación, pilar de la formación docente, establecida así en el Currículo de la Licenciatura en Educación, es considerada, del mismo modo que la práctica profesional, eje de la formación, por cuanto conjuga experiencias de organización, integración y síntesis de saberes y de construcción de conocimientos. Su vinculación con la práctica pedagógica es indispensable, como una vía para innovar en la praxis educativa y renovar el currículo de forma permanente. La conjunción de estos dos ejes en la formación, favorece permanentemente en el futuro docente la reflexión crítica sobre su hacer (Porlán, 1993) y, al iluminar el ejercicio de su práctica, alimenta su capacidad como punto vital para alcanzar fortaleza intelectual y ética. De ahí la importancia de la investigación en la formación profesional del docente.

No obstante, pareciera que no le estamos concediendo a la investigación su verdadero valor como instrumento de preparación humana, ética y profesional del profesorado. Quizás es posible concebirla sin una continua reflexión sobre su naturaleza y sus implicaciones. Como equipo docente formador cuánto tiempo hemos dedicado a la reflexión para hacer un debate fructífero sobre interrogantes como: ¿De qué modo, desde cada disciplina del currículo, estamos promoviendo la investigación como eje de la formación docente? ¿Qué estrategias de pensamiento y cuáles capacidades científicas estamos promoviendo en las experiencias que ofrecemos, tanto en proyectos como en la memoria de grado? ¿En qué medida en estas experiencias estamos ofreciendo oportunidades para aprender sobre enfoques y métodos de investigación, estrategias para leer, para manejar la diversidad de información, modos de pensamiento y otras formas de escribir? ¿De dónde surgen los problemas educativos que estamos investigando? ¿De qué modo estamos favoreciendo ese saber epistemológico, teórico, metodológico y filosófico que requiere la comprensión y explicación de los fenómenos educativos?

Estas reflexiones y preguntas relacionadas con nuestra labor formativa en investigación nos conducen a examinar cuál es la cultura académica en investigación que se ha venido instaurando en nuestra institución universitaria, por la forma de concebirla y de realizarla. De ahí nuestro interés por reflexionar sobre la cultura académica de nuestra institución en relación con la experiencia de investigación que tenemos y con las prácticas que ofrecemos a los estudiantes.

Pero ¿a qué llamamos “cultura académica”? En ciencias sociales el concepto “cultura” ha sido bastante debatido por diversas corrientes que no llegan a acuerdos. No obstante, a los fines de esta reflexión recurro a los planteamientos de Carlino (2004) sobre cultura académica universitaria para comprender de qué se trata.

La cultura universitaria en un ámbito dado está configurada por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en su seno: aquellos saberes y haceres propios de una

determinada comunidad universitaria, caracterizados por su naturaleza social; su particularidad vinculada a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos; su urdimbre que entrama conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, tanto como modos de hacer consuetudinarios (p. 1).

Vinculada a la noción de “cultura” está la noción de “representación social” que como docentes y participantes de la cultura universitaria vamos construyendo sobre las prácticas en las que vamos participando. Son sistemas de ideas subyacentes a esas prácticas, que nos formamos en los intentos de comprender las acciones y saberes propios de la comunidad y que se constituyen en una perspectiva entre otras posibles. De este modo se puede entender como una “teoría”, una concepción del mundo, una “ideología” que crea unas condiciones y direcciona la producción de conocimiento (Carlino, 2004).

Pues bien en la comunidad académica universitaria en la que estamos inmersos, se van creando ciertas prácticas, ciertas creencias, ciertas estrategias para encarar tareas académicas, y, como sostiene Carlino, se van convirtiendo en un sistema de presupuestos que se van adoptando como naturales, sin plantearse en la institución la posibilidad de análisis y discusión crítica, a fin de comprender qué es lo que estamos haciendo. Eso es lo que ha pasado en nuestra institución con la manera como hemos venido encarando la Investigación y, en consecuencia, la Memoria de Grado. Nuestras prácticas, bien como tutores e investigadores, como estudiantes y como evaluadores se han convertido en un conjunto de representaciones sobre lo que debemos hacer, que se van reproduciendo en el tiempo, sin habernos dado la posibilidad de plantearnos en conjunto, una discusión abierta y crítica sobre su significación y alcance, su metodología, las dificultades de los actores (estudiantes, tesis y profesores tutores y evaluadores) y tiempo de dedicación; aspectos estos que se han convertido en serios problemas que ameritan atención.

Entre esas prácticas y representaciones consideradas como naturales, producto de experiencias particulares, asumidas de forma implícita en la comunidad académica, podríamos mencionar, entre otras, las siguientes:

- a. La dispersión conceptual existente entre los actores (estudiantes, tutores, profesores y evaluadores) sobre la investigación educativa, que abarcaría desde las creencias y concepciones sobre qué es investigar en el campo educativo y cuál es su función; su significancia en la formación del docente y sus estrategias para abordarla, hasta las actitudes y los valores que atribuimos a esta actividad y que determinan la acción que realizamos.
- b. La vinculación que se hace entre la actividad de investigación que realizamos como investigadores y el modo en que encaramos la formación en investigación y la Memoria de Grado de la Escuela de Educación.

Si bien, la mayor parte de los profesores hemos creado o somos parte de grupos y centros de Investigación, con líneas de estudio definidas, sobre las que indagamos y publicamos resultados, esta información, en su mayor parte,

es desconocida por la comunidad académica en general y más aún por los estudiantes. Hemos también creado revistas científicas para la difusión del conocimiento en las diversas áreas en las que investigamos, publicaciones periódicas que, quizás también, son poco conocidas por el estudiantado.

Esta situación nos está indicando que ni siquiera compartimos los productos que de la labor de investigación se derivan. No tenemos la cultura del compartir el conocimiento porque trabajamos como islas y ésta es una práctica que hace parte de nuestra cultura académica. Lo más paradójico es que, salvo contadas excepciones, no vinculamos a los tutorados a los proyectos que llevamos a cabo. Entonces podríamos preguntarnos ¿Cuál es la cultura de investigación que tenemos para ofrecer verdaderamente como institución?

Debido a lo anterior, el trabajo de investigación de los estudiantes, en muchos casos, no responde a las líneas de investigación definidas en los grupos y centros de investigación que aquí existen, sobre temas relacionados con la problemática educativa que se confronta en las áreas de especialización y formación (educación inicial, lenguas modernas, educación física, educación matemática, ciencias físico-naturales), sino que es el estudiante quien decide, después de muchas exploraciones y vacilaciones, en qué tema trabajar y, una vez definido éste, busca quien “le pueda hacer el favor de tutorarlo”, con el riesgo de encontrar, en algunos casos, un tutor que no posee la suficiente experiencia de investigación en el tema elegido por el estudiante, pero que igualmente lo aceptó. De esta manera, los problemas a investigar por los estudiantes quizás respondan muy poco a las realidades educativas que requieren ser exploradas y analizadas con pertinencia para buscarles soluciones.

Existe un contexto institucional adverso para la actividad de investigación y el desarrollo de la Memoria de Grado. Por una parte, la ausencia de personal docente, debido a la política de no reposición de cargos en el sector universitario, que trae como consecuencia la carencia de profesores tutores. De ahí que la tarea tutorial la asumimos por solidaridad con los estudiantes, no por exigencia institucional o por interés en el tema, ni por mi experiencia y conocimiento o porque el estudio esté inserto en la línea de investigación que desarrollo. Por la otra, se suma la ausencia de reconocimiento institucional de esta actividad, debido a que el tiempo invertido no es suficientemente valorado como carga académica, si bien hay que destacar que la formación de investigadores viene siendo reconocida por programas institucionales como el Premio Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII-ONCTI) del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias y el Premio Estímulo al Investigador (PEI) otorgado por la Universidad de Los Andes. Pero al no ser estimada como carga académica, el tutor cumple el trabajo de tutoría por buena voluntad.

Vinculado con el contexto institucional, otro factor es el que se origina de la ausencia de una clara estructuración y

organización curricular de las experiencias de aprendizaje que en el área de la investigación se ofrecen en los cursos, lo que deriva: a) en una clara discontinuidad de las prácticas de formación que sustentan la preparación epistemológica, teórica y metodológica y b) No se le está dando significado y valor axiológico a los objetivos y contenidos orientados al desarrollo de capacidades y estrategias vinculadas con la investigación y producción de conocimiento, de modo que progresivamente los estudiantes construyan en las distintas áreas las competencias y capacidades científicas requeridas en el área. Esperar que las soluciones de formación para la investigación vengan exclusivamente por la vía de cursos y seminarios de metodología de investigación es una estrategia errada. El desarrollo de competencias para la producción de conocimiento en el campo de la educación no viene por esa vía. Es la actividad pedagógica y el contacto con las instancias educativas, los educandos y con las diversas problemáticas propias de esta realidad como se pueden construir nuevas oportunidades estratégicas para la investigación y la reflexión.

El trabajo de grado es concebido por tesis y tutores, en su mayoría, más como un requisito que hay que cumplir para obtener el grado, que como una experiencia de investigación que le ofrece al estudiante posibilidades de reflexión y acción práctica sobre problemas educativos reales, de búsqueda de explicaciones, de aplicación de teorías y elaboraciones conceptuales, de ensayo de metodologías y procedimientos para acercarse a una visión más crítica respecto a la construcción del conocimiento científico. No valoramos esta experiencia como un volver del estudiante sobre lo ya estudiado en las disciplinas, con una mirada diferente y más crítica, aquella que da la madurez alcanzada en el trayecto de la formación.

El trabajo de tutoría por lo tanto, responde muy escasamente a un plan estratégico para el desarrollo de la investigación en el cual se establezcan las metas y actividades a desarrollar, así como las capacidades científicas que debe desenvolver el estudiante. Por lo tanto, el verdadero acompañamiento al estudiante es escaso tanto en las distintas tareas que comporta la realización de la investigación (problematización de la realidad educativa, identificación de problemas susceptibles de ser investigados, aplicación del conocimiento de la ciencia para explicar fenómenos, documentación en revistas actualizadas; análisis de la teoría, selección del método, recolección de datos, análisis e interpretación de resultados y elaboración de conclusiones para comunicarlos), como en la discusión de los problemas y en la revisión y sucesiva reescritura del texto. Esto trae como consecuencia dos situaciones extremas: o que el estudiante trabaje solo y ante las dificultades confrontadas recurra a la copia o al plagio, llegando a situaciones más extremas como a pagar para obtener un trabajo de grado hecho por otros; o que, ante la inminencia de culminar el trabajo de grado y ante las dificultades del estudiante para escribirlo, el profesor termine escribiéndole el informe.

Aun cuando existe un flujo mundial de conocimiento que circula por la red y conscientes de la facilidad de compartir información que nos brinda la Web: compartir artí-

culos, estudios, mantener debates, comentar los trabajos e incluso evaluarlos, la actividad de investigación no se fundamenta en el saber que transita y se difunde en revistas de investigación actualizadas en el área objeto de estudio, además, el estímulo a los estudiantes a leer más sobre temas de interés está ausente, tampoco se aprovecha ese nuevo marco que se ha establecido para la colaboración entre investigadores, lo cual es vital en la formación, ni para optimizar los esfuerzos dedicados a la búsqueda de información. Esto se refleja en las referencias bibliográficas desactualizadas y sin pertinencia que en muchas de las Memorias de Grado se registran.

También nos acompaña la creencia de que el interés es del estudiante y si no avanza en el trabajo, es su responsabilidad. Por lo tanto, el trabajo de investigación no depende del proceso que debe seguirse, sino de la motivación que tiene el estudiante, sobre todo, de su interés por graduarse.

Estas acciones y perversiones académicas nos han conducido a un asombroso deterioro de la condición ética del quehacer de la investigación y de la formación docente, situación sobre la que como profesores nos hemos venido convirtiendo en cómplices por no haber dedicado el tiempo y la necesaria atención para reflexionar sobre lo que está sucediendo y tomar medidas que pudieran evitarlas.

La realidad descrita a partir de todas estas prácticas nos está mostrando cuáles son las representaciones y creencias que tenemos sobre la investigación en la formación docente y cómo éstas determinan nuestro hacer, pero fundamentalmente, están decretando la formación docente que estamos ofreciendo.

Este escenario referido, sin duda, está incidiendo desfavorablemente en el interés y dedicación de los estudiantes hacia la investigación, llegando a influir también en sus sentimientos de soledad y confusión por la envergadura de una tarea que le reporta muchas dificultades. Veamos algunas de ellas.

1. Dificultades de los estudiantes para sacar adelante su Memoria de Grado

Elaborar el trabajo de investigación o Memoria de Grado resulta para quien emprende esta tarea un desafío por las diversas exigencias que demanda su elaboración. Estudios nacionales (Ruiz-Bolívar y Torres, 2002; Ruiz-Bolívar 2005) e internacionales (Carlino, 2004; 2008; Arnoux, 2008) admiten que el problema se debe a múltiples causas relacionadas con el estudiante, con el tutor de tesis o con el contexto institucional. En esta sección quiero referirme a los obstáculos que confrontan los estudiantes. Insistiré en tres de ellos, porque pienso que son determinantes en su formación integral como investigador y en el éxito para culminar la Memoria, y sobre los cuales hay que trabajar para reorientar las experiencias curriculares que, en las diferentes áreas de formación, debemos ofrecer.

a. El obstáculo más frecuente y difícil de superar se refiere a la carencia de referentes teóricos y metodológicos para llevar a cabo la labor de investigación. El limitado

conocimiento conceptual y metodológico que posee el estudiante con respecto al área objeto de indagación se convierte en un verdadero problema, quizás el más difícil de resolver, puesto que parte de todo ese conocimiento comprensivo debió haber sido construido en el trayecto de la formación. A esto se suma la dificultad para leer e interpretar los referentes bibliográficos, poner en relación y en diálogo a autores e integrar la información teórico-conceptual y las ideas relacionadas con el problema de estudio, dejar sentir su propia voz y formular esta información por escrito discursivamente y con coherencia. Dadas las condiciones de formación que le hemos ofrecido, como parte de nuestra cultura académica, el estudiante fue formado en la reproducción de ideas, más no en la indagación, interpretación, contraste e integración de los saberes teórico-conceptuales, procedimentales y valorativos, lo que le plantea serias dificultades para estructurar y expresar por escrito la información.

- b. Adicionalmente, las dificultades para avanzar conciernen también a aspectos metodológicos de la investigación, sobre los que han recibido muy escaso entrenamiento: la identificación, formulación y contextualización del problema a estudiar; la definición de los objetivos e hipótesis, la búsqueda de antecedentes y explicaciones teórica (Bernal, 2006; Flores, García y Abreu, 2006); el diseño de la investigación, la elección del método, el proceso de análisis de los datos y realización de cálculos estadísticos, en caso necesario (Wisker et al., 2003, en Carlino, 2008).
- c. El tercer problema a afrontar se refiere a la escritura que acompaña cada fase de la Memoria, en su doble función: como herramienta para elaborar conocimiento y como un medio para comunicar al lector la investigación realizada (Chanock, 1999; White, 1998, en Carlino, 2008).

Desde mi perspectiva, la lectura y la escritura, el uso bastante precario del lenguaje escrito, se convierten en un obstáculo importante que subyace a todos los problemas que confrontan los estudiantes para la construcción del trabajo de grado, porque el joven de hoy lee menos y escribe, aún menos. Y la academia en todos los niveles exige una formación y desarrollo de la competencia comunicativa escrita que los estudiantes, aún próximos a graduarse, no han conseguido desarrollar.

Entre la concepción de un tema, el planteamiento del problema, el desarrollo de las diferentes fases que comporta la realización de una investigación y la organización y estructuración de las ideas, a medida que se avanza en el estudio para presentarlas por escrito en cada capítulo, da lugar a un proceso netamente cognitivo que desencadena representaciones mentales y que guían la actividad de producción de ese texto. Adicionalmente, este proceso transita por varias fases: el plantearse un problema y reflexionar sobre su pertinencia, la lectura de diversas fuentes para precisarlo en sus antecedentes y contextualizarlo, así como para exponer las decisiones metodológicas que debe seguir para su desarrollo; la interpretación de los datos; las lectu-

ras de revisión y complementación para la discusión y generación de ideas y su estructuración en discurso escrito, de acuerdo al género académico tesis o trabajo de grado.

Este género pasa también por fases para su elaboración y como tal demanda competencias en la composición escrita de cada tipo de texto. Primero, exige ser presentado como proyecto y luego, a medida que se avanza en la investigación, se va estructurando como informe de resultados de la investigación, para finalmente, si la relevancia de sus resultados lo califica como aprobado, convertirse en artículo de investigación publicable. En todos los casos, también supone la adecuación en cada fase a las exigencias académicas y discursivas. Todas estas acciones encarnan un proceso de escritura que requiere la toma de conciencia y la puesta en práctica de operaciones cognitivas, de aspectos lingüísticos y de condiciones discursivas. En consecuencia, este proceso está muy lejos de ser un ejercicio mágico, por el contrario requiere esfuerzo, dedicación, estudio y trabajo, inversión de tiempo en la construcción de un escrito adecuado, atendiendo a las convenciones del género y del campo disciplinar y, sobre todo, un especial compromiso de acompañamiento y orientación permanentes del tutor para llegar a feliz término. Indudablemente, en lugar de responsabilizar a los estudiantes por lo que no saben hacer, es preciso que como tutores asumamos el compromiso de orientarlos, y favorecer así, el desarrollo de las estrategias discursivas, lingüísticas y cognitivas requeridas para esta tarea.

2. Las exigencias planteadas en la construcción escrita del trabajo de grado, nos impone dedicar un espacio de reflexión al tema de la escritura académica

Escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos disciplinares, que más favorece el desarrollo del conocimiento y que, por consiguiente, también beneficia la capacidad para adoptar modos de comunicación efectiva del conocimiento. De ahí que los estudiantes desarrollan estas competencias si se involucran activamente en actividades de lectura y escritura en las que tengan que reflexionar, analizar, contrastar posturas, elaborar ideas, conceptualizar, explicar, elaborar proposiciones transformadoras, expresar sus puntos de vista, justificar y argumentar. Procesos estos que contribuyen a desarrollar competencias para organizar adecuadamente el conocimiento (Carlino, 2013; Serrano, 2011).

La escritura académica en el pregrado comporta beneficios para los estudiantes, particularmente en su desarrollo cognitivo y en su aprendizaje. La escritura cumple una función muy importante, definida por Peña Borrero (2009), como “herramienta simbólica mediadora de los procesos de pensamiento” (p. 6). Gracias a la escritura las ideas expuestas pueden ser sometidas a revisión y escrutinio permanente como producto de ese distanciamiento que se produce de su autor al objetivarlas, lo cual encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los es-

tudiantes. Lo escrito se puede examinar, revisar, mirarlo críticamente o reconstruirlo de modo que se constituye en un “objeto mejorable” que le permite al estudiante tomar una mayor conciencia del proceso por el que se construye significados.

En este contexto, la estructuración del discurso científico también se beneficia de estas actividades, siempre y cuando el estudiante participe de ellas. Este tipo de discurso requiere fundamentalmente el empleo de operaciones cognitivas y discursivas que permitan la presentación lógica, coherente y objetiva de las ideas. Requiere el empleo de habilidades cognitivo-lingüísticas como la definición, la explicación, el análisis, la síntesis, la confrontación y el contraste, el establecer relaciones causa-efecto, la argumentación y justificación (Jorba, 1998) que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no dominan porque no les hemos enseñado. Aunado a estas condiciones se suman otras de orden lingüístico como las condiciones de sintaxis, de precisión semántica, de progresión temática coherente.

El discurso científico requiere fundamentalmente el desarrollo de habilidades para formular explicaciones y argumentaciones. Con relación al papel que juega la argumentación en la construcción del discurso científico, Padilla, Douglas y López (2010) reportan que “estudios en investigación científica en el área de la matemática, de la física y cuestiones sociocientíficas permiten anticipar relaciones entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica que los estudiantes han de aprender” (p. 8). No obstante, en la enseñanza y en la investigación no somos conscientes de la importancia de estas relaciones y, por tanto, no las trabajamos en la formación. Lo que hace más difícil para el estudiante componer textos académicos en los que necesariamente debe abordar “las secuencias textuales argumentativas para producir argumentaciones con parámetros básicos de razonabilidad” (Padilla & Douglas & López, 2010, p. 3).

Tales carencias solo pueden ser suplidas por la enseñanza sistemática de la lengua escrita en cada disciplina, de modo que en cada cual se haga énfasis en las convenciones de los diferentes géneros que le son propios y de los que hacen uso para insertarse en su comunidad disciplinar y para comunicar y difundir sus conocimientos y hallazgos. Cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias que los alumnos han de saber dominar si pretenden incorporarse a dichos campos. Para dominar las convenciones discursivas de las disciplinas es importante escribir, pues esta tarea permite internalizar esos patrones específicos, las características de los textos, así como los conceptos y teorías y sus relaciones, como componentes que caracterizan la cultura escrita de ese campo de estudios. Carlino (2013, pp. 361-362) sostiene: “Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas según propósitos, significados y valores compartidos”. En este sentido, el dominio de conocimientos teórico-conceptuales y también de las convenciones propias de cada campo de conocimiento es

bastante requerido en la investigación, cuando se trata de elaborar explicaciones sobre los fenómenos y exponerlas coherentemente por escrito.

Por consiguiente, sobre estos elementos debemos centrar la mirada para construir las competencias cognitivas y lingüísticas requeridas. Es preciso que reflexionemos sobre qué debemos hacer para transformar estas prácticas. Tenemos que ocuparnos no solo de explicar conceptos y teorías sino de enseñar las prácticas discursivas de las disciplinas mediante la lectura y la escritura. Esto significa cambiar la representación que tenemos de que escribir es un medio para demostrar conocimiento, y potenciar, en cambio, el uso de la escritura como herramienta epistémica para aprender, pensar, crear y desarrollar el conocimiento (Wells, 2001).

Cuando se escribe comprometidamente, no reproduciendo ni copiando, sino elaborando ideas, relacionándolas, planteando puntos de vista y reflexionando, revisando, a través de sucesivas reescrituras, no sólo se comunica información sino que se logra transformar el conocimiento. Por consiguiente, tenemos que comprender que escribir no es solo un modo de expresar lo que se sabe, sino de elaborarlo, de reconstruirlo, de recrearlo (Serrano, 2011).

Si una de las dificultades mayores, como lo hemos destacado, está en la escritura del género académico Memoria de Grado, ¿por qué no asumir en las asignaturas la tarea de leer y de escribir para aprender y para comunicar lo aprendido? La clave está en lo que decidamos hacer con la lectura y escritura para pensar y aprender. Mientras no transformemos la práctica, los estudiantes continuarán confrontando dificultades en la elaboración de su Memoria de Grado, lo que los incitará o bien a buscar atajos para sustituirla o bien tomar la decisión de abandonar.

Preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del conocimiento supone en nuestra práctica de enseñanza, menos reproducción y más construcción y producción, menos copia y memorización y más elaboración y razonamiento escrito. Esta es la base para la producción del conocimiento científico, para argumentar los hallazgos con razonabilidad y para difundirlos con efectividad. Esto significa innovar la práctica docente universitaria para convertirla en una práctica transformadora del quehacer académico de nuestros estudiantes, más centrada en el pensar, razonar, reflexionar, elaborar, cultivar valores, gestionar sentimientos, a fin de prepararlos para enfrentar los retos del conocimiento y para participar en los eventos sociales con racionalidad y decisiones adecuadas.

3. Posibilidades que ofrece la investigación en la construcción y desarrollo del conocimiento educativo

La investigación es un pilar insustituible en la formación docente por las enormes posibilidades que ofrece tanto para su desarrollo profesional como para la educación misma y para el desarrollo del país. La UNESCO (1998) hace énfasis en la misión de la investigación ya que permite la

generación, difusión y gestión de nuevos conocimientos para atender las necesidades cambiantes de la sociedad local, regional y global. Por esta razón, se hace énfasis ampliamente en la formación de recursos humanos en investigación para prepararlos de modo que respondan a las exigencias del desarrollo social, económico, educativo y cultural del entorno y a la demanda social en campos específicos del conocimiento.

Por consiguiente, se ha de insistir en la investigación para la formación profesional, de modo que cultive el interés por el trabajo científico así como una actitud favorable hacia la producción y difusión del saber, valore su trascendencia para la humanidad y, al mismo tiempo, inicie su capacitación como un investigador autónomo e independiente (UNESCO, 1998). Más específicamente, entre las competencias de investigación que el estudiante debe desarrollar podemos mencionar: identificar problemas de relevancia educativa y social, así como planificar proyectos de investigación con preferencia científico-tecnológica, social y educativa, con enfoques y métodos diferentes (Ruiz-Bolívar 2005); evaluar críticamente el estado del arte del conocimiento en el área de estudio; decidir en qué teorías y enfoques se fundamenta y relacionar y articular toda esta información y exponerla discursivamente; diseñar y seleccionar instrumentos y procedimientos de recolección de datos adecuados a los objetivos del estudio; tomar decisiones para resolver los problemas confrontados en la investigación; analizar datos cualitativos y cuantitativos, presentando evidencias y argumentando; reflexionar sobre las implicaciones socio educativas de los avances científicos; escribir los reportes de investigación de acuerdo con las normas de publicación exigidas por la comunidad discursiva en el área de conocimiento.

Estas competencias básicas construidas son esenciales en el desarrollo profesional autónomo del profesor para, por una parte, ser capaz, como sostiene Porlán (1993) de reflexionar en y sobre la práctica y descubrir y modificar los modelos, esquemas y representaciones subyacentes, promoviendo el cambio didáctico y, por la otra, mirar y comprender con una visión crítica los innumerables problemas educativos que a diario se presentan en el contexto social (aula, centro y comunidad educativa).

Desde este punto de vista, la formación inicial del profesorado ha de estar encajada en programas de investigación educativa (Pérez Gómez, 1992) que, al mismo tiempo, que transforman al profesor (sus esquemas, modelos de actuación), le permitan también modernizar el contexto escolar (aprendizaje del alumno, el aula como un sistema dinámico, innovar estrategias de aprendizaje) y fortalecer el conocimiento científico (teorías de la enseñanza y del aprendizaje, enfoques de investigación, etc.). Ser partícipe de este proceso de investigación le permitirá hallar explicaciones y entender por qué, a pesar de los esfuerzos que se hacen, los estudiantes aprenden menos, leen y escriben con dificultad, se les dificulta aplicar estrategias de pensamiento para resolver tareas, entre otros.

Abordar estos problemas desde la investigación los forma para proyectar qué hacer ante los problemas y encontrar

soluciones, al aplicar procedimientos e instrumentos adecuados y hallar posibles explicaciones relevantes desde la teoría. Formación que permite al futuro docente alcanzar ese imperativo ético de imbuirse en los problemas para conocerlos, lo cual implica tomar decisiones sobre las iniciativas que se debe aplicar para la transformación educativa. Competencias que en modo alguno podrían ser desarrolladas en otras experiencias de naturaleza diferente como una pasantías o como aprobar un curso de una asignatura de postgrado.

El desarrollo investigativo y la escritura de la Memoria de Grado resultan actividades clave en la formación científica y contribuye a su inserción dentro de la cultura académica a la que como futuro profesional aspira ingresar. Por ello insistimos en que no puede ser sustituida por ninguna otra modalidad.

Por todas estas razones expuestas, proponemos:

1. Valorar la investigación como pilar insustituible de la formación del docente por las enormes posibilidades que ofrece para la construcción de su identidad y su desarrollo profesional y como fuente de conocimiento y desarrollo humano. Esto significa que la institución formadora junto a todos los actores de la formación docente asumamos el compromiso y hagamos esfuerzos para cultivar la cultura de la investigación en la Escuela de Educación, en todos sus ámbitos.
2. Convertir la investigación educativa, el desarrollo del pensamiento lógico y del lenguaje oral y escrito en ejes transversales de la formación docente. Esto supone, por una parte, un proceso de inmersión del estudiante en la cultura del centro educativo o de la escuela para que pueda realizar los roles profesionales que le corresponden, especialmente actuar como investigador de los múltiples problemas que allí están presentes y, desde diferentes dimensiones, estudiarlos interdisciplinariamente. Por la otra, con base en los temas de estudio elegidos, orientar la lectura, análisis y discusión de artículos científicos y de otras fuentes teóricas que fundamentan la investigación para ayudar al estudiante a insertarse en esa nueva cultura, la cultura investigativa de la comunidad disciplinar, con métodos y formas de análisis, argumentación y un discurso con particularidades específicas, lo cual requiere un compromiso personal del estudiante, así como un andamiaje del profesorado, que le sirva de soporte en el proceso de elaboración escrita de artículos e informes, atendiendo a la organización y estructura de la información requerida.
3. Insistir en que estas reflexiones sobre las representaciones que tenemos de lo que significa la investigación y sobre los obstáculos para realizarla, deben conducirnos a una revisión profunda de cómo estamos conceptualizando y orientando la investigación en la formación docente para convertir y transformar nuestra práctica como tutores y formadores en fuerza impulsora de la renovación curricular y de los cambios de enfoque que debemos dar a todas las asignaturas del currículo de formación.

4. Revisar la pertinencia de los temas y problemas que se estudian en los trabajos de grado que los estudiantes elaboran. Establecer criterios para promover la evaluación de los Trabajos de grado más relacionados con la pertinencia, la relevancia, la aplicación a la realidad para solucionar problemas educativos urgentes.
5. Promover acciones que generen espacios de discusión y de reflexión permanente entre los profesores, los estudiantes y tutores, sobre experiencias de investigación y problemas relacionados con la metodología científica y con la producción y comunicación del conocimiento. Dar lugar en estos espacios para examinar y discutir con mirada crítica las causas y factores que determinan los problemas que los estudiantes confrontan en la investigación y producción de la Memoria de Grado. Este espacio formativo redimensiona otras posibilidades que invitan a construir comunidades de aprendizaje y ofrecer a los estudiantes el apoyo y los recursos educativos necesarios para favorecer el desarrollo de capacidades lingüísticas y cognitivas que se requieren para realizar con éxito el manejo del conocimiento disciplinar afín al tema de estudio, y familiarizarse con sus prácticas discursivas características, asociadas a nuevas modalidades de analizar, organizar y pensar sobre el conocimiento.
6. Las comunidades de aprendizaje son instancias de formación, si se convierten en espacios de búsqueda, de intercambio recíproco, de reflexión y perfeccionamiento que conduzcan a transformaciones importantes tanto del proceso metodológico para investigar como de las prácticas pedagógicas que permitan convertir al futuro profesor en lector y escritor académico en las disciplinas. Prácticas que le permitan adquirir herramientas para desenvolverse en las complejas actividades de expresión escrita y de comunicación científica, para asumir con propiedad el reto de elaborar, según las convenciones del género, textos académicos como la Memoria de grado, el artículo científico o la ponencia.
7. Incorporar la Investigación-Acción como uno de los enfoques más relevantes para favorecer la transformación de la práctica de enseñanza y la formación investigativa de los docentes, por las enormes posibilidades que ofrece a los futuros profesores de reflexionar sobre su hacer y de transformar su acción. Sólo convirtiendo las aulas en laboratorios en los que se llevan a cabo experiencias de aprendizajes, se experimenta, se registra lo que se hace, se reflexiona, se analiza, se revisa y se proponen y ejecutan nuevas acciones pedagógicas y de nuevo se inicia un nuevo ciclo de experimentación-reflexión- acción-transformación- acción, es como podemos alcanzar las transformaciones en la conciencia y en la acción.
8. Tomar conciencia de que el cambio en la educación, en el sistema educativo y en la escuela debe venir por el camino de la formación de profesionales críticos y reflexivos, capaces de identificar problemas, buscar soluciones e implementar innovaciones y manejarse

con autonomía para favorecer la transformación de la realidad. Formar en ellos la idea de su responsabilidad para crear y hacer instituciones educativas efectivas y desarrollar también en ellos la conciencia de que la investigación contribuye a lograr este propósito, por lo que se debe sembrar y cultivar desde la formación.

tencias investigativas en la formación inicial del profesorado, es en cambio, redimensionando las prácticas bajo las cuales se fomenta la investigación y se desarrollan las capacidades científicas, teórico- metodológicas, lingüísticas y discursivas, imprescindibles para indagar y reflexionar sobre la realidad educativa y comunicar científicamente el conocimiento. ©

Concluyo entonces recomendando que no es eliminando la Memoria de Grado como podemos fortalecer las compe-

Autora:

María Stella Serrano de Moreno. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Mérida, Venezuela. Doctora en Educación de esta misma universidad. Docente de pregrado y postgrado en las áreas de Didáctica de la lengua, Teoría de la escritura; Investigación en lectura y escritura; Escritura académica y producción de conocimiento en el Doctorado. Investigadora acreditada en Nivel C (máximo)-Convocatoria 2013, del Programa Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII-ONCTI). PEI-ULA-2013. Coordinadora del Proyecto de grupo FONACIT-ONCTI-ULA. N° 2012-001372 Lectura y escritura como instrumentos de inclusión social de jóvenes. Leer y escribir en las disciplinas para aprender, pensar e investigar.

Bibliografía

- Arnoux de Narvaja, Elvira. (Comp.). (2008). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. Buenos Aires: Arcos Editores.
- Bernal, Cesar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- Carlino, Paula. (2004). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: Representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios*. (Documento en línea). Recuperado el 18 de abril de 2012 en www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_culturas_04.pdf
- Carlino, Paula. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares. En: Elvira Narvaja de Arnoux (Comp.). (2008). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. (pp. 227-246). Buenos Aires: Arcos Editores, Recuperado el 15 de mayo de 2012 en <http://www.escritura y lectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.18, N° 57, 355-381. Recuperado el 25 de octubre de 2013, en <http://www.redalyc.org/articulo>.
- Castelló, Montserrat & Bañales, Gerardo & Vega, Norma Alicia. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 8(3), N° 22, 1253-1282.
- Flores, Gabriela & García, Tonatihu & Abreu, Luis. (2006). Modelo integrador de la tutoría. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.11, Núm.31, 1363-1388.
- Jorba, Jaume. (1998). La comunicación y las habilidades lingüísticas, en Jaume. Jorba, Isabel, Gómez & Àngels. Prat (Editores). *Hablar y escribir para aprender* (pp. 29-49). Barcelona. Editorial Síntesis.
- Padilla, Constanza & Douglas, Silvina & López, Esther. (2010). Elaborar ponencias en la clase universitaria. *Lectura y Vida*, año 31, N° 2- junio, 6-17.
- Peña Borrero, Luis Bernardo. (2009). La competencia oral y escrita en la educación superior. Consultado el 23 de julio de 2013, en www.mineducacion.gov.co/articles-189357_archivo_pdf_comunicaciones.
- Pérez Gómez, Ángel. (1992). *La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión*. Madrid: Morata.
- Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: España, Díada, S.L.
- Ruiz-Bolívar, Carlos. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado. *Sapiens*, Año 6, N° 1, 61-83.
- Ruiz-Bolívar, Carlos & Torres, Virginia. (2002). Actitud hacia el aprendizaje de la investigación: Conceptualización y Medición. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, Año X N° 18, 69-94.
- Serrano, María Stella. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, Vol.16, 27-41.
- Taylor, Steve & Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Villalobos, José. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un Trabajo de Grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes: Editorial Venezolana.
- Wells, Gordon. (2001). *Aprender con y de nuestros estudiantes*. En: *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. 295-313. Barcelona. Paidós.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 10 de mayo de 2012 en http://www.unesco.org/educacion/educprog/wche/declaration_spa.htm.



nicaciones cuando espían nuestras comunicaciones. Gracias a las revelaciones de Edward Snowden y de GleenGreenwald, difundidas por el diario británico *TheGuardian*, hemos conocido que la mayoría de los colosos de Internet fueron –y siguen siendo– cómplices de la National Security Agency (NSA) para la aplicación de su programa ilegal de espionaje masivo de comunicaciones y uso de redes sociales.

No somos inocentes. Cual esclavos voluntarios, y aún sabiendo que nos observan, seguimos dopándonos con droga digital. Sin importarnos que cuanto más crezca nuestra adicción más entregamos la vigilancia de nuestras vidas a los nuevos amos de las comunicaciones. ¿Vamos a seguir así? ¿Podemos consentir que estemos todos bajo control?

Notas:

1. Director: SpikeJonze, 2013.
2. Es interesante anotar, en este contexto, la reciente compra, por Facebook, de WhatsApp, “el servicio de mensajería más popular del mundo” (450 millones de usuarios), por la monumental suma de 19.000 millones de dólares.
3. ADSL: sigla del inglés Asymmetric Digital Subscriber Line (Línea digital asimétrica de abonado). Es una tecnología de acceso a Internet de banda ancha.
4. En 2011, Vodafone compró el cable operador británico Cable&Wireless, y en 2012 adquirió el principal cable operador alemán KabelDeutschland.
5. CVC Capital Partners ya adquirió, en 2010, la empresa helvética Sunrise, segundo operador de telefonía en Suiza, que posee más de 7.500 km de red de fibra óptica.
6. R Cable y Telecomunicaciones Galicia S. A. ofrece servicios de Internet de banda ancha, televisión, telefonía móvil y fija a cerca de un millón de viviendas y empresas de unas 90 localidades gallegas.
7. Este proyecto de megafusión aún no tiene el visto bueno de la División antitrust del Departamento estadounidense de Justicia.
8. Exactamente de 2.726 millones de euros. PRISA registró, en 2013, una pérdida neta de 649 millones de euros, más del doble que en 2012.
9. Léase Ignacio Ramonet, *La explosión del periodismo*, Clave Intelectual, Madrid, 2012.

En Venezuela no nos gusta que nos llamen afro descendientes¹

Trasvase
de lo publicado

Venezuelans do not like being referred to as afro-descendants

**Antonio José Guevara
y Brunilde I. Palacios**

negrossomos@gmail.com



Sorprendió el mutismo que mantuvo el INE (Instituto Nacional de Estadística) sobre los resultados obtenidos en el Censo Poblacional llevado a cabo en el país, donde solamente se hizo mención al total de la población, en el que aparecieron aproximadamente censada la cantidad de veinte y ocho millones y un poco más de venezolanos y venezolanas (27.227.930, Según el Censo 2011)² en el que su presidente y coordinadores enfatizaron que ese sería el total de la población venezolana, en el que su variación iba ser poco significativa, obviándose las particularidades de cada extracto, por su poca significación dado a los resultados recogidos, el cual no lo ameritaba, en vista que fue poca significativa la población que se auto reconoció como afro descendientes (hijos de africanos que conserva la cultura africana y sus diferentes idiomas, además que aplican dentro de su habita instancia de justicia con base en su tradiciones ancestrales y que sólo afectan a sus integrantes, según sus propias normas y procedimientos como lo hacen los originarios, en el que podemos diferenciar que la lengua Guaraos, no se parece en nada a la de los Guajiros y ésta, al de los jibes del Territorio Amazona), negros, morenos, blancos y en el que se demostró que en Venezuela son muy pocos los que asumen tal postura que ahora se han dado a la tarea de imponerlo mediáticamente porque se han dado cuenta que dichos resultados no les

favorecen, porque la población venezolana asumió el perfil de no reconocerse como afro descendiente, y demostró que no tienen cabida otro tipo de reconocimiento, sino los que originaron desde 1528 la Provincia de Venezuela, porque los pueblos que integraron esta porción de tierra, crearon una idiosincrasia muy original (la venezolana) y no aceptan que se les cambien por otra y menos por una que anda buscando imponer perfiles foráneos, que contienen una alta carga discriminatoria contra los venezolanos que poseen una melanina negra, donde la población le dijo no, a quienes asumieron engalanados, sosegados y enfermos de tanto odio, por la manera como se quiere imponer tal apelativo y en el que no se quiere entender que el termino afro descendiente no es parte de la venezolanidad (porque nunca lo fue, ni lo es), el cual se han tratado de imponerlo a través del espectro comunicacional (En el que no les importa, poner en boga el planteamiento que hace Nicolás Maquiavelo en su obra universal El príncipe, leída en diferentes épocas y que ha servido a la plutocracia para humillar y vejar a los pueblos del mundo y en que han tratado de hacer lo imposible para que dicho perfil sea incluido en nuestro ordenamiento jurídico, sin medir sus consecuencias, por encima de la opinión de los venezolanos, echando por el suelo los resultados arrojados por el Censo 2011 (menos mal que el Gobierno Bolivariano ha sido muy cui-

dadosos y cauteloso con respecto a los tratados, pactos y convenciones que en otros periodos presidenciales firmaron en nombre de la República, en el que no se tomó en cuenta el daño tan grande que iban a causar y que estamos sufriendo por culpa de esa decisiones echas a la ligera, en el que podemos percibir la posición asumida por la Corte Internacional y la Comisión internacional de los derechos humanos, en el que se quiere imponer a los países miembros, que asuman sus decisiones con carácter de imperio, en el que está inmerso la perdida de la soberanía: Por ello, la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia de Venezuela, en sentencia de 15 de julio de 2003, declara que decisiones de órganos jurisdiccionales extranjeros, no son aplicables en Venezuela, si violan la Constitución Bolivariana. Planteado así, ni los fallos, laudos, dictámenes u otros actos de igual entidad, podrán ejecutarse penal o civilmente en el país, si son violatorios de la Constitución³, por lo tanto, no podrían proyectarse en el país, las sentencias que contengan normas contenidas en tratados, convenios o pactos sobre derechos humanos que colidiesen con la Constitución o sus principios rectores. Porque lo que se está buscando, es disfrazar el genocidio impío cometido contra los negros y negras –no contra los africanos y africanas-, para venir mañana a rescatar su propiedad, o sino, una remuneración monetaria, bajo el argumento de que ellos invirtieron en su desarrollo, educación, etc.

Es por ello que quienes se han abanderado de este rasgo no han entendido que el problema no es ver la discriminación racial solamente por el fenotipo, sino por las causas estructurales que lo motivan, por lo consiguiente veníamos sosteniendo que se perdió una gran oportunidad, si estos compañeros no hubieran asumidos esa conducta discriminatoria y xenofóbica en contra de quienes en el país, nos auto reconocemos como venezolanos que poseemos una piel negra y morena, lo cual hubiese conllevado a que el pueblo venezolano tuvieron otro tipo de conducta hacia ellos, pero no puede haber otro tipo de manifestación, cuando vemos que siguen irrespetando y negando los resultados del Censo de Habita y Vivienda realizados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), utilizando su ventaja política y administrativa para imponer el referido termino a través de las distintas Leyes Orgánicas en el país (conducta muy parecida a los de la cuarta república), de manera solapada, en silencio, en la oscuridad, irrespetando los consensos, conversatorios, acuerdos con las diferentes comunidades donde ellos ha abierto el diálogo, negando la participación de los estratos mayoritarios -morenos/morenas, blancos/blancas y negros/negras-, en un país que se caracteriza por la presencia preponderante de su melanina morena y negra, lo cual ha originado el rechazo mayoritario del 99,93 por ciento de la población venezolana, porque no se puede tapar con un dedo que los africanos nunca tuvieron ninguna participación e incidencia, en lo que representó nuestra gesta libertaria, porque de África salieron seres humanos caracterizados como negros y negras, cazados, depositados y vendidos por los propios africanos⁴ y esa realidad, quienes nos consideramos parte de la herencia negra, no la podemos olvidar y echar a un lado, porque si las distintas culturas africanas no hubiesen

participado en el negocio negrero, ni usufructuado sus beneficios adquiridos de la venta de sus propios coterráneos, jamás se fuera fortalecido en el mundo el modo de producción feudal, a los cuales se les quitó su nacionalidad y origen de nacimientos para imponerles el apelativo de negros y negras.

Por ello, no podemos aceptar la manera como se introdujo el término, en la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial (LOCDR) en el que solamente se distingue como delitos aquellos que solamente tienen que ver con los que “mediante acción u omisión distinguen o excluyen a una varias personas, en razón de su origen étnico, origen nacional o rango del fenotipo con el objeto de anular o menoscabar el goce y ejercicio de los derechos humanos reconocidos en la constitución, en los tratados, pactos y convenios internacionales suscritos y ratificados por la república” . Precepto que es muy ambiguo y vago, que jurídicamente no enumera los delitos de discriminación racial como se encuentran estipulados en la Ley orgánica sobre el derecho de las mujeres a una Vida libre de violencia o en la LOPNNA, etc., en vista que se debió buscar una forma de imputación más cónsona con el Estado que queremos, en el que se nota claramente que con su promulgación se ha creado un vacío jurídico, puesto que en ella, no se define claramente y de forma transparente que son delito de discriminación racial, que si se encuentran definido en el Art. 20 Constitucional de manera muy general en todos los numerales que lo integran, en el que no se explica cómo funciona el dispositivo para sancionar un delito que tenga que ver con la discriminación racial, en el que tampoco se explica cuál es la ideología racista y cómo debe se debe desarrollar su proceso establecido en los artículos 26, 49 y 257 constitucional, creándose un Instituto Nacional Contra Discriminación Racial que no es cónsono con el objeto de la ley y esto pasó, porque no se buscó el asesoramiento adecuado, porque su obsesión por imponer tal perfil discriminatorio (afro descendiente), no les dejó aceptar que en el proceso dialéctico que sufren las dinámicas humanas, las incidencias que se producen a lo interno, conllevan a su transformación, porque los seres humanos nos caracterizamos por crear condiciones de existencias que mejoren nuestra situación en el mundo. Esto quiere decir que siempre tendrá esa ventaja que los diferencia de los otros animales y no entendemos porque este grupo poco significativo, se ha dado a la tarea de negar que la cultura negra, fue el producto que se originó de ese proceso de desarraigo que vivieron los africanos para diferenciarse de su cultura original y entender que fueron sus propios coterráneos quienes eran los encargados de las factorías y asientos negreros existente en África y que los europeos solamente se daban el lujo de comprarlos, ya que era imposible que en las primeras centurias, se pudiera conquistar y colonizar una región tan inhóspita con una tecnología que se caracterizaba por ser demasiada híbrida e incipiente, donde la presencia de una fauna y flora desconocida se hacía inminente y se presentaba como dominante ante unos emporios humanos que carecían de su comprensión y conocimiento, además que ese capital humano no estaba ganado para estos menesteres, en el que les quedo como única salida,

utilizar manos esclavas dentro del proceso de expansión, porque los negros era individuos muy dados para aprender en el arte marino, como otros oficios de la época y por ello los transformaron en Piezas de Ébanos (productos por su alto valor que representaban en el mercado feudal), en el que no creemos que los europeos subestimaran su capacidad, sino por el contrario siempre tuvieron miedo y atentos a la forma como se expresaban en cada movimiento, en cada gestualidad donde la lujuria y la sensualidad siempre estaban presente, prohibida por la Iglesia Católica para los blancos, pero no para los negros considerados sub-humanos y porque eran muy habidos para que la mujer europea se adueñara rápidamente de ese potencial que estaba incurso en su naturaleza, haciéndolo suya y desbordándose en sin fin de torbellinos que la hizo quebrantar sus propias reglas de conducta y darle rienda suelta a ese polimorfo que se encontraba esperando su momento para hacerse presente, como de cualquier aprendizaje que se hacía necesario en el espacio de trabajo, en el que eran fieros y grandes aportadores por su fortaleza a ser muy productivos y de poca voluntad para negarse a la faena laboral (que era inhumano y donde trabajaban más de quince horas diarias).

Por ello, no reconocer tal situación, conlleva a no comprender que los desarraigados africanos (negros y negras) fueron tan inteligentes, que tal actitud o potencialidad los llevó a crear una nueva geografía espacial, alimentada por un realismo negro que no se puede negar en los nuevos espacios donde tenían presencia, al cual hay que aceptar y estimular, porque proviniste de esa realidad, donde quien te dio cobijo en tierras distintas, fueron unas culturas distintas a la africanas, mientras éstas, se estaban usufructuando lo adquirido por tu venta, donde allí te hiciste, procreaste y te desarrollaste, tan igual que los criollos y los indígenas, en el que tienes que comprender que tu situación era el producto de una dinámica histórica discriminatoria que se dio, entre las diferentes formas de vida y la manera como se controlaban las formas elementales de la vida religiosa, las cuales eran administrada por la aristocracia tribal y luego por los europeos que si tenían claro que los sistemas de representación que el hombre se ha hecho del mundo y de sí mismo, son el producto de una inmensa cooperación que se extiende no solamente en el espacio, sino en el tiempo y donde el reino social es un reino natural, que sólo difieren de los otros por su mayor complejidad, en el que no puede haber sociedad que no sienta la necesidad de mantener y reafirmar, la idea que constituyen su personalidad, en el que se les dio la posibilidad de que se convirtieran en sujetos activos, en el que el reconocimiento de su ciudadanía y nacionalidad se hizo eminente y en el que se debe entender que gracias a la inteligencia de esos venezolanos que se caracterizan por poseer una piel negra, hoy nos encontramos discerniendo sobre el tema y es una lástima que seamos tan ingratos para no reconocer tal esfuerzo para venir a plantear un discurso que no tiene ningún argumento que lo sustente, en el que se ha tratado de crear una matriz que conlleve a olvidar el papel jugado por el sujeto creador, el cual es muy importante porque permite nuestro reconocimiento en los nuevos estados nación que se crearon y que creemos que quienes en el país aspiran que se les reconoz-

ca su ascendencia africana subestiman su capacidad para seguir con el cliché de la africanidad que en el fondo lo que busca es negar la venezolanidad.

Es por ello, que la actitud asumida por el Diputado Modesto Ruiz en diferentes medios de información, hay que verla con mucho cuidado, en el que se ha dado a la tarea de vejar, discriminar, menoscabar, subestimar, vulnerar y marginar la inteligencia de quienes jugaron un papel importante en la historia de nuestra población venezolanas que se caracterizan por tener una melanina negra, en el que asumí una postura que lo llevo a olvidarse, que es un representante de la Asamblea Nacional y que hoy, nuestro país tienen a nivel internacional una situación demasiado delicada producto de las malas decisiones y la entrega que hizo la oposición a los imperios del mundo, quien no tuvo recelo, ni resguardo en las cosas en las que se comprometieron, en el que pareciera que se le olvidó que al enemigo siempre va a estar a la saga, buscado desequilibrar a su oponente y creemos que no tuvo el resguardo adecuando para manifestar su posición de la forma como lo ha venido haciendo en diferentes medios de información (escritos, visuales y auditivos), sin tomar en cuenta que se había creado una fisura entre los venezolanos que poseen una alta carga de melanina negra y que además estamos en próximo a una campaña electoral, en donde tenemos que tener mucho cuidado para no dejarnos llevar por el halo de nuestra pretensiones, en el que pareciera que tal figuración, la está haciendo con el propósito de aprovechar la oportunidad para levantar una cortina mediática que permita invisibilizar los resultado que se dieron a través del Censo 2011, donde solamente se reconocieron como “afro descendientes” cuarenta y ocho (48.000) mil personas y un poco más.

Esto representa que la población venezolana rechaza el término “afro descendiente”, como lo demostró en el Décimo Cuarto Censo de Población y Vivienda que se llevó a cabo en todo el territorio venezolano por el Instituto Nacional de Estadística (INE), a partir del 1 de septiembre del 2011, en donde el total de la población venezolana es aproximadamente de 27.227.930 y solamente se auto reconocieron como Afro descendientes, 181.157 venezolanas y venezolanos, presentes mayormente en los estados Miranda (42.264), Carabobo (21.281) y Aragua (19.874). Más de 15 mil afro descendientes se encuentran en el estado Zulia, 18.675 se encuentran en el Distrito Capital, 3.369 en el estado Monagas, 6.364 en Vargas, 6.070 en Falcón, 5.600 en Lara, 5.516 en Bolívar, 5.334 en Anzoátegui y 5.287 afro descendientes se ubicaron en el estado Yaracuy, 4.286 en Sucre, 2.716 en Mérida, 2.287 en Nueva Esparta, 2.256 en Guárico, 2.122 en Portuguesa, 2082 en Táchira, 1.790 en Barinas, 1.383 en Cojedes, 1.206 en Trujillo, 956 en Delta Amacuro, 875 en Apure, 529 en Amazonas y 16 en Dependencias Federales.

Dichas resultado, niegan totalmente que este pueblo se auto reconoce como afro descendientes y echa por el suelo, la matriz de que existe un alto sentimiento arraigado hacia la Africanidad; puesto que tal imposición ha conllevado a que se profundice esa negación, puesto que los resultados del Censo 2011, arrojan que no llega ni al uno por

ciento (1%), porque se reconocen como morenos o negros, Blanco, originarios (principalmente como venezolanos) y no como descendiente de africanos, demostrándose que no hay nada que nos ligue a la cultura africana, debido a que dicho rechazo se debe a que no se puede echar al traste la historiografía como fuente que viene a fundamentar que a los africanos nunca les interesamos y les importamos, porque si no fueran así, no se hubiesen dedicado al oficio impío de cazar y vender a sus conterráneos a los europeos, ya que la venta de humanos se vio como un gran negocio que no solamente trajo beneficios a la población común que conforman el sistema tribal, sino también a sus aristocracias que gobernaban a estos emporios humanos, a través de la imposición de un sistema de castas que influía e imponía su poder, que sirvió como medios de control y de cohesión sobre esas formas gregarias que se caracterizaban por ser cerradas y tener formas de organización que a su interior eran controladas por el elemento religioso, lo cual les cambió su estatus social en un mundo desconocidos por ellos. Además que en dicha postura se puede notar que quienes en el país mantienen tal actitud, se han convertido en discriminadores y segregacionista del termino negro, el cual no lo ven como un aporte a la humanidad y se han dado a la tarea de echar por el suelo y despotricar sobre su trascendencia, puesto que han tratado en todo momento de opacar su aporte a la humanidad, conllevando a no enarbolar la grandeza y el nivel de inteligencia de esos seres humanos que fueron producto de las incidencias producidas por el sistema tribal africano y el europeo, donde pareciera que quienes se encuentran dentro de la polémica, no se arriesgan, a tocar el tema y menos aceptar que esos desarraigados que fueron el producto de la comercialización de los asientos negreros, eran humanos con una gran sensibilidad para crear, en el que no se han percatado que fueron sujetos que dejaron un gran legado, puesto que fueron capaces de crear la cultura negra, la cual marcó un hito en el pensamiento humano que se hizo sentir en todas las esferas del saber. Por ello, creemos que quienes se identifican con el tema, se han prestado para darle un enfoque negador, que se puede notar en las diferentes posturas asumida, puesto que con gran intencionalidad se trata de obviar que fueron capaces de crear una cultura que posee sus propios rasgos, pero además, diferente a la africana, europea y a quienes hoy plantean el término afro descendiente y por ello, no podemos aceptar, como de manera descarada se quieren imponer una postura en el que pareciera incentivarse una negación a nuestra integridad mental, lo cual ha conllevado a una alienación por lo africano (Africafilia), donde esta visión del mundo llevó a esconder el

aporte de la cultura negra, lo cual nos lleva a reconocer su impacto y negar la imposición del epíteto afro, porque no lo somos, somos originarios de la República Venezolana y sin nuestra participación no existiera ésta en los nuevos estados-nación que se originaron en los nuevos mundos descubiertos para los occidentales y eso Bolívar lo tenía muy claro y es por ello que trato de incluirlos como ciudadanos venezolano a partir de 1812 (cuando se crea la primera constitución). Esto representa que esta patria la hicimos los indígenas, los negros, mestizos y los europeos (criollos) y es por ello, que no podemos darle un premio a quien se dieron a la tarea de cazarlos y venderlos como que si fueran animales sin raciocinios a los barcos negreros, sin importarles que eran vidas humana que sentían, pensaban y reflexionaban (tenemos que entenderlo e internalizarlo). Porque era imposible que con la llegada de los europeos a África, esto se adueñaran de un continente tan complejo, salvaje y violento; es por ello que no aceptamos que se nos quiera hacer ver que los europeos eran los únicos culpables por tales actos de lesa humanidad, sin que los africanos tuvieran alguna incidencia (lo cual se niega en casi todos los escritos que han llegado a nuestras manos, los cuales nos permiten corrobora que su participación fue demasiado transparente). Esto nos lleva a la reflexión que el Cuerno de África, era un territorio inhóspito, de grandes desconocimientos y los europeos no estaban preparados para conquistar y colonizar tan vasto territorio, en el que se le hacía difícil arriesgar los que poseían, ya que eran pocos los que se atrevían hacer esa travesía que duraba unos cuantos años.

Es decir, hay demasiados indicios con excesivas respuestas y esta es una de ella, que demuestra que sin la participación del sistema tribal africano, el cual mantenía un control híbrido, ejercido por la influencia de ese poder de fuego simbólico que poseía esas formas elementales de la vida religiosa, no se fuera dado el negocio negrero o el mal llamado Sistema de la Trata Negrera. Por favor, yo soy venezolano, yo no soy africano, ni afro descendientes y no aceptamos que nos impongan el epíteto de afro, porque nos estarían discriminado y cambiando nuestra toponimia e identidad (no hay que confundir), puesto que nosotros no somos afro venezolanos, sino venezolanos creadores de la cultura negra. Originarios de la República de Bolívar, fuente que sirvió de base para el nuevo estado democrático y social de derecho y de justicia, que propugna como valores superiores la vida y la libertad, la justicia, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y el pluralismo político (art. 2 Constitucional). ©

Notas

- 1 En el año 2011 la población residente en el estado Miranda, fue de 2.675.165 personas. Con respecto al auto reconocimiento étnico, se observa que en el estado Miranda 48,0% de la población objeto de esta pregunta se auto reconoció como Morena/Moreno y 45,8% como Blanca/Blanco. Por su parte, 1,6% de la población de esta entidad se declaró como Afro descendiente. Esto quiere decir que de 181.157 venezolanas y venezolanos se reconocieron como afro descendientes en todo el país, en el estado Miranda solamente se reconocieron 42.264, Carabobo (21.281) y Aragua (19.874). Fuente: Estado Miranda, distribución porcentual de la población, según autoreconocimiento étnico. Censo 2011. Instituto Nacional de Estadística.

- 2 Art. 260 Constitucional.
- 3 Artículo 335 Constitucional. El Tribunal Supremo de Justicia garantizará la supremacía y efectividad de las normas y principios constitucionales; será el máximo y último intérprete de la Constitución y velará por su uniforme interpretación y aplicación. Las interpretaciones que establezca la Sala Constitucional sobre el contenido o alcance de las normas y principios constitucionales son vinculantes para las otras Salas del Tribunal Supremo de Justicia y demás tribunales de la República. El cual debe colindar con el Art 07 Constitucional.
- 4 La famosa ciudad de Dakar, en una isla pequeña, silenciosa, con calles estrechas y sin asfaltar y algunos edificios de estilo colonial. Isla de Gorée (Senegal). Año 1550, hoy convertida en un museo, fue un lugar clave en la historia del comercio de esclavos. Desde la llamada “Puerta del viaje sin retorno”, abierta de par en par a las aguas del Atlántico, miles de senegaleses decían el último adiós a la tierra que les vio nacer, antes de navegar rumbo a América. Como esta factoría, existían cerca de doscientas en el Golfo de Guinea, controladas por los mismos africanos. Desde comienzos del siglo XVI hasta mediados del siglo XIX, donde tiene lugar, en el más absoluto de los silencios, el genocidio de 140 millones de esclavos africanos. Uno de los más crueles de toda la historia donde hombres, mujeres y niños fueron raptados de sus aldeas, encadenados y trasladados en barcos negreros rumbo al Nuevo Mundo. En sólo un instante esas vidas vieron cambiar su valor y se convirtieron en mercancía objeto de compra venta. (Fuente: Esclavos del siglo XXI, 2004).



Viene de la pág. 334

El gobernante, que hizo el anuncio durante su programa de radio “En contacto con Maduro”, también bautizó un sistema estatal de becas para estudiantes de carreras científicas con el nombre del médico.

“A seguir desarrollando todo lo que dejó el maestro Jacinto Convit y poner a nuestro país en el más alto nivel del desarrollo de la ciencia”, enfatizó.

Convit, premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica en 1987 y postulado al Nobel de Medicina en 1988, creó una vacuna para prevenir y curar la lepra, lo que sirvió de base para crear una inmunoterapia de la leishmaniasis, y trabajó en el estudio de otras enfermedades como el mal de Chagas, la oncocercosis y la micosis.

Declarado “Héroe de Salud Pública” por la Organización Panamericana de la Salud (OPS), ejerció la cátedra de Enfermedades Tropicales en la Universidad de Stanford como profesor invitado y ocupó un puesto similar durante un año en el Hospital Jackson Memorial de la Universidad de Miami, en Estados Unidos.

A su regreso a Venezuela, fundó el Instituto de Biomedicina.

Convit dedicó los últimos años de su vida a desarrollar una “autovacuna para el tratamiento de algunos tipos de cáncer”, según indicó la fundación.





sufre las calamidades de huracanes, volcanes ni tornados. En fin, una región que fue comparada como el Paraíso Terrenal y así fue descrita para las cortes europeas. El Libro no sólo describía riquezas, misterios y enigmas desconocidos, para la mayoría de la gente, inmersa en la cotidianidad de sus quehaceres; sino que enfocaba la Visión de Simón Bolívar para enfrentar a ese imperialismo avasallador que nunca cesará en su intención de apropiarse de nuestras inagotables riquezas. Y fue precisamente la óptica bolivariana lo que puso en alerta a los asesores del gobierno, quienes usaron sus influencias para que la censura se impusiera a mi libro.

De inmediato, el libro fue censurado y su publicación suspendida, para que no se conociera el inmenso potencial de Venezuela, y así poner en manos de las trasnacionales las riquezas de nuestro suelo.

Hoy luego de 17 años, y luego de actualizar los datos, he decidió poner a la disposición el libro, apoyándome además en vídeos, que dramatizan aún más la verdad de nuestro inmenso potencial económico, turístico, científico y cultural, con la finalidad de sea leído por los estudiantes, y sirva de fuente fundamental para la nueva Venezuela que estamos obligados a gerenciar bajo la óptica visionaria de nuestro padre Libertador, quien nos dejó un legado de pensamientos que, a modo reflexivo, estamos obligados a consultar, porque así lo alertó en estas últimas de sus reflexiones: *“La suerte de Venezuela no me puede ser indiferente, ni aún después de muerto”* Simón Bolívar.

sente y omnipotente, pero que como no existe, la representan en figuras de piedras, palos, yesos o etéreas, para darle cuerpo al que temer. De hecho a los ignorantes aborígenes los utilizaron como vehículos para hacer aparecer, vírgenes, santos y otras mentiras, con el objetivo de hacer más creíble el engaño. Así aparecieron en manos o en cercanías de indígenas, la virgen de Coromoto, de Guadalupe, de la Chiquinquirá, el fraude mayor de Fátima en Portugal, país pobre y en el campo, etc.

Por qué si se fijan, todos, absolutamente todos esos dioses y sus religiones monoteístas, asumen el terror, el miedo, el chantaje, como las herramientas más adecuadas de sometimiento de la voluntad de sus seguidores. Ellos hablan de amor, pero desprecian el sexo, lo condenan y hasta lo estigmatizan falsamente, incluso hipócritamente lo prohíben a sus líderes o sacerdotes. Pero como es una necesidad humana, lo practican de manera clandestina, solapada y cobarde y hasta cometen pedofilia. Presentándolo como una maldad humana. Siendo que esa facultad, es la que nos permite la reproducción y por ende la supervivencia de la especie.

SOS paren a Venezuela un peligro para el imperialismo

Viene de la pág. 216

El rostro más peligroso, maligno y dañino de la dominación: las religiones y sus dioses

Viene de la pág. 256

Índice retrospectivo de educere. Junio-1997 / Agosto-2014

Pedro José Rivas

rivaspj@ula.ve / rivaspj12@gmail.com

Iran Rosio Jovito

iran@ula.ve / kikijov.06@gmail.com

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

La producción editorial de EDUCERE del período junio/1997-agosto/2014, constituida por más de mil trescientos cincuenta productos, puede ser consultada en las direcciones electrónicas: www.redalyc.com y www.human.ula.ve/adocente/educere, sitios donde aparece la versión digital del fascículo N° 60, mayo-agosto 2014, último fascículo de su colección completa.

Este índice retrospectivo supera las sesenta (60) páginas, lo cual supone un costo muy elevado para la edición impresa de esta revista académica, dada la precaria situación económica por la que atraviesa esta publicación. No obstante en la versión electrónica de EDUCERE se ofrece al público el catálogo completo compuesto de cincuenta y dos campos del saber educacional.

En el mes de junio EDUCERE cumplió diez y siete años de su inaugural aparición, fecha oportuna para hacer un balance del trecho recorrido, de los obstáculos superados y de los que vendrán, así como de revisar el impacto que la revista EDUCERE ha generado en la educación venezolana, especialmente en el magisterio y en los estudiantes en el proceso de formación docente. América Latina y el Caribe y Norteamérica son los escenarios donde esta publicación vuelca todo su saber educativo.

Pedro Rivas
Director

Clasificación de los campos, temas del saber y aspectos metodológicos de Educere

Índice temático

PARTE A: Artículos de investigación, ensayos, experiencias y documentos educativos

1. Educación, filosofía, ética y valores.
2. Las ciencias de la educación.
3. El sujeto de la educación y el otro.
4. El maestro, el profesor y el docente.
5. Teoría y contenido del currículum, currículo oculto, los paradigmas, diálogo de saberes y la educación dialógica.
6. La teoría crítica de la educación, pedagogía crítica y la comprensión. La didáctica crítica.
7. La escuela, la escuela pública la educación popular y la escuela bolivariana.
8. Docencia, formación docente y formación por competencias.
9. Educación permanente y actualización docente.
10. Pedagogía política, estado docente, reforma educativa, sistema educativo bolivariano, educación bolivariana y el desarrollo endógeno. Modelos educativos alternativos. Educación transformadora y emancipadora. Ley Orgánica de Educación. Construcción de ciudadanía. El empoderamiento ciudadano.
11. Pedagogía diferencial, educación especial, dificultades del aprendizaje, discapacidad, lenguaje de señas y lenguas minoritarias.

12. Modernidad, postmodernidad, saberes, conocimiento, pensamiento complejo e interdisciplinariedad.
13. Práctica pedagógica, estrategias y recursos didácticos.
14. Lectura y escritura, teoría, metodología e investigación.
15. Educación del lenguaje oral y escrito.
16. La lectura y la escritura en la educación universitaria.
17. Literatura. Su didáctica.
18. Literatura del niño. Su didáctica.
19. Didáctica y currículum de los idiomas modernos
20. Análisis del discurso y educación.
21. La educación en la antigüedad. Lenguas clásicas y su enseñanza.
22. El dibujo y la pintura infantil. Su didáctica.
23. La educación física, el deporte y la recreación.
24. Didáctica de las ciencias sociales, historia y geografía. La conciencia histórica. Educación indígena.
25. Didáctica de las ciencias físico-naturales, ambientales, riesgos sionaturales y educación ambiental.
26. Educación matemática, contextualización y espacio, teoría, metodología y propuestas.
27. Educación sexual, VIH, sexismo, género, feminismo, violencia de género y la delincuencia femenina.
28. Educación musical.z
29. Violencia escolar, drogas y educación penitenciaria.
30. Educación hospitalaria y salud.
31. Investigación, educación y proyectos de investigación.
32. Psicología, orientación, vocación profesional y educación.
33. Psicología cognitiva, aprendizaje, desarrollo y constructivismo.
34. Sociología de la educación.
35. Andragogía y educación de adultos y mayores.
36. La planificación por Proyectos pedagógicos de aula, comunitarios, de plantel, integrales, educativos y de aprendizaje
37. La evaluación, teoría, praxis e instrumentos. Evaluación por competencia. Evaluación institucional.
38. Administración educacional, legislación, gerencia y supervisión.
39. Educación inicial, educación preescolar y LOPNA.
40. Educación universitaria, universidades, misión Sucre y autonomía universitaria.
41. Educación superior, Ley de Educación universitaria y pronunciamientos institucionales y gremiales.
42. Acreditación de aprendizaje por experiencia.
43. Educación comunitaria y servicio comunitario universitario.
44. Educación técnica y formación para el trabajo
45. Calidad y experiencia de la Educación ciudadana. Miradas críticas.
46. La ciudad, ámbitos espaciales, culturales y educación. Formación de arquitectos.
47. Educación, economía, política, cultura y sociedad
48. Pobreza, exclusión e inclusión social, marginalización, convivencia escolar, vulnerabilidad social, resiliencia y educación.
49. Cultura de la paz y violencia escolar
50. Globalización y educación.
51. La educación de hoy y el futuro.
52. Educación en el mundo.
53. Sociedad del conocimiento, tecnologías de información y comunicación y los medios de comunicación, redes sociales e Internet. Aldeas virtuales.
54. Pensamiento educativo y pedagógico venezolano, latinoamericano y mundial.
55. Biblioteca escolar, museos y patrimonio cultural.
56. Desestabilización política a la democracia, terrorismo, racismo, fundamentalismo, verdad única y educación.
57. Humorismo y educación.

58. Sindicalismo, gremios y movimientos estudiantiles.
59. Efemérides universitarias.
60. El tiempo.
61. Publicaciones periódicas académicas.
62. Nutrición escolar.

PARTE B

1. Conversaciones en la redacción.
2. Editoriales.
3. Ojo clínico.
4. Reseñas.

PARTE C

1. Textos breves.
2. No lo crea, pero ocurrió.
3. Galería de personajes que ilustraron la imagen gráfica de EDUCERE.

PARTE D

1. Índices temáticos retrospectivos de EDUCERE.
2. Índices temáticos universitario de EDUCERE

PARTE E

1. Árbitros de EDUCERE por año.
2. Normas para los colaboradores actualizadas.
3. Normas para los árbitros actualizadas.
4. Centro de distribución.
5. Secciones de EDUCERE.

PARTE F

1. Estadísticas de visitas y consultas electrónicas.
2. Evaluación de méritos de las publicaciones académicas venezolanas

PARTE A: Artículos de investigación, ensayos, experiencias y documentos educativos.

1. FILOSOFÍA, ÉTICA, VALORES Y EDUCACIÓN

- ALBORNOZ, Orlando. **El valor de Savater**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- ALCAIDE PULIDO, Purificación Antonio Sánchez Bayony Irina Georgescu. **Educación en lógica difusa y de riesgo: ventajas e inconvenientes**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- ALONSO, Leonor. **Educación desde el punto de vista ético es una misión de las universidades**. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ALLEYNE, Michael. **Identidad nacional y educación en el Caribe**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ÁVILA, Minerva y Osmaira Fernández. **Educación en valores desde el nivel inicial: reto ante la realidad actual**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- BRICEÑO, Jesús, Yasmelis Herminia Rivas Saez, Hebert Elías Lobo Sosa, J. Rosario, Gladys Gutiérrez Nieto, Benito Ramón Cañizales Torres, Emilia Rosa Moreno de Cañizales, Manuel Villareal, Iván José Velásquez Urbaz. **La ética del docente universitario en la gerencia del conocimiento**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- CAMACHO, Hermelinda y Tomás Fontaines Ruiz. **Implementación de la estrategia filosofía para niños: una experiencia de aprendizaje**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- CARMONA GRANERO, María. **Narrar, educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- DALVERIO, Osvaldo. **Perspectivas éticas para a educação: uma reflexão de seus pressupostos humanísticos**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.

- FUENMAYOR TORO, Luis. **¿Por qué la ética en nuestros tiempos?** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Valores culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas intelectuales básicas. Dos visiones y una realidad.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GUERRA GONZÁLEZ, María del Rosario. **Una reflexión filosófica sobre la relación entre conocimiento, educación y ética.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- KLISBERG, Bernardo. **Educación: un círculo perverso explosivo.** Año 3 (6): junio 1999.
- LATAPÍ, Pablo. **Raíces de la tolerancia.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LEÓN, Aníbal. **Qué es Educación.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **El hombre y el mito.** Año 3 (7): octubre 1999.
- NEGRETE, Plinio. **El positivismo lógico y los procesos educativos.** Año 1 (1): junio 1997.
- OVELAR PEREYRA, Nora. **Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- PARGAS, Luz. **Intervenir, representar-se, educar para la vida. Notas para un debate.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- PERDOMO, José Camilo. -13- **La experiencia contemporánea como expresión del fin de una ética. Algunas ideas desde la postmodernidad para releer el dato educativo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- PERDOMO, José Camilo. -18- **Enseñar la ética con el paradigma respondero en tiempos de postmodernidad (reflexiones útiles para una bioética escolar).** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- PERDOMO, José Camilo. -23- **La imagen en lucha constante contra el concepto: los aportes de Bachelard y de Nietzsche (Aportes para una nueva filosofía de la educación de la postmodernidad).** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio, **Educación, ética y contemporaneidad.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PERINAT, Adolfo. **Por una ética del conocimiento.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- ROSALES, Alberto. **Necesidad y actualidad de la filosofía: propuestas actuales en la enseñanza de la filosofía.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RUIZ, Deyse y Lizabeth Pachano. **El nihilismo en la escuela contemporánea.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- SANABRIA GONZÁLEZ, Hilda J. **El ser humano, modelo de un ser.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SAVATER, Fernando. -11- **La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- SAVATER, Fernando. -13- **El valor de educar.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- SCHIEFELBEIN, E. **La tolerancia en la sala de clases (a propósito de la intolerancia del venezolano en tiempos de crisis).** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- SUESCUN GUERRERO, Wilberth Darwin. **Ética y educación: una vuelta a los fundamentos o donde se extra-
vió la escolarización.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VALENZUELA CARREÑO, Jorge. **Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al
esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- ZERPA, Carlos Enrique. **El aula de clases como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro Manuel. **El positivismo y el racionalismo no han muerto.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

2. LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Psicología en educación: una visión contemporánea.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.

3. EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y EL OTRO

- ÁLVAREZ VALLEJO, Alberto. **La educación como base del desarrollo del ser humano. Modelo centrado en el aprendizaje.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.

- BRICEÑO, Jesús y Yasmelis Ribas. **Interrelación sujeto-objeto del acto de investigar**. Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- FIGUEROA MANNIS, María de la Luz y Eduardo José Zuleta Rosario. **El vínculo del par educador /educando y la formación del carácter**. Año 18 (59): enero-abril 2014.
- GARRIDO TREJO, Cassandra. **La educación desde la teoría del capital humano y el otro**. Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- GONZÁLEZ SILVA, Freddy. **La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad**. Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- MARTÍNEZ, María Cristina. **La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Nosotros mismos entre los otros**. Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- PORTILLO RARODY, Jairo. **Mal de páramo. Mar de fondo**. Año 18 (59): enero-abril 2014.
- SANABRIA, Hilda. **El ser humano y lo valioso del ser**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SARRIA MATERÓN, Marta Lucía. **El sujeto, sus nociones y lugar en la formación de docentes**. Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TINEO DEFFITT, Evelina. **Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de Educación**. Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- VALERA VILLEGAS, Gregorio. **Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto**. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **El sujeto en las ciencias de la educación en Francia**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ZULETA R., Eduardo J. **Una propuesta de predicados humanistas para la formación del hombre multidimensional**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María. **Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal**. Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

4. EL MAESTRO, EL PROFESOR, EL DOCENTE Y LA ESCUELA

- BLANCO, Andrés Eloy. **Canto mural para el maestro de escuela**. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- BOHM, Winfried. **La “imagen” del maestro en el correr de la historia**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Dime cómo enseñas y te diré quién eres**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- CALONJE, Patricio. **El círculo del tiempo y los maestros**. Año 3 (6): junio 1999.
- CAMACHO, Carlos. **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. San Jacinto. Mérida-Venezuela**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- DONAIRE, Ricardo. **Trabajo docente: ¿servicio o fuerza de trabajo? Algunas reflexiones a partir de un ejercicio empírico**. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El maestro según Simón Rodríguez**. Año 7(21): abril-mayo-junio 2003.
- KANT, Enmanuel. **Una reflexión para docentes. ‘Tal vez eso sea correcto en teoría, pro no sirve para la práctica’**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- MÁRQUEZ, Jeannette. **El orientador en la red de escuelas asociadas a la UNESCO (PEAU) y la inclusión social**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- MATA URBINA, Yudith Josefina, Gallardo VillarroYusmilys. **Maestras madres solteras: impacto en la praxis pedagógica socio-cultural emergente. Estudio de casos**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MELÉNDEZ-FERRER, Luis Enrique. **Tendencias organizacionales del profesor universitario de ingeniería**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MENDOZA, Yoelina. **El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Paradigma que sustenta la concepción bolivariana del maestro de educación inicial**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- PÉREZ LO PRESTI Alirio y Marianela ReinozaDugarte. **El educador y la familia disfuncional**. Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.

- RAMÍREZ, Nuvian. **Experiencia de una docente líder que impulsa el cambio estructurando una visión compartida y coligando potencialidades.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Perfil matemático del docente integrador.** Año 3 (5): febrero 1999.
- RIVAS OLIVO, Mauro. **Desarrollo del conocimiento del profesor mediante el estudio de configuraciones epistémicas y cognitivas de la proporcionalidad.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ROJAS DE ROJAS, Morelba. **La autonomía docente en el marco de la realidad educativa.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RUBILAR S., Luis. **Bello-Educador: Identidad de rol fundamental.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 553.
- SALAZAR, Miguel. **Al maestro con cariño.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- SÁNCHEZ, Carlos. **El nuevo rol del docente especialista en la prevención del fracaso escolar.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- SULBARÁN A. Jorge Luis. **Una estrategia para el maestro.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- VILLALOBOS, José. **El docente y actividades de enseñanza/aprendizaje: Algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

5. TEORÍA Y CONTENIDO DEL CURRÍCULUM, LOS PARADIGMAS, DIÁLOGO DE SABERES Y LA EDUCACIÓN DIALÓGICA

- ALONSO, Leonor. **El paradigma reinante y su paideia.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- ANGULO, Lilian Nayive y Aníbal León. **Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BRICEÑO M., Claudio. **La necesidad de la enseñanza de la problemática fronteriza entre Venezuela y Colombia desde primaria hasta la universidad.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- FERNÁNDEZ, Osmaria, Petra Lúquez, Jenny Ocando y Zoleida Liendo. **Eje trasversal. “valores” en la educación básica: teoría y praxis.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MEDINA SANTANDER, Carlos Ernesto, Joana Veruschka Santeliz Casavilca. **Estrategia de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencia.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -2- **Modelo curricular. Hacia la reformulación y flexibilización del diseño curricular.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -5- **La transversalidad curricular en la Educación Básica.** Año 3 (5): febrero 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. -13- **Fundamentación teórica del Currículo Básico Nacional del nivel de educación preescolar o inicial. Modelo normativo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Evaluación de los niveles de aceptación del cambio curricular y el régimen de transición de la carrera de Ingeniería de Sistemas.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **La propuesta curricular para la Educación Básica: del corpus a la praxis.** Año 3 (6): junio 1999.
- PIRELA MORILLO, Johann y Tania Peña V. **La formación del profesional de la información en Venezuela: una mirada comparativa desde sus diseños curriculares.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- QUIROZ POSADA, Ruth Elena y Alejandro Mesa Arango. **Currículo crítico en la formación ciudadana.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RIVAS, Pedro José. **Los énfasis curriculares en la Educación Básica. Parte I.** Año 1 (1): junio 1997.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid, Marina Polo. **Hacia una propuesta curricular alternativa aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SILVA SPROCK, Antonio Mauricio, Julio Cesar Ponce Gallegos y María Dolores Villalpando Calderón. **Sistema Recomendador de Técnicas Instruccionales Basado en Objetivos Pedagógicos (ReTIBO).** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. VICERRECTORADO ACADÉMICO. **El currículo como estrategia para la modernización y la actualización académica en la Universidad de Los Andes.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.

- VALERO AVENDAÑO, María Nay. **Regionalización curricular en el contexto de la comunidad ribereña las Galderas: una experiencia de investigación-acción.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- VELASCO CASTRO, Antonio y Leonor Alonso de González. **Sobre la Teoría de la Educación Dialógica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.

6. LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA COMPRENSIÓN

- HERNÁNDEZ CARMONA, Luis Javier. **La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SUESCUN GUERRERO, Wilberth. **Didáctica: nuevas respuestas a viejas preguntas.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- TORRES DE MÁRQUEZ, Analí. **La reflexión, la contestación, la proposición y la acción como espacios indispensables en el contexto áulico.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.

7. LA ESCUELA, LA ESCUELA PÚBLICA Y LA ESCUELA BOLIVARIANA

- CAMACARO, Zully. **El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luis. **Las escuelas bolivarianas.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CASTRO DE BUSTAMANTE, Jeannett. **Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- DOMÍNGUEZ, Freddy. **Proceso de desarrollo de la escuela básica integral bolivariana.** Año 3 (6): junio 1999.
- FEDERACIÓN NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA. COLEGIO DE PROFESORES DE VENEZUELA. **La Escuela Bolivariana no funciona.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- FUNDALECTURA. **Escuelas integrales bolivarianas. Propuesta pedagógica.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- GARCÍA BERBESÍ, Nelly Carolina. **La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GONZÁLEZ DÁVILA, AnyBeyanil y Darcy Coromoto Molina Lobo. **Proyecto de escuelas alternativas. Escuelas ecológicas.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Círculos de Acción Docente: Fortaleciendo un espacio destinado al desarrollo pedagógico dentro de la escuela. Circunstancias que favorecen la revalorización de este espacio de reflexión.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- INCIARTE, Alicia, Rosario Peley y Maritza Torres. **Interacción universidad-escuela: prácticas educativas en escuelas mediadas.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Antecedentes de la Escuela Bolivariana: Simón Rodríguez y Lancaster.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- LEÓN, Aníbal. **La escuela pública: potencialidades y limitaciones.** Año 1 (1): junio 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Escuelas Integrales Bolivarianas. Propuesta pedagógica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- NARVÁEZ, Eleazar. **Una mirada a la escuela nueva.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Ni a hacer pan me enseñó la escuela.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Piel de escuela.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro. **La sociedad del conocimiento y el fin de la escuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nacarid. **Trayectoria del proyecto de escuelas bolivariana.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ROSAS MARCANO, Jesús. **Antecedentes de la escuela bolivariana.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- ROSAS MARCANO, Jesús. **La escuela pública renació con cupo limitado.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.

- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Breve historia de la escuela en Venezuela.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SÁNCHEZ, Carlos. **La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- UGAS FERMÍN, Gabriel. **El fin de la escuela como metarrelato. ¿Discutir la pedagogía como ciencia es hoy un falso problema?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- VALERA VILLEGAS, Gregorio. **Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- DELMONT, Andrés. **La ciencia y tecnología en escuelas de Mérida.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- GOBERNACIÓN DEL ESTADO MÉRIDA, DIRECCIÓN DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto escuelas alternativas de la Dirección del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte, Gobernación del Estado Mérida.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- ANGULO HERNÁNDEZ, Lilian Nayive y León Salazar Aníbal Ramón. **Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta el currículo.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

8. DOCENCIA Y FORMACIÓN DOCENTE

- AIELLO, María. **Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. una propuesta de abordaje en la formación docente.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ALEZONES PADRÓN, Jeannette. **El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ARDILES, Martha. **Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CHACÓN CORZO, María A. **La reflexión y la crítica en la formación docente.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Francisca Josefina Peña González. **Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- CHACÓN CORZO, María Auxiliadora. **Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial Docente.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- FARÍAS Flores, Abraham, Eugenio Gonzalo Salinas S. **Aplicación del modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. caso: procesos de mecanizado.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- GIRARDI, Gilda. **La formación del docente para la Educación Bolivariana.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GONZÁLEZ CORNIEL, Fabián. **Proyecto de formación de docentes y comunidades en red.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- GUZMÁN PALACIOS, Luis Alberto. **Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: significados y valoraciones de los estudiantes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Formación de docentes en el uso de recursos didácticos para construir conceptos.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- MARTÍNEZ MONASTERIOS, Alberto Esteban, Karen Graciela Petit Díaz y SemiaRafeh de Maddah. **Termodinámica General: Una Experiencia de Formación por Competencias.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- MAVÁREZ R., Mirian L. **La teoría de acción en el programa de formación docente de la Universidad Lisandro Alvarado.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Directrices para la formación docente.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Resolución N° 1. Directrices para la formación docente.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Programa Nacional de Formación de Educadores. Misión Sucre.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- PESTANA, Nancy. **Sobre formación docente y su concreción en la práctica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.

- PESTANA, Nancy. **Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- PESTANA, Nancy. **La teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- PIRELA MORILLO Johann, Dionnys Peña Ocando, Jenny Ocando Medina. **Una mirada internacional a la formulación de competencias profesionales en información.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Ruralidades y formación docente: Caso Trujillo.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RAMÍREZ, Nuvian. **Experiencia de una docente líder que impulsa el cambio estructurando una visión compartida y coligando potencialidades.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RIVERA, José F. y María Luisa Cárdenas. **El trabajo como eje transversal en la formación inicial del docente. (Parte I).** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RIVERA, José F. y María Luisa Cárdenas. **El trabajo como eje transversal en la formación inicial del docente. (Parte II).** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RUIZ, Deyse y Pablo Peña. **La formación docente: entre la indiferencia y la seducción.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- SAYAGO QUINTANA, Zoraida B., María A. Chacón Corzo y Morelba E. Rojas de Rojas. **Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **Educación y formación docente, la lengua escrita.** Año 2 (4): octubre 1998.
- SERRANO DE MORENO, María Stella. **Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- TELLO, César. **Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto, EtyHaydeé Estévez Nenninger y José Ángel Vera Noriega. **Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado desde la perspectiva del docente.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VENEGAS TRAVERSO, Cristian. **La percepción solidaria y estratégica de la voluntariedad. El caso de dos modelos de percepción docente.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores. Un aporte desde la formación del juicio pedagógico.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- LEDEZMA RODRÍGUEZ, Hermes Lucía, Briceño Soto José Manuel y Mier y Terán Matanzo Migdairy Josefina. **Estudio crítico disciplinar en la formación del docente de química.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Formación del docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012

9. EDUCACIÓN PERMANENTE Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

- BLANCO, Miguel A. **Las Escuelas Básicas Integrales y los programas de actualización de sus recursos humanos.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- BUSTAMANTE, Eladio Jesús. **PADO: Plan de Actualización Docente en matemática para docentes de primaria. Zona Educativa del estado Mérida.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012
- ESCALONA, José. **Desarrollo del potencial humano en el docente: una experiencia en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la ULA.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- ESPINOZA, Jesús María. **Los educadores del páramo vieron la actualización docente en verso.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones generales para el proceso de capacitación y actualización de docentes en servicio.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. **Plan de capacitación para docentes de la segunda etapa de Educación Básica en el nuevo diseño curricular.** Año 3 (6): junio 1999.

- MONTILVA CADERÓN Jonás Arturo, Beatriz Elena Sandía Saldivia, Ana Ysabel Martínez, Albornoz Judith del R. Barrios., Dulce Rivero M., Isabel M. Besembel Carrera. **Diseño de programas de actualización profesional interactivo a distancia.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
 - MORALES, Oscar Alberto. **Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
 - PULIDO, Asdrúbal. **Hacia una revisión de nuestra práctica docente.** Año 2 (4): octubre 1998.
 - RIVAS, Pedro José. **Un programa universitario de educación permanente: diez años de experiencia en actualización docente.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
 - RIVAS, Pedro José. **Redes autogestionarias de educación permanente: Una alternativa para la actualización docente.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
 - RIVAS, Pedro José. **Actualización y perfeccionamiento de docentes en servicio. Un compromiso académico de la Universidad de Los Andes. Trece años de integración con el magisterio venezolano.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
 - ROMO DE MUÑOZ, Violeta. **La actualización, una oportunidad para cambiar.** Año 1 (1): junio 1997.
10. **PEDAGOGÍA POLÍTICA, ESTADO DOCENTE, REFORMA EDUCATIVA, SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO, EDUCACIÓN BOLIVARIANA Y DESARROLLO ENDÓGENO**
- AGUDELO ÁLVAREZ, Jorge de Jesús. **Mapa posible para una educación alternativa.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
 - ALBORNOZ, Orlando. **La crisis manufacturada: el discurso del fraude en la educación venezolana.** Año 2 (4): octubre 1998.
 - ALBORNOZ, Orlando. **De un estado docente a una educación neoclerical.** Año 3 (5): febrero 1999.
 - ANGULO, Alfredo. **Sólo la pasión revolucionaria redime.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
 - ANZOLA, Myriam. **Consideraciones acerca de la reforma educativa.** Año 2 (4): octubre 1998.
 - ANZOLA, Myriam. **Las misiones.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
 - ANZOLA, Myriam. **Entre mitos y falacias: comentarios sobre la aprobación de la Ley Orgánica de Educación.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
 - ASAMBLEA NACIONAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 5929. Caracas, 15/09/2009.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
 - ASOCIACIÓN DE PROFESORES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS. **El estado docente y el decreto 1.011.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
 - BECERRA T., Gladys Yolanda y Samuel López Rivas. **La generación del conocimiento pedagógico desde la perspectiva Bolivariana y Socialista.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
 - CARVAJAL, Leonardo y otros. **Estas son las bases del compromiso educativo nacional.** Año 2 (4): octubre 1998.
 - CARVAJAL, Leonardo. **Educación y constituyente. De una educación de masas a una educación de calidad para todos.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
 - CONFERENCIA EPISCOPAL VENEZOLANA. **Declaración de los Obispos de Venezuela sobre la elaboración de una nueva Ley de Educación.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
 - CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La consulta educativa nacional.** Año 1 (2): nov 1997.
 - DE UGALDE, Luis. **Sí se puede, señor Presidente.** Año 3 (5): febrero 1999.
 - DE UGALDE, Luis. **Educación 2001.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
 - DONOSO, Roberto. **Un decreto de inocencia.** Año 2 (3): abril 1998.
 - DONOSO, Roberto. **Proyecto Educativo Nacional. Una mirada sin prejuicios y sin destellos.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
 - FIGUEROA MANNS, María de la Luz. **Reflexiones sobre una posible educación bolivariana.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
 - FUENMAYOR TORO, Luis. **La educación en la LOE.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
 - GRATEROL VILLEGAS Aura, Flor Delgado de Colmenares. **La ciudadanía en el discurso constitucional y escolar venezolano.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
 - LEÓN, Anibal. **El liceo bolivariano: propuesta curricular y el problema del conocimiento.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

- LEÓN SALAZAR, Aníbal Ramón. **Estructura y base conceptual del diseño curricular del sistema educativo bolivariano.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- MÁRQUEZ ROJAS, Melva Josefina. **La Ley Orgánica de Educación (2009). ¿Variación discursiva o adecuación conceptual?** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. **El Estado y la educación.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Reforma educativa y transversalidad.** Año 1 (2): nov 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional del gobierno del presidente Chávez. La política social se funda en la educación.** Año 3 (5): febrero 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El contexto histórico y social en el cual se inscribe el Proyecto Educativo Nacional.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Reforma parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional: la sociedad y país que queremos construir. Descentralización, cambio organizacional y su concepción curricular.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Decreto N° 1011.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Proyecto Educativo Nacional: aspectos positivos.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Ministerio de Educación frente al PLOE. A impulsar el nuevo Estado Docente ¡Desarrollemos el gobierno escolar!** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Proyecto de Ley Orgánica de Educación: su lectura crítica y propuestas alternativas.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **El Instituto Bolivariano de Investigación y Desarrollo Educativo.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio. I Parte.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones: cumpliendo las metas del milenio.II Parte.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. **Educación y Desarrollo Endógeno: Jóvenes para el desarrollo endógeno.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **Currículo Nacional Bolivariano: Diseño Curricular del Sistema Educativa Bolivariano.**Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **La evaluación en el sistema educativo bolivariano.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MONTOYA SALAS, Miguel. **El contexto económico y políticoideológico del Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MORENO GARCÍA, José Pascual. **Una mirada desde la historia de la educación a la nueva Ley Orgánica de Educación (2009): consistencias e inconsistencias epistemológicas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ODREMÁN TORRES, Norma. **Proyecto Educativo. Educación Básica: reto, compromiso y transformación.** Año 1 (2): nov 1997.
- ONTIVEROS PAOLINI, Eleazar. **Una aproximación al Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- OPINIONES SOBRE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- PERDOMO, José Camilo. **Paradojas e incoherencias teóricas del Proyecto Educativo Nacional (PEN).** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PORRAS, Olga. **Una mirada al proceso de transición sistema educativo bolivariano.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- QUIROZ CORRADI, Alberto. **Compromiso educativo... ¡de verdad!.** Año 2 (4): octubre 1998.
- REY, Juan Carlos. **Observaciones sobre el nuevo Proyecto Educativo Nacional. Estado, sociedad y educación en Venezuela.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.

- RIVAS, Pedro José. **Marco sociopolítico para comprender la no discusión del Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Educación Bolivariana: entre la utopía realizable y quedarnos con nada.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RIVAS, Pedro José. **La Pedagogía de la Cotidianidad se descubre en la sensibilidad.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIVERA, José F. **Visión de la Declaración de Barinas.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro. **La LOE: ¿una ley para la educación socialista?** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ROJAS P., Alexis Del Carmen. **La formación de los ciudadanos para el empoderamiento de la acción social.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- SALAZAR, Iluska. **Educación popular: Opción transformadora y emancipadora para los pueblos de América.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- TREJO URQUIOLA, Walter. **Ley Orgánica de Educación enmarcada en los Derechos Humanos.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- USLAR Prieti, Arturo. **Informe presentado al Presidente de la República. Dr. Jaime Lusinchi. La Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional. Caracas, septiembre 1986.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- VIDAL, Javier. **La gratuidad en la educación.** Año 3 (5): febrero 1999.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Análisis de la ley orgánica de educación: hegemonía del Estado docente versus educación y sociedad liberadora.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

11. PEDAGOGÍA DIFERENCIAL, EDUCACIÓN ESPECIAL, DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE, DISCAPACIDAD, LENGUAJE DE SEÑAS Y LENGUAS MINORITARIAS

- ANZOLA, Myriam, Aníbal León y Pedro José Rivas. **Educación para sordos.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- ANZOLA, Myriam. **Lenguas minoritarias: un desafío para la mayoría.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. **La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas Con diversidad funcional. Un estudio de caso.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- CASTILLA, Mónica y Ana Sisti. **El aprendizaje de la lengua oral en una escuela de educación bilingüe para niños sordos.** Año 7 (21): abr-may- junio 2003.
- CASTILLA, Mónica y Ana Sisti. **Una mirada a las investigaciones en Educación Especial. Su influencia en la formación del docente de Educación Especial.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- DIVITO, María I.; Fernanda Pahud y Carmen Barale. **La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- DOMÍNGUEZ, María Eugenia. **Pide permiso, mal educado. Sobre una diferencia de cortesía entre sordos y oyentes.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **El niño zurdo.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GONZÁLEZ SILVA, Freddy. **El estudiante asperger: una comprensión desde el enfoque de la alteridad.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GUTIÉRREZ, Cristina Elizabeth. **La incidencia del déficit acústico-perceptivo en el trastorno del desarrollo del lenguaje (TEDL).** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María y Manuela. Ball V. **Estudiantes sordos en la educación superior. Una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- LUJÁN, Juan Enrique. **La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. **Lineamientos del currículo en el área de retardo mental de la educación especial.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- MORALES, Ana María. **Programa de estudio de lengua de señas venezolana para sordos.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PARRA, Nidia. **Política educativa integral de niños, jóvenes y adultos con retardo mental en Venezuela.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.

- PRADO P., José Rafael. **Estudio descriptivo de la composición corporal y el somatotipo en adolescentes escolares con retardo mental leve y moderado de las ciudades de Mérida-Venezuela y La Habana-Cuba.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ROMERO, Rosalinda. **Abordaje constructivista en educación especial: La construcción de significado en padres de niños con síndrome de Down.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ROMERO, Rosalinda y Paola Lauretti. **Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SÁNCHEZ, Carlos. **Las “dificultades de aprendizaje”: un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- VIELMA R, Jhorima. **Del auto-conocimiento a la praxis docente. Una propuesta alternativa en educación especial.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.

12. MODERNIDAD, POSTMODERNIDAD, SABERES, CONOCIMIENTO, PENSAMIENTO COMPLEJO E INTERDISCIPLINARIEDAD

- BRICEÑO, Jesús y Yasmelis Ribas. **La realidad que envuelve el ser desde la perspectiva del pensamiento complejo.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Pensamiento complejo e interdisciplinariedad en organizaciones sociales: vigencia de la concepción sistémica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- GARCÍA DE MEIER, Marianela y Deyse Ruiz Moron. **El debate discursivo modernidad-posmodernidad y la educación ambiental en la escuela contemporánea.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GARCÍA LEÓN, Javier Enrique y David Leonardo García León. **Educación en la posmodernidad: hacia una concepción pluralista y política.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- LANZ, Rigoberto. **La educación que viene: miradas desde la postmodernidad.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- LANZ, Rigoberto. **El arte de pensar sin paradigmas.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- PABÓN MÁRQUEZ, Ambrosio, Stella Serrano de Moreno. **Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PEDROZA FLORES, René y Guadalupe Villalobos. **Entre la modernidad y la posmodernidad: juventud y educación.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PERDOMO, José Camilo. **Un discurso de regulación en la postmodernidad.** Año 3 (5): febrero 1999.
- PERDOMO, José Camilo. **La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. El caso de la ética moderna fundada en la moral judeo-cristiana.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Identidad y educación: dilema de la contemporaneidad.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PÉREZ LUNA, Enrique, Norys Alfonso Moya y Antonio Curcu Colón. **Transdisciplinariedad y educación.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- SALAZAR, Iluska Coromoto. **El paradigma de la complejidad en la investigación social.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- SOZO, Martha Luci. **Profesores e alumnos como agentes do processo interdisciplinar.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- YLLADA GARCÍA, Ruth A. **Una universidad postmoderna con un enfoque sistémico.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Conocimiento, saber y pensamiento: una aproximación a la didáctica de las matemáticas.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.

13. PRÁCTICA PEDAGÓGICA, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- BARBOZA MARCANO, Yasmir. **Los materiales instruccionales: ¿factores obstaculizantes de la comprensión de lecturas?.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Tareas escolares.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- DE VITA, Yovanina. **Propuesta alternativa para la práctica docente: escuela-comunidad-familia.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- DONOSO, Roberto. **Sobre didácticas y pedagogías.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- FRAGOSO FERNÁNDEZ, Esther, Emma Leticia Canales Rodríguez. **Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

- JARAMILLO, Rosario, Hernán Escobedo y Ángela Bermúdez. **Enseñanza para la comprensión.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GRUPO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS / CORPORACIÓN PARQUE TECNOLÓGICO DE MÉRIDA. **Los cambios en las acciones pedagógicas dependen de la transformación de actitudes y comportamientos socio-culturales.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Prácticas docentes y mejora de la escuela.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **El contexto histórico, el cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- SAYAGO Q., Zoraida Beatriz. **Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SAYAGO, Zoraida B. y María A. Chacón. **Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. **O professor e as propostas educacionais do Ratio Studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- TALLAFERRO, Dilia. **La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- TORRES, Carmen Minerva. **El juego: una estrategia importante.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- ZABALA, Antoni. **¿Qué enseñar? Primer problema de la práctica educativa.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- ZULETA ARAUJO, Orlando. **La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- LO PRIORE, Iliana y Anzola Daisy. **Caracterización de experiencias didácticas innovadoras.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

14. LECTURA Y ESCRITURA, TEORÍA, METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Leer y escribir al inicio de la escolaridad** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Qué hacer con las composiciones libres de los escolares.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela y Nancy C. Meza Rivas. **Transformar la práctica pedagógica de la lengua escrita en el aula. Propuesta para la formación de docentes de educación preescolar.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ALASTRE M., Dayana M. **Comprensión de la lectura inicial. Consideraciones actitudinales acerca de la lectura y la escritura en el nivel de educación inicial.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, Maritza Isabel. **Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ARNÁEZ MUGA, Pablo. **La lectura y la escritura en educación básica.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- BARBOZA, Francis D. **Incidencia del docente en la lectura y escritura.** Año 3 (5): febrero 1999.
- BARBOZA, Francis D. y Josefina Peña González. **La familia en un club de lectura escolar para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- BARBOZA PEÑA, Francis, Rubiela Aguirre de Ramírez y Josefina Peña González. **Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación docente.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.

- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Francisca Josefina Peña González. **El problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria-Venezuela.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- CALDERA, Reina y Alexis Bermúdez. **Alfabetización académica; comprensión y producción de textos.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- CALDERA DE BRICEÑO, Reina Violeta, Dilia Teresa Escalante de Urreacheaga, Mirian Terán de Serrentino. **La lectura en el medio escolar: una experiencia pedagógica.** Año 15 (51) octubre-noviembre-diciembre 2011.
- CARLINO, Paula. **El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CASTILLO SIVIRA, José Alejandro. **La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- CHACÓN CONTRERAS, Yamira. **Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- CHÁVEZ, María Consuelo. **Procesos creativos en la gestión del relato: enfoques sobre el acto de escribir.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- CARRILLO TOREA, Guadalupe. **Realidad y simulación de la lectura universitaria. El caso de la UAEM.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- CORREA DÍAZ, María. **El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- DÍAZ BLANCA, Lourdes. **Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- DOMÍNGUEZ TORRES, Mariluz. **Enseñanza de la redacción: modelo lingüístico y estrategias creativas.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- FUNDALECTURA. **Algunas consideraciones sobre la lengua escrita. Su aprendizaje y su abordaje en la escuela.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- GARCÍA RUIZ, Eneyda, Rosa María Tovar y Jeannette Cecilia Alezones Padrón. **El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, María y Lourdes Oballos. **Abuelos que comparten la lectura: propuesta para formar lectores literarios en el nivel inicial.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Los niños, la lectura y la escritura.** Año 2 (4): octubre 1998.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Hablar y escribir bien.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- JAUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El problema de la Ortografía.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- KIPLING, Rudyard. **¿Cómo se hizo el alfabeto?** Año 8 (24): ene-feb- mar 2004.
- LEVEL HERNÁNDEZ, María Beatriz. **Textos escolares: oralidad, lectura y escritura.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- LUGO DE USATEGUI, Kenia. **El proceso de lectura de hipertextos, ¿una nueva forma de leer?** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- MARCANO, Arelis. **Integración de los estadios de las facultades lingüísticas del aprendiz con los recursos del multimedia para el aprendizaje de la lengua escrita.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MEZA RIVAS, Nancy C. **Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- MONTERO, Alicia. **Breve recorrido por la literatura infantil y juvenil zuliana: autores y temas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- MORALES, Oscar Alberto. **¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MORALES, Oscar y Norelkys Espinoza. **Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MORALES, Oscar Alberto, Ángel Gabriel Rincón y José Tona Romero. **La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- NAVARRETE, Susana y César Pérez Jiménez. **Proyecto léeme: una evaluación preliminar.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.

- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. La predicción en la escritura. **Una experiencia de aprendizaje realizada con docentes en servicio.** Año 2 (4): octubre 1998.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. **Las estrategias de lectura: su utilización en el aula.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina y Noris Ramírez. **Escuela Bolivariana Humberto Tejera: Una mirada a la construcción social de padres y representantes lectores.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina y Stella Serano de Moreno. **La escritura en el medio escolar: un estudio en la II y la III etapa de la Educación Básica.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina, Stella Serrano de Moreno y Rubiela Aguirre de Ramírez. **Prácticas de lectura en escolares de la primaria etapa de educación básica.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Del aprender al “enseñar” a leer: ¿un abismo superado?** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RUBIO PÉREZ, Susana. **Acerca de la lectura.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- SÁNCHEZ, Carlos. **La escuela, el fracaso escolar y la lectura.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SÁNCHEZ, Carla y Yamira Chacón. **Lectura: una experiencia sublime.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SÁNCHEZ D’ANNA, Elvin Maryli. **¡Papí dice que debo leer... pero yo quiero ver la “tele” con él!** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **El paso del sentido al significado en la composición escrita desde una perspectiva vigotskyana.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- SOLÉ, Maira. **Guías de lectura contextualizadas.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- TORO VIELMA, Mayinoth, Francisca Josefina Peña González. **Un espacio para la iniciación temprana en la lectura.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- TORRES, María del Rosario. **Análisis y validación de las estrategias metodológicas y de Evaluación aplicada en la Cátedra Lenguaje y Comunicación en los períodos lectivos 1999-2001: una experiencia creativa.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- TORRES DE MÁRQUEZ, Elia Mary. **Bases teóricas para la comprensión lectora eficaz, creativa y autónoma.** Año 6 (20): enero-febrero- marzo 2003.
- TORRES PERDOMO, María Electa. **La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- TOVAR, Rosa María y otras. **El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de Educación Básica.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TOVAR, Rosa María. **La formación como lector y escritor: un reto para el docente.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- TRIVIÑO DURAN, Luz Sthella Tomás Sola Martínez y Mauro Alfredo Rivas Olivo. **Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VALERA, Dalis Coromoto y Alexis del Carmen Rojas Paredes. **El docente y el encuentro con la lectura.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- VALERY, Olga. **Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigotsky.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- VILLALOBOS, José. **La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007
- MÁRQUE MONTES, Emilia. **Una experiencia de mediación de lectura, para “otros lectores”.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- BARBOZA PEÑA, Francis Delhi y Peña González Francisca Josefina. **Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

15. LECTURA Y ESCRITURA, TEORÍA, METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Didáctica de la Gramática Escolar. Apuntes para una reflexión acerca de su teoría y su práctica.** Año 2 (4): octubre 2008.
- BARRETO GONZÁLEZ, Juan José. **Medios, lenguajes y autores. Breve reflexión de una larga polémica.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.

- GÓMEZ R., María Elvira. **Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- GUTIÉRREZ, María, Manuela Ball, Emilia Márquez. **Signo, significado e intersubjetividad. Una mirada cultural.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Analfabeto no, anlector y anescritor sí.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- MOTA DE CABRERA, Carmen y José Villalobos. **El aspecto socio-cultural del lenguaje oral y escrito: visión vygotskyana.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.

16. LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

- BARBOZA PEÑA, Francis, Rubiela Aguirre de Ramírez y Josefina Peña González. **Una experiencia para estimular la composición escrita en estudiantes universitarios de formación docente.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- CARLINO, Paula. **El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CARRILLO TOREA, Guadalupe. **Realidad y simulación de la lectura universitaria. El caso de la UAEM.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- MERCADO, Yasmín Barboza. **¿Formar a los docentes del nivel superior en el área del lector? ¡Sí, gracias!** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MORALES, Oscar Alberto. **¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- REINOZO Morayma, Sulma Benavides. **La lectura: herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SERRANO DE MORENO, Estella. **Prácticas escritura académica en la universidad: reproducir o transformar.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- TORRES DE LA QUINTANA, Carmen. **La escritura de textos en estudiantes universitarios. Contextos problemáticos En el uso de recursos anafóricos.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- TORRES, María del Rosario. **Análisis y validación de las estrategias metodológicas y de evaluación aplicadas en la cátedra lenguaje y comunicación en los períodos lectivos 1999-2001: una experiencia creativa.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- VILLALOBOS, José. **La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **Del aprender al “enseñar” a leer ¿Un abismo superado?.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La iniciación de la lectura y escritura recursos para el aprendizaje de referencia.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

17. LITERATURA. SU DIDÁCTICA

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Pensamiento narrativo y educación.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **Caracterización de la lectura de textos académicos en ingresantes a la Universidad de Los Andes.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- ÁLVAREZ MÁRQUEZ, María Esther. **Presencia de la escuela en la literatura.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ARRÁIZ LUCCA, Rafael. **Apuntes sobre nuestro libro emblema.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Los cuatrocientos años de Sancho Panza.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- BORGES, Trino. **El Quijote de nuestros tiempos.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 22.
- DÍAZ DE CERVANTES, José. **Don Quijote de la Mancha. Publicar un nuevo Quijote más fiel al original de Cervantes.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- GALEANO, Eduardo. **Don Quijote de las paradojas.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- MUCHACHO SÁNCHEZ, Jenny Karina. **La empatía en “regreso” de roa bastos y en “el vaso de leche” de M Rojas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

- NERUDA, Pablo. **Poema de Pablo Neruda**. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- NERUDA, Pablo. **Un canto para Bolívar**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- NERUDA, Pablo. **Oda a los nombres de Venezuela**. Año 8 (26): jul-ago- sep 2004.
- PICÓN SALAS, Mariano. **Cultura y sosiego**. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura: ¿corazón o razón?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **La revista tricolor: arte y mundo narrativo, la dimensión de la literatura presente**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ROJAS, Alexis del Carmen. **La enseñanza de la literatura: un proceso dialógico**. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RODRÍGUEZ CARUCCI, Alberto. **Imágenes de Venezuela en la escritura de Pablo Neruda**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- SALAS GONZÁLEZ, Angélica maría. **El discurso de lo fantástico como una experiencia de lectura y de vida**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

18. LITERATURA DEL NIÑO. SU DIDÁCTICA

- ANTILLANO, Laura. **Voces para el encuentro: identidad y alteridad en la literatura infantil iberoamericana**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- BALL, Manuela y María Gutiérrez. **Estética de la recepción. Cuando los niños pequeños aún no leen**. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- CERRADA, Fátima, Belkis Arismendi y Maén Puerta de Pérez. **El cuento infantil venezolano, un recurso didáctico para desarrollar el pensamiento creativo en niños de la primera etapa de educación básica**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CUESTA DE VÉLEZ, Cecilia. **La travesía de la cucarachita Martínez y el ratón Pérez**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- ESCALANTE DE URREACHEAGA, Dilia Teresa, Reina Violeta Calderón de Briceño. **Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer**. Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Los círculos de literatura infantil**. Año 3 (5): febrero 1999.
- RUBIO PÉREZ, Susana. **Reflexiones sobre la literatura infantil**. Año 3 (6): junio 1999.

19. DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM DE LOS IDIOMAS MODERNOS

- CHACÓN, Carmen Teresa. **Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- GONZÁLEZ PEÑA, Carolina y Oscar Alberto Morales. **Concepciones de estudiantes y docentes de idiomas modernos sobre el diseño curricular de la opción Organizaciones Internacionales: estudio de caso**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RAMÍREZ, Zonaida y Carmen T. Chacón. **La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de Educación Básica**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.

20. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y EDUCACIÓN

- AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela. **La comprensión del sentido de los refranes en escolares**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ANZOLA, Myriam. **Análisis comparativo del discurso de dos proyectos de Ley de Educación ('Sociedad civil' y Asamblea Nacional)**. Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARÍN, Ernesto Ilich. y Oscar Alberto Morales. **Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Ivan y Balbi, los cañas que edulcoran los textos de EDUCERE**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- RIVERA ROMÁN, José Francisco y María Luisa Cárdenas. **El análisis del discurso en el aula. Una herramienta para la reflexión**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar reflejada en los discursos etnográficos y ensayísticos I**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.

- SÁNCHEZ DE MANTRANA, Mirna. **Análisis del discurso pedagógico sobre la educación para el trabajo en la Educación Básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TORREALBA, María. **La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- VILLASMIL DE BERMÚDEZ, Paulina E. **El discurso artístico en niñas y niños de segunda etapa de Educación Básica.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **EDUCERE: la palabra como experiencia.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- CAMACARO DE SUÁREZ, Zully. **Características lingüísticas del discurso docente en interacción en el aula.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar reflejada en los discursos artísticos.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

21. LENGUAS CLÁSICAS Y SU ENSEÑANZA

- ASUAJE, Rosa Amelia. **Enseñanza del griego antiguo a partir del reconocimiento de la estructura lingüística del español.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- ASUAJE, Rosa Amelia. **Hacia una gramática matemática en la enseñanza del griego antiguo.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. **Revisión de las prácticas del cuidado de sí en la relación maestro-discípulo en la antigüedad griega y romana. Bajo la mirada del Foucault.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- ROJAS, Clea. **¿Qué hay de nuevo, viejo?: la tragicomedia de cualquier docente de literatura grecolatina en la Universidad de Los Andes-Mérida.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ROJAS, Clea. **Enseñar latín o ensañar contra él: docencia viva de una lengua muerta, en la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.

22. EL DIBUJO Y LA PINTURA INFANTIL. SU DIDÁCTICA

- PULEO ROJAS, Elda Marisol. **La evolución del dibujo infantil en la actualidad. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- CÁCERES-PÉFAUR, Beatriz. **Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica Docente.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

23. LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL DEPORTE Y LA RECREACIÓN

- HERNÁNDEZ FLEITAS, Aldo y Alfredo MorffiBeldarraín. **Aplicaciones de la enseñanza problemática en el área de Educación Física y Deporte.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARTÍNEZ PADRÓN, Oswaldo Jesús. **Las creencias en la educación matemática.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- POBLETE GÁLVEZ, Carolina Alejandra y Rodrigo Gamboa Jiménez. **Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.

24. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA

- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel. **Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico-pedagógico de las ciencias sociales: entre las posibilidades y las amenazas.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Paradigma: continuidad o revolución en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina.** Año 3 (6): junio 1999.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **¿Qué enseña la educación en estudios sociales sobre la realidad histórica venezolana y latinoamericana?** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **Teoría y praxis en la enseñanza de la Historia: una relación epistemológica.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- BASABE DE QUINTALE, Meuris y Silvia Vivanco. **Representaciones sociales del saber compartido en el aula.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- BRICEÑO M., Claudio; Eudíra Castellano y Mariángel Pérez. **Miguel Acosta Saignes y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia de Venezuela (1949-1958).** Año 1 (1): junio 1997.

- CARRERA DAMAS, Germán. **Preservar la conciencia histórica del venezolano.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- CEBALLOS GARCÍA, Beatriz. **Retos de la educación geográfica en la formación del ciudadano venezolano.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- CORONADO CABRERA Emiro Antonio, Bárbara María Briceño Briceño, Lorena del Carmen La Cruz, Yarelis Eugenia Ramírez Rivera y Yuly Johana Villamizar Villamizar. **Guías web basadas en hipermapas, una alternativa en la enseñanza local de la geografía, historia y ciencias de la tierra.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- FRÍAS, Noemí y María Victoria Valentínez. **Algunas reflexiones para una praxis pedagógica transformadora en el programa de ciencias sociales, Segunda Etapa Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- HURTADO CAMARGO, Samuel Leonardo. **El pan del alma: la educación en el Estado Zamora en tiempos del guzmancismo (1870-1888).** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Ali Enrique. **La nueva historia en una era de cambios. Ensayo sobre la conciencia histórica.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Ali Enrique. **La nueva historia en una era de cambios. Ensayo sobre la conciencia histórica.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MALDONADO B., María Ofelia. **Formación del ciudadano participativo.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Hacia un modelo educativo informal que propugne por aportar elementos cognoscitivos a sujetos de aprendizaje indígenas.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- MOLINA CONTRERAS, Magdi y Kaira Rivas Vizcaya. **La historia de los esclavos africanos y descendientes en Mérida a través De caricaturas. Estrategias para el aprendizaje.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MOLINA CONTRERAS, Magdi, Kaira Rivas Vizcaya. **La historia de los esclavos africanos y descendientes en Mérida a través de caricaturas. estrategias para el aprendizaje.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- MORALES, Oscar Alberto. **El estudio de la Geografía en situaciones significativas de aprendizaje: una experiencia con Proyectos Pedagógicos de Aula.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- NIETO ARDILA, María Sobeira. **Manuales didácticos para la enseñanza de los niños en la Venezuela del siglo XIX.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **Nuevas perspectivas en la enseñanza de la Geografía en Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- PLANCHART, Enrique. **Mapas.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **Las exigencias del mundo global y la renovación de la enseñanza geográfica en el trabajo escolar cotidiano.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La geografía de la televisión y la enseñanza de la Geografía.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La observación de la clase de Geografía en el trabajo escolar cotidiano.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- SANTIAGO RIVERA, José Armando. **La geografía escolar en Venezuela y las condiciones geográficas del mundo globalizado.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- SERRANO BARQUÍN, Rocio y Carolina Serrano Barquín. **Ideología ambiental y educación: su incorporación en el currículo.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- VILLARREAL ANDRADE, Miriam Esther. **Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia de Venezuela en 7° y 8° grado.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VILLEGAS, Silvio. **Una propuesta para la enseñanza de la Historia en la universidad venezolana.** Año 2 (4): octubre 1998.

25. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-NATURALES, AMBIENTALES, RIESGOS SOCIONATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

- ALOMÁ CHÁVEZ, Eduardo Enrique e Isabel María Martins Vieira. **Propuesta didáctica en Física: el concepto de flujo eléctrico.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ALOMÁ CHÁVEZ, Eduardo Enrique y Manuel Malaver. **Los conceptos de calor, trabajo, energía y teorema de Carnot en textos universitarios de termodinámica.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- ARANA, Aracelis. **Entramados ambientales. Un modelo didáctico integrador.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.

- ARTEAGA QUEVEDO, Yannett Josefina y Fernando José Tapia Luzardo. **Núcleos problemáticos en la enseñanza de la biología.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ARVELO ARREGUI, Leslie. **Función paterna: perspectivas educativas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ÁVILA COLLA, Rodrigo. **Educación Ambiental y Ciencia Creativa: un nuevo horizonte para la formación humana.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- BERMÚDEZ, Alexis de Jesús, Miriam Terán de Serrentino, Reina Violeta Caldera de Briceño, Maira Castillo de Terán. **Estrategias instruccionales para promover actitudes pro-ambientales en estudiantes universitarios.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- BOADA, Dignora. **Pedagogía ambiental en Venezuela y educación inicial.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- BOADA, Dignora y José Escalona. **Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- BRICEÑO Jesús, Yasmelis Rivas, Ivone Ruza, Hebert Lobo. **Una visión holística del mundo desde la perspectiva de la física.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- BRICEÑO, Jesús. **El aprendizaje de fenómenos electromagnéticos mediante una herramienta interactiva.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CAMACHO, Carlos. **Cómo aprender y enseñar educación ambiental en la escuela.** Año 2 (4): octubre 1998.
- CAMACHO, Carlos. **La educación ambiental: perspectivas desde la colonialidad del conocimiento para definir y caracterizar la identidad nacional y la cultura latinoamericana.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- CHÁVEZ TORTOLERO, Milagros. **La ética ambiental como reflexión en el marco de la educación en ciencias y en tecnología: hacia el desarrollo de la conciencia de la responsabilidad.** Año 8 (27): octubre nov-dic 2004.
- CRESPO, Nancy y N. Marín. **Una aproximación a la estructura de los contenidos de la didáctica de las ciencias.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- CRISAFULLI TRIMARCHI, Francisco Antonio y Helie Villalba. **Laboratorios para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación media general.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- DA ROSA, Cleci Werner y Alvaro Becker Da Rosa. **O ensino de física na Universidade de Passo Fundo: uma investigação nos objetivos das atividades experimentais.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- DÍAZ DÍAZ, Ruy. **Apuntes sobre la aritmética maya.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- ESCALONA TAPIA, José A. y Bernardo Fontal. **El paradigma del pensamiento complejo en la didáctica de la química: una visión desde el átomo a la materia.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ESCALONA, José y María Pérez. **La educación ambiental en la Universidad de los Andes: un estudio desde la perspectiva de los estudiantes de la Escuela de Educación.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- FAGÚNDEZ, Thamara J. **Las explicaciones de física en clases de nivel universitario. Un estudio semiótico-comunicativo de la construcción de significados.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- FIGUEROA ROJAS, Raquel. **Rol del docente universitario en proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias naturales a través de internet.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- FUENTES, Lorena, Yaxcelys Caldera e Iván Mendoza. **Enseñanza de la educación ambiental desde el enfoque inteligente** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- FRANCO MARISCAL, Antonio Joaquin y María José Cano Iglesias . **Venezuela elemental.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GÁMEZ, Jorge y Enrique Mora. **El eje transversal ambiente en el nuevo diseño curricular para la segunda y tercera etapa de la Educación Básica.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- GARRIDO, Ninfa, María Judith Arias Rueda, Félix Antonio Aguirre Márquez. **Deducción de un límite galileano para la velocidad: fundamento para un aprendizaje significativo en relatividad especial.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- GRISOLÍA, Maricarmen. **Nuevas concepciones en enseñanza de las ciencias. Una experiencia de investigación-acción en un curso de Física General de la Universidad de los Andes.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- IZTÚRIZ, ANA; Angélica Tineo, Yolanda Barrientos y otros. **El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- LARA CALDERÓN, Alfredo Marín. **La Educación Ambiental en sociedades agrícolas: el caso de Pueblo Llano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.

- LOPEZ GONZÁLEZ Wilmer Orlando, Fernando Vivas Calderón. **Estudio de las preconcepciones sobre los cambios físicos y químicos de la materia en alumnos de 9no. Grado.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- LOPEZ GONZÁLEZ Wilmer Orlando, José Tapia Escalona, Luz Marina Molina, Marield Cárdenas Plaza, Guillermo Ricardo Bianchi Pérez y Héctor José Quintero Moreno. **Las concepciones sobre el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en Química de estudiantes universitarios.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MALAVER DE LA FUENTE, Manuel. **Análisis de las actividades y preguntas propuestas en textos universitarios de termodinámica.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- MARTÍNEZ GUILLÉN, Eduardo Enrique, José Benigno Cáceres Moreno y Eladio Jesús Bustamante Pereira. **Propuesta metodológica para la práctica del Laboratorio de Péndulo Simple.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MATUTE, Saida, Patricia Iglesias, Oscar Gutiérrez, Tarcisio Capote, Jesús Rojas y Ronaldo Durán. **Representaciones mentales en el aprendizaje del concepto combustión.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- MOLINA, Yolanda. **Programa de educación ambiental cuenca del río Mucujún: una ventana de extensión universitaria.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- MONCADA, José Alí y Nick Romero. **Los centros de interés en la enseñanza de la Educación Ambiental a nivel superior. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas e Instituto Pedagógico de Maracay.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MONCADA, José Alí, Yelitza León Vargas y Edi Calderón Zerpa. **Ideas de los docentes acerca del páramo y su conservación.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- MONCADA, José Alí y Yelitza León Vargas. **Evaluación del programa de educación ambiental formal del proyecto páramo andino.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MUDARRA, Freddy. **La naturaleza de las preconcepciones para la lectura en la enseñanza de la Química.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- PASEK DE PINTO, Eva. **Hacia una conciencia ambiental.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- PASQUALI T., Carlota, María de Lourdes Acedo de Bueno y Beatriz Ochoa P. **Propuesta para una estrategia didáctica en Educación Ambiental: La observación.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PÉFAUR VEGA, Jaime Eduardo, Kimara Carballo Pérez y José Gregorio Morón. **Ecoepidemiología de la fauna venenosa: un modelo de acción para la educación ambiental.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- PELLEGRINI BLANCO, Nila C., Rosa E. Reyes Gil y Maritza Pulido. **Programa de interpretación ambiental en la Universidad Simón Bolívar.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RENNOLA ALARCÓN, Leonardo. **Programa multimedia para la enseñanza de las operaciones unitarias: absorción y extracción líquido-líquido.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- RIVAS, Pedro José. **La enseñanza de las ciencias físico-naturales y la matemática: una práctica docente que niega el aprendizaje de las ciencias.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- RODRÍGUEZ NÚÑEZ, José Jesús y SemiaRafeh de Maddah. **Verificación de la Relación de Callen de la termodinámica: Modelo piloto.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- ROMÁN, Brenda, Laura Nahuel y Francisco Morey. **Programa de educación ambiental para comités de agua potable rural en el sur de Chile.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SANDIA SALDIVIA, Beatriz Elena, Gabriel Demián Gutiérrez Pinzone, Gerard A. Páez Monzón. **Enseñanza de la ingeniería reproduciendo el ambiente industrial. un manejo integral de conocimientos.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SEISDEDOS Lina, Silvia Patricia Gil, Ana Lía Pascualides, María Micaela Cerana. **Experiencia educativa sobre la implementación de un atlas multimedia para la enseñanza-aprendizaje de la anatomía vegetal.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SPINNEY, Laura. **Investigan vínculo evolutivo entre habla y lenguaje del cuerpo.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian, Alexis Bermúdez y Maira Castillo. **Relación entre valores, normas y creencias proambientales y actitudes hacia el reciclaje.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- VALERO, Nay. **Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- VIDAL OCHOA Luz Marina, Nila C. Pellegrini Blanco, Elena Raimúndez Urrutia. **Modelo Educativo Ambiental para la Unidad Educativa Liceo San José de los Teques, Estado Miranda, Venezuela.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.

- PATIÑO GARZÓN, Luceli, Vera Márquez Ángela Victoria y Meisel Donoso José David. **Enseñanza de la ciencia basada en la indagación.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

26. EDUCACIÓN MATEMÁTICA, CONTEXTUALIZACIÓN Y ESPACIO, TEORÍA, METODOLOGÍA Y PROPUESTAS

- ANDONEGUI ZABALA, Martín. **Interdisciplinariedad y educación matemática en las dos primeras etapas de la Educación Básica.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ANGULO, Pedro José. **La enseñanza de la matemática: proceso versus resultado.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- BALBUENA, Luis, Carlos Merino y Armando Zambrano Leal. **Otras miradas hermanas del extranjero sobre el Seminario Venezolano de Educación Matemática.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- BEYER K., Walter. **Algunos aspectos epistemológicos de la Matemática: ¿es la Matemática un lenguaje?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- BOHORQUEZ Héctor José, Lissette FranchiBoscán, Ana Ismenia Hernández, Silvana Salcedo, Rafael Morán. **La concepción de la simetría en estudiantes como un obstáculo epistemológico para el aprendizaje de la geometría.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CASTRO DE BUSTAMANTE, Jeannette. **La investigación en Educación Matemática.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- DEVIA QUIÑONES, Ramón Erasmo y Carolina Pinilla Dugarte. **La enseñanza de la matemática: de la formación al trabajo de aula.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ESCALANTE, Gregorio y Yajaira Molina. **Nociones de conservación en niños merideños.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- FERMÍN, Saturnino. **La matemática, qué divertida es.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- FRANCHI, Lissepte y Ana Hernández. **Tipología de errores en el área de la geometría plana. Parte I.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- FRANCHI, Lissepte y Ana Hernández. **Tipología de errores en el área de la geometría plana. Parte II.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- LONDOÑO, Piedad. **¿De qué se trata la matemática?** Año 1 (1): junio 1997.
- MARCANO COELLO, Gisela. **Progresiones aritméticas en tus dedos.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- MORENO, Montserrat. **La discriminación a través de los contenidos de la enseñanza: la Historia y la Matemática.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MARQUINA QUINTERO, JessefhRafelsson, Guillermo Alejandro Moreno y Alirio Alberto Acevedo Barrios. **Transformación del lenguaje natural al lenguaje algebraico en Educación Media General-Venezuela.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MARTÍNEZ, Oswaldo. **Matemáticas: un mundo de posibilidades.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PACHANO, Lizabeth y Deyse Ruiz. **Los diálogos en las clases de matemática.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- PENSO, Yldefonzo. **El festival Canto a Bolívar como didáctica de la historia.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- PEÑA, Pablo. **El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- QUINTERO, Roy, Deyse Ruiz y Ruperto Terán. **Las interpretaciones del símbolo "X" en los polinomios.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- QUINTERO, Roy. **Juego de matemáticas en la enseñanza: el truco de las 21 cartas a través de permutaciones.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Seminario Venezolano de Educación Matemática.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La educación matemática como factor de deserción escolar y exclusión social.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Pedro José. **La educación matemática en la franja crítica de la escolaridad y el currículo de la Educación Básica.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008
- RIVAS, Pedro José. **Equisángulo, la Revista Electrónica Iberoamericana de Educación Matemática.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **III Encuentro Nacional y II Foro Internacional Seminario Venezolano de Educación Matemática en Preescolar y Educación Básica.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.

- RIVAS, Pedro José. **Bases del Concurso del Premio Nacional de investigación y Escritura de Educación Matemática.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Seminario Venezolano de Educación Matemática: un semillero universitario de reflexiones, debates, experiencias y propuestas.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RUIZ, Deyse y Marianela García. **El lenguaje como mediador en el aprendizaje de la aritmética en la primera etapa de Educación Básica.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RUIZ, Deyse. **El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- RUIZ MORÓN, Deyse, Marianela García, Pablo Peña, Humberto Ruiz. **Representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- SÁNCHEZ, Rafael. **La cuadratura del círculo.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian. **Matemática interactiva, ¿Otra forma de enseñar matemática?** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian y Lizabeth Pachano. **Relatos descriptivos sobre la enseñanza de la matemática en la primera etapa de la escuela básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- TERÁN DE SERRENTINO, Mirian y Lizabeth Pachano. **La investigación-acción en el aula: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- TERÁN DE SERRENTINO Mirian Josefina, Lizabeth Pachano Rivera. **El trabajo cooperativo en la búsqueda de aprendizajes significativos en clase de matemáticas de la educación básica.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- VALDIVÉ FERNÁNDEZ, Carmen María. **Los infinitesimales en el cálculo: un punto de vista sistémico.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- VIVAS, Fabiola. **La distribución espacial del taller de diseño y los códigos de conocimiento educativos. Dos casos de estudio: el taller de planta ‘tabicada’ y el taller de planta ‘abierta’.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Del mito del número a la provocación del saber.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS OLIVO, Mauro y Godino Juan D. **Desarrollo del conocimiento del profesor mediante el estudio de configuraciones epistémicas y cognitivas de la proporcionalidad.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

27. EDUCACIÓN SEXUAL, SEXISMO, GÉNERO, FEMINISMO Y VIOLENCIA DE GÉNERO

- ALFONZO, Norys. **La imagen de la madre: su valoración en educación inicial.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **La salud sexual en la adolescencia tardía.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- CARICOTE AGREDA, Esther A. **La sexualidad en la discapacidad intelectual.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- CARRILLO, Carmen Teresa. **Sexismo y guía práctica de actividades para niños preescolares.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CORONA LISBOA, José Luis. **Experiencia educativa de un programa de educación sexual en Quisiro, Venezuela.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- DÁVILA, María Elena y Sonia Cabré. **Experiencias estigmatizantes de las personas que viven con VIH/sida en el contexto de la consulta odontológica.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- DONOVAN, Paula. **SIDA: un 11 de septiembre todos los días.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- FERRARA-BARDILE, Viki. **Uso no sexista del lenguaje en la Constitución Bolivariana de Venezuela.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GIANINI BELOTTI, Elena. **Pistolas para el niño, muñecas para la niña. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino, en los primeros años de vida.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- GRINBERG, Silvia y Alicia Itatí Palermo. **Mujeres y trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.

- LUISI FRINCO, Verónica del Carmen. **Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MARTENS RAMÍREZ, Raquel. **Identidad Cultural y Homosexualidad: percepciones de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela- Sede Bolívar.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MICHEL, Andrée. **Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- MONSALVE, Nahir. **Sexismo y ‘Guía práctica de actividades para niños preescolares’.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- MORALES, Oscar Alberto y Carolina González Peña. **Consideraciones discursivas sobre el género en el discurso académico e institucional: ¿dónde está ella?** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- PATETI MORENO, Yesenia. **Escuela y corporeidad femenina: la cuestión del género en el desarrollo motriz de la mujer.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- ROMERO RAMÍREZ, Reyes. **El erotismo oculto en la escuela en la práctica reflexiva de la palabra docente.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Georgina. **Género y trayectoria académica. Obstáculos pretéritos para las mujeres actuales. El caso de una institución de investigación al sur de México.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

28. EDUCACIÓN MUSICAL

- ALBORNOZ, Yadira. **Emoción, música y aprendizaje significativo.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

29. VIOLENCIA ESCOLAR, DROGAS Y EDUCACIÓN PENITENCIARIA

- GARCÍA PINO, Carolina. **Violencia en los niños y la comunicación como propuesta de intervención.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GÓMEZ, Shirley. **La nueva visión de la violencia ¿Un enfrentamiento entre las culturas?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- SALAZAR MORALES, Teresa. **Delincuencia femenina por drogas: una aproximación a su realidad educativa. Centro Penitenciario “Región Los Andes”. Mérida-Venezuela.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- SALAZAR MORALES, Teresa y José Luis Rivero Ceballos. **Delincuencia femenina y formación de las mujeres privadas de libertad en los centros penitenciarios de la Región Andina Venezolana.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

30. EDUCACIÓN HOSPITALARIA

- ÁVILA VALDÉS, Noemí. **Talleres de arte con adolescentes hospitalizados. Una experiencia de comunicación.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ALONSO, Leonor; Daniela García y Kruskaia Romero. **Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón y León Salazar Aníbal Ramón. **Estilo de vida y salud.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón y León Salazar Aníbal Ramón. **Estilo de vida y salud: un problema socio-educativo, antecedentes.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- GUERRERO MONTOYA, Luis Ramón, Aníbal Ramón León Salazar, Gloria María MousalliKayat, Héctor José Quintero Moreno, Guillermo Ricardo Bianchi Pérez y Henry Alexander Barrios-Cisnero. **La construcción humana del estilo de vida y su influencia en la salud, en una comunidad de Los Andes venezolanos.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- SERRADA FONSECA, Marian. **La música como medio de expresión del niño hospitalizado.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- SERRADAS FONSECA, Marian. **Aprendo en el hospital: recurso instruccional multimedia para niños hospitalizados.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- SERRADA FONSECA, Marian. **Integración de actividades lúdicas en la atención educativa del niño hospitalizado.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- REUS VELÁSQUEZ, Lourdes. **Expectativas de los instructores clínicos en terapia física con relación a la ejecución clínica de los estudiantes.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.

31. INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

- APITZ DE PARRA, Alicia. **La dimensión investigativa en la formación docente en LUZ. Experiencia del Seminario Geografía del Zulia.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- APITZ DE PARRA, Alicia y Beatriz Ceballos García. **Programa de investigación infraestructura pedagógica en el área de ciencias sociales en la maestría en geografía mención docencia de la Universidad del Zulia.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- ARVELO, Leslie. **La investigación en el pregrado de la Escuela de Educación de la ULA.** Año 3 (5): febrero 1999.
- BRAVO, Víctor. **Investigación y privilegios.** Año 2 (4): octubre 1998.
- CASTILLO, José Francisco. **El negocio de las tesis.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- CDCHT. **La investigación científica, humanística y tecnológica en la ULA.** Año 3 (7): octubre- noviembre-diciembre 1999.
- DELGADO DE COLMENARES, Flor. **La investigación educativa, su concepción y su práctica: algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- DÍAZ, Cruz Mayz. **¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- CHIPIA LOBO, Joan Fernando, Reinaldo Antonio Cadenas y Carmen Zuleima Lara. **Propuesta para la enseñanza de organización de datos para variables cualitativas.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El miedo a pensar.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- JORQUERA, Alicia. **La formación del investigador venezolano: un tránsito a la luz del pensamiento complejo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- MARÍN, Ernesto I.; Ángel Rincón y Oscar Morales. **El Manual de Publicación “APA” al alcance de todos.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- MAVÁREZ R., Mirian L. **El problema de la objetividad en la investigación social.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- MORALES, Oscar Alberto, Ángel Rincón y José Tona. **Cómo enseñar a investigar en la universidad.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- MORILLO, Marysela Coromoto. **Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- PÉREZ LUNA, Luis Enrique y Norys Alfonso Moya. **Diálogo de saberes y proyectos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- PORTILLO PARODY, Jairo. **Convivir para contar: la mirada etnográfica.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- QUINTERO, María del Pilar. **Construcción de un área de investigación transdisciplinaria que integra: (A) un área de psicología social, histórica y cultural latinoamericana y (B) un área sobre la conciencia social en Venezuela y América Latina. (Primera parte).** Año 1 (1): junio 1997.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Prioridades de investigación en educación.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- ROMERO, Yajaira. **La formación de investigadores en la universidad: experiencia didáctica.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RUEDAS M. Martha J., Ríos Cabrera María Magdalena, Nieves Sequera Freddy Enrique. **Epistemología de la investigación cualitativa en educación desde una perspectiva compleja.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- SÁNCHEZ SOTO, Iván Ramón. **Propuesta de aprendizaje significativo a través de resolución de problemas por investigación.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SERRANO DE MORENO, María Stella. **Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la Memoria de Grado.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- VIVANCO DE URIBE, María Silva. **Investigación educativa: Una reflexión crítica.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. **La escritura de tesis de licenciatura en educación y la taxonomía “solo”.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- TORREALBA, Gualberto y Castro Fernando. **La relación bilateral ‘estudiante-tecnología’ un estudio de caso cualitativo.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

32. PSICOLOGÍA, ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN

- ALONSO, Leonor. **El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- CASTELLANO OLIVARES, María Elena. **Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del Primer Ciclo Diversificado.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- D'ANELLO KOCH, Silvana, Ana Karina D' Orazio, Yariana Barreat Montero, Gregorio Escalante. **Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- D'ORAZIO QUINTERO, Ana Karina. **Síndrome de indiferencia vocacional: medición y análisis.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- DE LEÓN, Teresa y otros. **La orientación vocacional y la modificación del criterio de pre elección de carrera técnica en alumnos de nivel medio superior en la CBTAN N° 1, en México.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- DEL GROSSO, José. **Psicología cuántica y educación: universo, realidad y el hombre.** Año 2 (4): octubre 1998.
- DEL GROSSO, José. **Autoestima del venezolano: talón de Aquiles de la re-evolución bolivariana.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- ESCOBAR DOMÍNGUEZ, María Gisela. **Una mirada a la historia oficial de la psicología y su repercusión en la formación universitaria de educadores.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- FIGUEROA MANNIS, María de la Luz. **Moral ecológica e inteligencia emocional: bases para un modelo psico-educativo del carácter.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- FRANCO, Lila Isabel. **El síndrome de Capgra.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Enfoque organizacional conductista: ¿dicotomía o complementariedad?** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **Adictos al trabajo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Wilmer Orlando. **El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MUÑOZ, Carlos. **Desarrollo humano, educación y conocimientos.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- PÉREZ LO PRESTI, Alirio. **Estilos de vida y trastornos emocionales en estudiantes universitarios de Educación mención Matemática.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ROJAS, Mariel y Yariani Barreat. **Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ROLDÁN POL, María Rosa. **Modelos de desarrollo y formación de enfermería en la universidad venezolana: un estudio comparativo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ROMERO DE ARCE, Kruskaia Amarodis María Luz Salas de Morales, Marianela Reinoza Dugarte, Mariely del Valle García Rojas y Riceliana Moreno Santafé. **Psicología positiva : un estilo de vida llevado a la educación.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- RUIZ IRIARTE, Alejandro. **La disociación psicótica.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- VIELMA RANGEL, Jhorima y Alonzo Leonor. **El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

33. PSICOLOGÍA COGNITIVA, APRENDIZAJE, DESARROLLO Y CONSTRUCTIVISMO

- ALEZONES Jeanette, Rosa María Tovar, Eneyda García. **La inteligencia exitosa en la primera infancia: aproximaciones desde el contexto escolar.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- ALONSO, Leonor. **Piaget en la educación preescolar venezolana.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- BUSTOS COBOS, Félix. **Peligros del constructivismo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- CADENAS LOBO, Ivonne. **Mapas conceptuales y la estructuración del saber: una experiencia en el área de Educación para el Trabajo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- CALDERA, Reina. **El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- CALDERA DE BRICEÑO, Reina y Dayana Briceño Caldera. **Estrategias docentes para abordar el superaprendizaje en la universidad.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CARRERA, Beatriz y Carmen Mazarella. **Vygotsky: enfoque sociocultural.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.

- CASTRO, Rexne. **Un modelo constructivista para la comunicación en la enseñanza de la Matemática.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- CHÁVEZ TORTOLERO, Milagros. **El espacio en la epistemología genética de Jean Piaget.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- COLLS, César y Carmen Gómez Granel. **De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- DE MADDAH SemiaRafeh, José de Jesús Rodríguez Núñez, Roba Izzeddin. **Efecto del enfoque constructivista en estudiantes universitarios.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- DELVAL, Juan. **Hoy todos son constructivistas.** Año 5 (15): oct-nov- dic 2001.
- DÍAZ, José Rafael. **Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica –propuesta didáctica en construcción–.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- ESCOBAR DOMÍNGUEZ, María Gisela y Kruskaia Romero. **Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes. Reflexiones teóricas.** Año 7 (21) abril-mayo-junio 2003.188.
- FRANCO, Lila Isabel. **Inteligencia exitosa.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GALLEGO, Rómulo; Roiman Pérez, Adriana Gallego y John Pascuas. **Didáctica constructivista: aportes y perspectivas.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- GARZÓN, Carlos y Mireya Vivas. **Una didáctica constructivista en el aula universitaria.** Año 3 (5): febrero 1999.
- GESSEN, Vladimir y María Mercedes Gessen. **Programación neurolingüística.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- GOUVEIA DE MIRANDA, María. **El constructivismo como principio explicativo en la educación: una pretensión y un riesgo.** Año 4 (10): jul-ago-sep' 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LIZARDO V., Sandra. **Los procesos cognitivos y el patrón de interacción verbal en el aula universitaria.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- MARIÑO, Germán. **Ocho inquietudes en torno al constructivismo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- MEDINA, Ana. **El legado de Piaget.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000
- OCAMPO T., José Fernando. **El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- RIVAS, Mauro. **El nivel de desarrollo cognoscitivo en estudiantes de séptimo grado.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **Una aproximación histórico-cultural a la revolución cognoscitiva de cara al nuevo milenio.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda. **Interacción social y mediación semiótica: herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- ROMERO, Kruskaia. **Desarrollo del significado de la vida animal en niños preescolares. Una experiencia en la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- SALAS, María Luz y ElmaVielmaVielma. **Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- MORALES SAAVEDRA, Soledad. **Conocimiento y valoración del territorio: un camino para el desarrollo. Experiencia con niños y niñas.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- VIVAS GARCÍA, Mireya, Chacón Corzo María Auxiliadora y Chacón G. Edixon J. **Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

34. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- BELANDRIA, Margarita. **Descomposición del lenguaje y descomposición social.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- BUSTAMANTE, Suleima, Isabel Pérez y Marisabel Maldonado. **Educación, ciencia, tecnología e innovación: formación para un nuevo ordenamiento social.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.

- ORTIZ, Antonio. **Otra generación boba.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ROJAS DE ROJAS, Morelba. **Identidad y cultura.** Año 8 (27): oct-nov- dic 2004.

35. ANDRAGOGÍA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS Y MAYORES

- ARROYO, Carlos, Ivone Fermín y otros. **La horizontalidad y la participación en la andragogía.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Aprender... A envejecer.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- MÁRQUEZ, Jeannette y Luis Meléndez. **Promoción humana en el envejecimiento. Una experiencia de orientación gerontológica.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- TORRES PERDOMO, María Electa. **La comprensión lectora desde la perspectiva de la investigación andragógica.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.

36. PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA, COMUNITARIOS, DE PLANTEL INTEGRALES, EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE

- ANDRADE, Sonia. **Los verdaderos alcances de un proyecto pedagógico de aula.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- ARMAND, Jorge. **La otra utopía. Apuntes para entender el contexto cultural de los proyectos de aula.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- BECERRA TORRES, Gladys Yolanda. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula y la globalización.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- CARRILLO, Tulio. **El Proyecto Pedagógico de Aula.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ESCALONA, José y Bernardo Fontal. **La enseñanza de las ciencias en la Universidad de Los Andes: caso de los proyectos didácticos.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- FORERO, Enrique; Ángel Guerrero, Gerardo López y María Cristina Réquiz. **El Proyecto Pedagógico de Aula: una utopía, una posibilidad o una realidad.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- FUNDALECTURA. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula desde la perspectiva de Fundalectura.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- GOBERNACIÓN DEL ESTADO MÉRIDA. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS INTEGRALES. **Los Proyectos Pedagógicos de Plantel.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- HERNÁNDEZ, Marbelys y Luz Pargas. **Representación social del Proyecto Pedagógico de Aula en docentes de Educación Inicial.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- MANTEROLA, Carlos. **El Proyecto Educativo del Plantel (P.E.P).** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Nacional: postulados y la escuela como centro del quehacer comunitario.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Proyecto Educativo Integral Comunitario. P.E.I.C.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- PASEK DE PINTO, Eva y Yuraima Matos de R. **Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PÉREZ ARRIAGA, Rebeca. **Evaluación del taller “Los mapas como herramienta didáctica en los Proyectos Pedagógicos de Aula”.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- PÉREZ-ESCLARÍN, Antonio. **Proyectos de plantel y calidad de la educación.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Algunos obstáculos conceptuales y metodológicos en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RIVAS, Pedro José. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula. Planificación socializada o fraude en la práctica escolar.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula. Entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. **El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay, según la opinión de los profesores principiantes en educación secundaria.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- SAYAGO Q., Zoraida Beatriz. **Los Proyectos Pedagógicos de Aula: entre lo real y lo posible.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.

- TORREALBA, Gualberto. **Las TIC y la metodología de proyectos de aprendizaje. Algunas experiencias en formación de docentes.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.

37. LA EVALUACIÓN, TEORÍA, PRAXIS E INSTRUMENTOS

- ALBARRÁN SANTIAGO, Manuel. **La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **Problemática teórico-filosófica de la evaluación en la Educación Básica durante las dos últimas décadas del siglo XX:** Año 8 (25): abr-may- junio 2004.
- ARIAS LARA, Sergio Alejandro, Milvia Lessette de Arias P. **Evaluar los aprendizajes bajo un enfoque innovador.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ANTÚNEZ PÉREZ, Ángel y Carmen Aranguren Rincón. **La evaluación de la Educación Física, los prototipos de enseñante y sus contextos.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ARIAS LARA Sergio Alejandro, Milvia Lisette de Arias Peñaloza. **Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- BARBERÁ, Elena. **La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BARRERA, María Elena y Gloria Ofelia Aguado. **La evaluación de programas y procesos: un camino hacia la calidad.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- BAUSELA HERRERAS, Esperanza. **Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BLANCO GUTIÉRREZ, Oscar. **Evaluación del docente.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- BLANCO GUTIÉRREZ, Oscar Enrique, Sergio Alejandro Arias Lara. **Ideas para innovar: la evaluación figuroanalógica.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- BOADA, Dignora y José Escalona. **Evaluación de actitudes ambientales en estudiantes de ciencias.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- CADENAS RONDÓN, Evelín Herminia. **Una mirada crítica a la evaluación institucional en la Universidad venezolana.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- CAMPEROS CAMERO, Mercedes. **La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- CÁRDENAS RODRÍGUEZ, Magaly, Luz Marina Méndez Hinojosa y Mónica Teresa González. **Evaluación del desempeño docente, estrés y Burnout en profesores universitarios.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- CAREAGA, Adriana. **La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- CEMAN, Susana Esther. **Evaluando la evaluación. Tensión de sentidos en el nivel universitario.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- COLMENARES, Ana Mercedes. **Compartiendo significados sobre la evaluación a través del foro virtual.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- CORONADO, Jesús Alberto. **Juicio de experto.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- DÍAZ, Freddy, Oscar Alberto Morales y Rosa María Tovar. **Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapas de Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- FERRER, Kenna, Maigualida Hernández, Semprún Blanca, Jessónica Chacín, Elizabeth González y Anangelina Archile. **Evaluación del rendimiento estudiantil de Química Analítica de la Escuela de Bionálisis-LUZ.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- FIGUEROA, Miguel. **La evaluación: del pasado al presente.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- FONSECA, José Gregorio. **Modelos cualitativos de evaluación.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- GONZÁLEZ, María; Ana Ismenia Hernández y Ana Isabel Hernández. **El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio, Antonia Ramírez García y Antonio Moral López. **La evaluación por competencias en educación primaria: ¿arquitectura o albañilería?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MELLA, Luciano. **Evaluación de los aprendizajes. Un estudio en la Universidad de Oriente.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. **Régimen de evaluación para la primera y segunda etapas de la Educación Básica.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.

- MORA, Belkis y Livia Pino. **La evaluación: proceso político-ideológico de la escuela.** Año 3 (6): junio 1999.
- MORALES, Oscar Alberto. **Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- PEÑA GONZÁLEZ, Josefina; Manuela Ball Vargas y Francis Barboza Peña. **Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PERASSI, Zulma. **La relación evaluador - evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- PÉREZ LUNA, Enrique y José Sánchez Carreño. **La evaluación cualitativa en la Educación Básica.** Año 3 (5): febrero 1999.
- PÉREZ LUNA, Enrique y José Sánchez Carreño. **Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PÉREZ LUNA, Enrique. **La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes.** Año 12 (43): octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RAMÍREZ C., Yasmín Y. **El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en I y II etapas de Educación Básica.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- RIVAS MEZA, Rebeca. **¿Evaluando o midiendo?** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ROMERO S., Juan D. **Una práctica pedagógica diferente: la evaluación y el uso consciente de las matemáticas.** Año 7 (22): jul-ago- sep 2003.
- RUIZ, Lidia F. **El sistema de evaluación en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel”.** Año 3 (6): junio 1999.
- SÁNCHEZ, Carla. **Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- SANDIA, Beatriz; Jonás Montilva y BARRIOS, Judith. **Cómo evaluar cursos en línea.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- SERRANO DE MORENO, Stella. **La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SILVA B., María de la Paz. **¿Cómo queda la evaluación educacional en el nuevo Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación?** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- TORRES PERDOMO, María Electa y Carmen Minerva Torres. **Formas de participación en la evaluación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- TOVAR, Rosa María. **Propuesta de evaluación para la primera y segunda etapas de Educación Básica.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- TOVAR, Rosa María. **Alternativas de aplicación para mejorar la evaluación en la Educación Básica.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- URBINA NÁJARA, Argelia Berenice, María Auxilio Medina Nieto y Vargas García. **Uso de Moodle para evaluar competencias cognitivas en ciencias exactas.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VIELMA VIELMA, Elma. **Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- VILLAMIZAR RODRÍGUEZ, José Ángel. **Los procesos en la evaluación educativa.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.

38. ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL, GERENCIA Y SUPERVISIÓN

- ÁVILA URDANETA, Maritza, Mercedes Ríos de Morales y Emilia Cuenca. **Estrategia de transformación académico-administrativa para una educación en valores en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- CHIRIVELLA, Antonio. **Están subutilizados 6.000 supervisores en educación...** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- COLEGIO DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN DE VENEZUELA y UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. ESCUELA DE EDUCACIÓN. **La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y el Colegio de Licenciados en Educación de Venezuela frente al decreto 1.011.** Año 4 (11): 231-232. octubre-noviembre-diciembre 2000.
- CONSALVI, Simón Alberto. **Historietas patrias. Secuelas de la Resolución 250 del Ministerio de Educación de fecha 14-12-99.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.

- ESCALONA, José y Dignora Boada. **Descentralización y consejos estadales de educación: una estrategia para avanzar.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Enfoque organizacional conductista: ¿dicotomía o complementariedad?** Año 4 (10): jul-ago- sep 2000.
- LANZ, Rigoberto. **Ley de Educación Superior: ¿quién le teme?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- LEÓN, Anibal. **Estructura y administración de la docencia universitaria de pregrado.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- LEÓN, Crisanto Gregorio. **Los supervisores itinerantes.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **La posición oficial frente al Decreto 1.011.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- MUDARRA, Freddy. **Algunos rasgos ideológicos del proyecto de descentralización de la educación.** Año 2 (4): octubre 1998.
- PÉREZ RUIZ, Abel. **Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- PULITI, Giandoménico. **De supervisores itinerantes y mercaderes de la educación.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- RODRÍGUEZ, Nacarid. **Gestión escolar y calidad de la enseñanza.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- TREJO, Marcos Avilio. **Un decreto aberrante.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- VENEZUELA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. **Decreto 2.400.** Año 2 (3): abril 1998.
- VILLARROEL, César. **Gerencia, planificación y evaluación universitarias.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- VILLARROEL MONTANER, Joaquín GairínSallán y José Garcés Bustamante. **Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- RODRÍGUEZ SALÓN, Román Ramón. **Dossiers. Educación y legislación ante los retos de libertad. Modernidad y transformación social en Venezuela.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

39. EDUCACIÓN INICIAL, EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LOPNA

- ALEZONES PADRÓN, Jeannette Cecilia, Rosa María Tovar, Eneyda García Ruiz. **Aproximación a la inteligencia analítica: habilidades y organización para el desarrollo de la tarea en niños de educación inicial.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- BARRIOS, Jacqueline y Carmen Rondón. **Prejuicios y estigmas en el aula de preescolar.** Año 3 (6): junio 1999.
- BOADA, Dignora y José Escalona. **Tendencias curriculares en Educación Inicial.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- DUGARTE, Leidy, Antonio Velasco Castro. **Un programa para la difusión de la LOPNA en el sistema escolar.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- FREITES BARROS, Luisa Mercedes. **La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño: apuntes básicos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- GARCÍA, Marianela y Pablo Peña. **Los encuentros científicos en preescolar.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- GARCÍA, Oneida, Irma Ojeda y otros. **La educación preescolar en la escuela integral bolivariana.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- GIL, Marielba y Olga Sánchez. **El niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- MEZA C., Yasmín L y José Rafael Prado. **Desarrollo corporal en niños preescolares del municipio autónomo Libertador del estado Mérida.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **La acción pedagógica en el Currículo Básico Nacional de la educación preescolar o inicial.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Lineamientos generales para el currículo del nivel inicial.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Planificación y Evaluación en Educación Inicial o Preescolar.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. **Proyecto Simoncito**. Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- NAVIA ANTEZANA, Cecilia y Ana Luisa Villarreal Delgado. **Asesoría e identidad profesional en educación preescolar**. Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.

40. EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDADES Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

- ALCÁNTARA MORENO, Gustavo. **Educación médica en Venezuela y Medicina Integral Comunitaria: componente social del médico**. Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- ANZOLA DE DÍAZ, Myriam Teresa. **El comandante Chávez y la nueva universidad**. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- ARTIGAS DUGARTE, Yuleida. **La educación en Mérida antes de la creación del colegio seminario de san buenaventura (1620-1785)**. Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. **Ley de educación universitaria 23/12/2010. Articulado**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. **Ley de Educación Universitaria 23/12/2010. Articulado**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **La reestructuración académico-administrativa de la universidad es una urgencia inaplazable**. Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **Declaración de la Asociación de Rectores Universitarios respecto al proyecto de ley de educación superior**. Año 2 (3): abril 1998.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **La reforma universitaria: estrategias de cambio para la educación superior venezolana**. Año 2 (3): abril 1998.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. **Propuesta de acuerdo que presenta la AVERU al Consejo Nacional de Universidades sobre la reforma universitaria**. Año 2 (3): abril 1998.
- ASUAJE, Rosa Amelia. **Autonomía de la ruleta rusa**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- BALZÁN BALLESTERO, Jorge Luis. **Estructura didáctica de la Práctica Profesional Odontológica. Relación: objetivo-contenido-método**. Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- BELMONTE, Amalio. **Universidad, libertad académica y autonomía universitaria**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- BERMÚDEZ, Alexis de Jesús, Terán de Serrentino Miriam, Caldera de Briceño Reina Violeta y Castillo de Terán Mayra. **Estrategias instruccionales para promover actitudes hacia el reciclaje en estudiantes universitarios**. Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- BONUCCI, Mario. **Visión conceptual**. Año 2 (3): abril 1998.
- BORTONE DI MURO, Rosalba. **Madurez vocacional y perfil de valores humanos en estudiantes universitarios**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- BRIS, Mario Martín. **El modelo universitario español: realidad y perspectivas**. Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CÁRDENAS COLMÉNTER, Antonio Luis. **El personal de las universidades oficiales**. Año 1 (2): nov 1997.
- CARLINO, Paula. **Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles**. Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- CARVAJAL, Leonardo. **Autonomía universitaria y libertad de cátedra versus control político en la historia venezolana**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- CASTELLANO DE SJÖSTRAND, María Egilda. **Universidad Bolivariana de Venezuela avanza con la revolución**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- CASTILLO D'IMPERIO, Ocarina. **La universidad para un país que cambia**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- CHÁVEZ FRÍAS, Hugo. **La carta veto del presidente a la Ley de educación universitaria**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- CHÁVEZ FRÍAS, Hugo. **La carta veto del presidente a la Ley de Educación universitaria**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **La Comisión Nacional de Educación Superior informa a la sociedad venezolana**. Año 2 (3): abril 1998.
- COMISIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS. **Proyecto de ley de educación superior**. Año 2 (3): abril 1998.

- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. **El Consejo Nacional de Universidades y su Núcleo de Vicerrectores Académicos.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. **Pronunciamiento del núcleo de decanos de Derecho y de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Políticas ante el decreto 3.444 del 25 de enero de 2005.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- CONTRERAS BRICEÑO, José Ivo Oscar y Angeka María Quintero. **La responsabilidad de las universidades en la salud pública venezolana.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- COSSU, Carmen Alina, Felipe Pachano Azuaje y Carlos Dávila. **Diagnóstico de la carrera educación matemática (ULA-Mérida), utilizando vectores de desempeño académico.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- DÁVILA, Jorge. **La maraña de la autonomía universitaria en la Venezuela del siglo XX.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- DELGADO, Juan. **La reforma universitaria: base para una estrategia de transformación institucional.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- DELGADO, Miguel. **Sobre la universidad. A propósito de la Ley de Educación Universitaria, 2010.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- DONOSO, Roberto. **Una lectura de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.** Año 3 (6): junio 1999.
- DONOSO, Roberto. **Contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- DORIA-MEDINA PEREIRA, José Alfredo Marcelo, Luis Angulo, Rómulo Antonio Bastidas, Carlos Enrique Hoeger Zibauer y Unwin Y Mattié D' Jesús. **Evaluación de anteproyectos de tesis de maestría en salud pública.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- ESCALANTE DE URRECHEAGA, Dilia y Lidia Ruiz. **Las políticas de admisión y el rendimiento estudiantil en el Núcleo Universitario Rafael Rangel.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- ESPINO HERNÁNDEZ, María. **Formar profesionales de la salud con un enfoque intercultural: una necesidad presente.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- FERNÁNDEZ DE MORGADO, Nelly. **Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- FERNÁNDEZ, Graciela y otras. **Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- FIGUEROA MARCANO, Miguel Ángel y Johana Nieves Colmenares. **Proceso de admisión integral para los estudiantes de la carrera de Administración de la Universidad de los Andes-Táchira.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- FRÍAS JULLIAN, Jorge y Narváez C. Carmen Gloria. **Motivación y ejercicio docente en la educación superior: Una aproximación conceptual.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- FUENMAYOR, Abdel M. **En contra de la heterologación.** Año 3 (5): febrero 1999.
- FUENMAYOR, Ramses. **La imposibilidad actual de la autonomía universitaria.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **El financiamiento universitario.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Educación superior: inclusión y exclusión. Calidad con equidad y equidad con calidad.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **La universidad venezolana y el desarrollo regional.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Autonomía universitaria y reforma constitucional.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Universidad democrática, inclusión y excelencia académica.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- FUENMAYOR TORO, Luis, María Marín, Francia Silvera y Jasmin Jaimes. **Deserción estudiantil en la Misión Sucre: primer programa de iniciación universitaria en la parroquia Macarao de Caracas.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Pertinencia de la formación universitaria de médicos en nuestra historia contemporánea.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.

- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Racionalidad de los modelos de relación universidad-empresa. Parte I.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GARCÍA DE BERRÍOS, Omaira. **Racionalidad de los modelos de relación universidad-empresa – Parte II.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- GARCÍA LOBO, Ligia Natalie. **Estrategias de gestión para la capitalización del conocimiento en el contexto de la relación universidad–sector productivo.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- GÓMEZ Z., Heriberto R. **La transformación universitaria venezolana: Una necesidad imperativa.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- ILLADA GARCÍA, Ruth, , Carlos Zambrano Heredia y Florángel Ortiz Zabala. **Sujeto, empresa, universidad y contexto social. Espacio en interacción. Grado.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El mito de la excelencia en la universidad.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, José y Jesús E. de Hoyos Martínez. **Entre la utopía y la realidad de la vida universitaria.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- LANZ, Rigoberto. **Eso no es universidad.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- LANZ, Rigoberto y Alex Ferguson. **La transformación universitaria en el contexto de la relación Universidad- Estado-Mundo.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- LEÓN, Crisanto Gregorio. **Política, ética y justicia social en la educación superior neoliberal.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- LINARES, Yelitza. **La Educación Superior: la reforma en diez planes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- LOMBARDI, Ángel. **La educación superior deseable y posible.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- LÓPEZ, Alí. **Ausencia de la Reforma de Córdoba en las universidades venezolanas: 1918-1935.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique. **Establecimiento de las primeras universidades en Venezuela (siglos XVIII y XIX).** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- MELLA FARÍAS, Luciano Efraín. **Enseñanza para la comprensión: Una experiencia en el aula universitaria.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- MANEIRO MALAVÉ Ninoska, Agustín Mejías, María Laura Romero, José Daniel Zerpa. **Evaluación de la calidad de los servicios, una experiencia en la educación superior venezolana.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Universidad, desintitucionalización estatal, el (otro) y utopía.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos Eduardo. **Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MÉNDEZ, Raizabel, Don Rodrigo Martínez, María Inés de Jesús y Raiza Andrade. **El aula de la educación superior: un enfoque comparado desde la visión y misión de la universidad tradicional y la multidiversidad compleja.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MERINO, Carlos. **Universidad latinoamericana y liberación nacional: ¿caminos Cruzados?** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MONAGAS, Antonio José. **Siete realidades capitales de la autonomía universitaria.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **La Ley de Educación Universitaria-2010: Una mirada crítica desde el punto de vista de la filosofía de la educación.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **Invención de la tradición y origen histórico de la Universidad de Los Andes (Venezuela).** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Amenazas a la universidad.** Año 2 (3): abril 1998.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- MORENO PÉREZ, Amado. **Autonomía universitaria y Estado Docente en Venezuela: Ley Orgánica de Educación y Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- MUDARRA, Freddy. **Declaración de Barinas. La izquierda opina.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.

- NARANJO GARCÍA, María. **Repensando otros modos de producción de conocimientos.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- MUJICA, María Alida. **Clima organizacional en los departamentos del decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA-Venezuela.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- NARVÁEZ, Eleazar. **Universidad Autónoma y rendición de cuentas.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- NÚCLEO DE LOS CONSEJOS DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO. **Pro-nunciamento del Núcleo de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de las universidades nacionales.** Año 2 (3): abril 1998.
- OCHOA Arias, Alejandro. **El desamparo de la universidad: El sentido del debate universitario en el marco de la Ley de Educación universitaria en Venezuela.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- OCHOA ARIAS, Alejandro Elías. **La municipalización universitaria en Venezuela como proceso de transformación.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- OLIVARES, María Elena, Valencia Carlos y Mujica Marialida. **Desempeño del estudiante de medicina y rendimiento académico en anatomía microscópica I.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Imagen de la Universidad de Los Andes en relación con sus procesos de admisión.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Identificación de patrones no aleatorios en las pruebas de selección en la Universidad de Los Andes.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- PACHANO AZUAJE, Felipe. **Evolución de la imagen de la Universidad de Los Andes en relación con sus procesos de admisión.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PACHANO AZUAJE, Felipe Alberto y Karina Gutiérrez Altuve. **Propuesta Metodológica para evaluar el desempeño de profesionales en el mercado laboral: Caso Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Los Andes.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- PACHANO AZUAJE, Felipe Alberto y Javier José Ojeda Terán. **Modalidades de admisión y su impacto en el rendimiento de estudiantes de distintas carreras de la ULA.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- PALADINES, Carlos. **Simón Rodríguez: el proyecto de una educación social.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- PALADINES, Carlos. **El sistema tradicional de cátedra y sus vías de superación.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PAREDES SANTIAGO, Maritza, Gloria Marín y Hermes Viloria. **Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- PASTRANA RODRÍGUEZ, Eduardo. **La reforma universitaria, el Movimiento de Córdoba y sus repercusiones en Colombia.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PAZ SAMUDIO, Alfonso. **Síntesis histórica de la Universidad Santiago de Cali.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- PEÑA GUILLÉN, Jesús Alberto y Rafael Eduardo Borges Peña. **Variables que influyen en la finalización de la Maestría en Estadística de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- PERDOMO, José Camilo. **¿Acoso a la universidad autónoma?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PLAZA IRIGOYEN, Marisol. **Ni amenaza ni rival.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- PULIDO, Asdrúbal. **El papel de la universidad en tiempos de crisis.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RAMÍREZ, Lílido. **ULA, un presupuesto reconocido que ha aumentado once veces.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RAMÍREZ, Tulio. **En peligro la autonomía universitaria.** Año 2 (3): abril 1998.
- RIVAS, Pedro José. **La excelencia académica de la Universidad de Los Andes premiada por el CONICIT.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RIVAS, Pedro José. **La autonomía universitaria. Discurso ideológico instituido o razón doctrinaria del ser de la universidad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RIVAS, Pedro. **¿Es posible una transformación universitaria sin que hayamos cambiado nosotros?** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- ROJAS, Reinaldo. **Estado, universidad y autonomía: reflexiones en torno a la nueva Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.

- ROMÁN PÉREZ, Carola. **¿Qué motiva el buen rendimiento escolar en los estudiantes de Programas Propedéuticos?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- ROMERO UZCÁTEGUI, Yajaira C. **La formación médica en Venezuela: ¿Profesionales para la atención de la salud o de la enfermedad?** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- RUIZ, Lidia F. **El sistema de evaluación en el Núcleo Universitario Rafael Rangel.** Año 3 (6): junio 1999.
- RUIZ, Lidia F. y Lizabeth Pachano. **La docencia universitaria y las prácticas evaluativas.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RUIZ, Lidia. **Impacto de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior en el “Núcleo Universitario Rafael Rangel” de Trujillo.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- SAAD LUCCHESI, Martha Abrahão. **La universidad en el contexto de la postglobalización: políticas públicas para la universidad brasileña en el umbral del siglo XXI.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- SAAD LUCCHESI, Martha Abrahão. **Universidad: producción de conocimiento científico en el ámbito de la enseñanza superior.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- SÁEZ, Simón. **Lo defendible y lo rescatable.** Año 3 (5): febrero 1999.
- SALAZAR, Miguel. **La extensión universitaria en Venezuela.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- SALAZAR RODRÍGUEZ, Temístocles. **La extensión de la Escuela de Educación de San Cristóbal.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Mirna Ileri y María Teresa de la Garza Carranza. **Cultura y estrategia en las instituciones de educación superior.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SÁNCHEZ, Mirna. **El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- SARRIA MATERÓN, Martha. **La universidad y el problema de lo moderno: trayectos y sentidos del Movimiento de Córdoba.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- SINHA, Surendra Prasad; Josefa Ramoni Perazzi, Giampaolo Orlandoni Merli y otros. **Conceptualización y análisis descriptivo del riesgo académico institucional en las universidades nacionales venezolanas.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- TORO, Luis Fuenmayor. **Proposiciones fundamentales para la Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- TORRES, Roberto Donoso. **Sobre autónomos y autonomías. Un pre texto para hablar de la universidad y su reforma.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- VELASCO ARELLANES, Francisco Justiniano. **La Reforma: El mito y la simulación en la universidad pública mexicana.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- VELÁZQUEZ REYES, Luz María y Julia Pérez González. **A contracorriente: la socialización de los estudiantes en su camino a la universidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- VILLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo y Roberto Donoso Torres. **Teorías implícitas sobre inteligencia de profesores universitarios.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- VILLEGAS Febres, Juan Carlos. **El veto presidencial a la Ley de Educación Universitaria.** Año 15 (50) enero-abril 2011
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Planes de gobierno, autonomía y universidad con condición en Colombia.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.

41. ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA

- SMITTER, Yajahira. **La acreditación del aprendizaje por experiencia en la formación docente: caso Instituto Pedagógico de Miranda.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.

42. EDUCACIÓN SUPERIOR. LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Y PRONUNCIAMIENTOS INSTITUCIONALES Y GREMIALES

- ACADEMIA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES. **La Academia de Ciencias Políticas y Sociales.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- MORENO PÉREZ, Amado. **El PLES al desnudo.** Año 2 (4): octubre 1998.
- MORENO, Héctor. **El azul es real.** Año 2 (4): octubre 1998.
- MOROS GHERSI, Carlos. **Un instrumento innovador.** Año 2 (3): abril 1998.
- MOROS GHERSI, Carlos. **Solidaridad estudiantil.** Año 2 (4): octubre 1998.

- SOCIEDAD VENEZOLANA DE QUÍMICA. **La Sociedad Venezolana de Química ante la situación de la universidad venezolana.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **El Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela a la comunidad universitaria.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **Medidas inmediatas para la transformación universitaria. Declaración del Consejo Universitario.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. **La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela ante los acontecimientos.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE CIENCIAS. **El Decanato de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE MEDICINA. **La Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. FACULTAD DE ODONTOLOGÍA. **Reflexiones de la comunidad de la Facultad de Odontología de la UCV ante la crisis universitaria.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DE CARABOBO. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de Profesores de la Universidad de Carabobo ante la situación creada en la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **Carta abierta al Ministro de Educación.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **La Universidad de Los Andes fija su posición. Proyecto de Ley de Educación Superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. **Comunicado.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. OFICINA DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. **Primer análisis.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. RECTORADO. **Segundo análisis.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DE ORIENTE. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de profesores de la Universidad de Oriente: APUDO-General.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DE ORIENTE. **El despacho rectoral de la Universidad de Oriente.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. **Observaciones y recomendaciones de la Universidad del Zulia. Proyecto de Ley de Educación Superior.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD DEL ZULIA. **El Consejo Universitario de la Universidad del Zulia repudia la violencia en la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL AUTÓNOMA SIMÓN BOLÍVAR. **El consejo directivo de la Universidad Nacional Experimental Autónoma Simón Bolívar.** Año 5 (13): abr-may- junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS EZEQUIEL ZAMORA. **El consejo directivo de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora a la opinión pública.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SUR DEL LAGO JESÚS MARÍA SEMPRUM. **La Universidad Nacional Experimental Sur del Lago 'Jesús María Semprum'.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. **Posición del Consejo Rectoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador ante los hechos de violencia ocurridos en la UCV el día 28-03-2001.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR. ASOCIACIÓN DE PROFESORES. **La Asociación de Profesores de la Universidad Simón Bolívar a la opinión pública nacional.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.** Año 3 (6): junio 1999.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **Los profesores de la UCV asumen posición frente al decreto 2.400.** Año 2 (3): abril 1998.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO. **El Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela ante la actual situación que afecta a la UCV.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.

- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO. **El Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad Central de Venezuela.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. **El Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela ante la toma estudiantil del 27 y 28 de marzo de 2001.** Año 5 (13): abr-may- junio 2001. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. ESCUELA DE EDUCACIÓN. **Análisis comparativo de los proyectos de Ley Orgánica de Educación: Sociedad Civil y Asamblea Nacional.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. VICERRECTORADO ACADÉMICO. **El currículo como estrategia para la modernización y la actualización académica en la Universidad de Los Andes.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- **Universidad de Mérida para los estudios abiertos.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- VIVAS, Leonel. **La universidad y la constituyente.** Año 3 (5): febrero 1999.
- VÍVENES, José. **La universidad de rodillas.** Año 2 (3): abril 1998.

43. EDUCACIÓN COMUNITARIA Y SERVICIO COMUNITARIO UNIVERSITARIO

- BRICEÑO, Yronilde y Alberto Villegasn Villegas. **Vínculo universidad-comunidad en la Universidad de Los Andes (Trujillo).** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- DE BERRÍOS, Omaira García de Berríos, José Berríos García, Josefa María Montilla. **La socialización en educación universitaria: una forma de servicio comunitario aplicación del modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. caso: procesos de mecanizado.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- LEÓN GONZÁLEZ, José de Jesús. **Consideraciones legales sobre el servicio comunitario del estudiante de pregrado de la Iniversidad de Los Andes.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MARCANO RODRÍGUEZ, Luis Baltazar. **La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- ONTIVEROS, Eleazar. **Ley de Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- SCORZA, Cecilia de. **Sobre la Ley de Servicio Comunitario del estudiante de Educación Superior.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.

44. EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

- ÁVILA DE VANEGAS, Nelly y Eva Pasek De Pinto. **Concepciones de la educación para el trabajo desde los docentes.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- DÁVILA QUINTERO, Jacinto Alfonso, María Elena García Díaz, Melva Josefina Márquez Rojas, Marisol Ruíz Díaz y Soleida del Carmen Vargas Quintero. **Comunidad de aprendizaje en servicios públicos.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- RAMIRÉZ, Alcira; Mireya Escalante y Josefina Peña G. **Perfil de los docentes de formación para el trabajo y de la educación técnica en los centros educativos de “Fe y Alegría” de los estados Táchira, Mérida, Trujillo y Apure.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- VILLARREAL ANDRADE, Juana Del Carmen, Ana Luisa Medina Gallardo, Leandra Beatriz Rial de Betancourt, Rosa Alba Vielma Rondón y María Elena Gallardo Paredes. **Propuesta de creación de un Centro de Investigaciones Agrícolas en la “ETAR Mesa Cerrada” Timotes Estado Mérida.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

45. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

- AGUADED GÓMEZ, Ignacio. **La calidad como praxis. Una garantía de futuro para las empresas de formación.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- BONDARENKO PISEMSKAYA, Natalia. **Acerca de las definiciones de la calidad de la educación.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- LACUEVA, Aurora. **Determinación de la calidad de la educación: buscando alternativas.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- MIRANDA ESQUER, José Francisco y Jesús Bernardo Miranda Esquer. **Reflexiones sobre calidad de la educación y sus referentes difusos: el caso México.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio. **Calidad de la educación popular.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- POLICARPO CHACÓN Ángel, Rodríguez Olivero Nicolaza. **La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.

46. LA CIUDAD, ÁMBITOS ESPACIALES Y EDUCACIÓN

- CHACÓN, Rosa María y Beatriz Graciela Pampinella. **Educación para la sostenibilidad: la formación académica de arquitectos y urbanistas.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- RANGEL MORA, Maritza Amelia. **Mérida, de la ciudad universitaria a la edutrópolis.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RIVAS, Pedro José. **Universidad, Pedagogía y Ciudadanía en tiempos de refundación de la república y globalización.** Año 18 (60): mayo-agosto 2014.

47. EDUCACIÓN, ECONOMÍA, POLÍTICA, CULTURA Y SOCIEDAD

- GARCÍA DE BERRIOS, Omaira. **Neoliberalismo: libertades desde los particulares para la negociación el estado vs. ALBA: libertades desde el estado para la integración.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- MORILLO MORENO, Marysela C. **Primeras conferencias de contabilidad de costos: una alternativa de enseñanza y actualización.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- RUBIANO ALBORNOZ, Elisabel. **La cultura escolar ¿escenario de la crisis?** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- TRISTÁN, Rosa. **Golpe no tan suave.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- PUIG, Juan. **Después del terremoto de Japón.** Año 15 (50) enero-abril 2011.

48. EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL, MARGINALIZACIÓN, VULNERABILIDAD SOCIAL, RESILIENCIA Y EDUCACIÓN

- ANZOLA, Myriam. **La exclusión social. ¿Condición o circunstancia?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- ANZOLA, Myriam. **La resiliencia como factor de protección.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- ANZOLA, Myriam. **Promoción de la resiliencia como factor de protección de hijos de madres adolescentes. Un estudio exploratorio.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- ARÉVALO, Norma y Aristeo Santos López. **Aportes de la Teoría Queer para la diversidad e inclusión.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- BECERRA PEÑA, Sandra. **Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de perjuicio étnico docente.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- JÁUREGUI OLAZÁBAL, Ramón María. **Educación y pobreza.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan, Sandra Becerra Peña y Carmen Paz Tapia Gutiérrez. **Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- MÁRQUEZ, Emilia y Myriam Anzola. **Representación del pensamiento en adolescentes excluidos: poder para vencer la vulnerabilidad social.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008
- MERINO, Carlos y Graciela González. **El proceso educativo en sectores marginalizados: su abordaje desde una pedagogía de los contextos.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- NAIL KRÖYER, Oscar, Máximo Muñoz y Natalia Elena Ansorena Carrasco. **Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela?** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- RAMÍREZ, Mauri, Ramón Erasmo Devia Quiñones y Ramón Aníbal León Salazar. **Pobreza y rendimiento escolar: jóvenes de alto rendimiento.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RIVAS, Pedro José. **La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.

49. CULTURA DE LA PAZ Y VIOLENCIA ESCOLAR

- CAMPO-REDONDO, María Susana. **El componente afectivo-experiencial en el aprendizaje del abordaje de la violencia intrafamiliar: una descripción de caso.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- FERNÁNDEZ, Osmaira. **Una aproximación a la cultura de paz en la escuela.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- VILLALOBOS MONROY, Guadalupe. **La violencia en la escuela: claroscuro de una realidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.

50. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

- APARICIO, Pablo Christian. **Los jóvenes, educación y política de juventud en Argentina. Restricciones y desafíos de la integración social en el contexto de la globalización.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- BRAVO, Ernesto y Luis Peña. **Globalización y Educación.** Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.

- DE UGALDE, Luis. **Universidad, valores espirituales y globalización.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- DÍAZ PIÑA, Jorge. **Valores, globalización y cultura.** Año 3 (5): febrero 1999.
- NARVÁEZ, Eleazar. **La Educación Superior en América Latina ante los desafíos de la globalización.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Ramón. **Globalización, educación y conciencia histórica: historiografía imperial, federal y crisis de la historia nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- ZULETA R., Eduardo J. **Visión y misión de la extensión universitaria frente a la dinámica transculturizadora de la globalización.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.

51. LA EDUCACIÓN DE HOY Y EL FUTURO

- CARRILLO, Tomás. **Educación para el siglo XXI. Aportes para un diálogo necesario.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- PÉREZ TAPIAS, José Antonio. **La educación entre la memoria y la esperanza.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- PULIDO, Asdrúbal. **Educación ¿un mundo al revés?** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- TABÚAS, Mireya. **La educación, la ciencia y el deporte en la Constitución Nacional del siglo XXI.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.

52. EDUCACIÓN EN EL MUNDO

- ALONSO JIMÉNEZ, Lianet. **Cuba: el programa de capacitación psicopedagógica y metodológico. Una alternativa para la estimulación de la competencia cognoscitiva.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- APARICIO, Pablo Christian. **Los difíciles caminos hacia la integración educativa y laboral de los jóvenes en América Latina.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- BORGES DELBERIO, María Celia. **O projeto político-pedagógico como mediador da educação libertadora.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- HERAS G., Leticia. **La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- HERNÁNDEZ MONDRAGÓN Alma Rosa, Karina Rodríguez Cortés. **La organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, y la definición de competencias en educación superior. El caso de México.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- KASHTI, Yitzhak. **Educación y construcción nacional en Israel.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MARTINÉ Eduardo Héctor, César Gerónimo Tello, Jorge Manuel Gorostiaga. **Globalización y reforma educativa en América Latina: una discusión inacabada.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- MATA CARNEVALI, María Gabriela. **India: Educación con reservas.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MONTES DE OCA NAVAS, Elvia. **La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. **Nuestra deuda con los árabes.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. **Secretos educativos del éxito japonés.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Educación chilena siglo XXI: ¿cambalache estado-mercado? Parte I.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Educación Chilena siglo XXI: ¿Cambalache estado mercado? Parte II.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RUBILAR SOLIS, Luis. **Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011).** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- ST-PIERRE, Isabell y Madeleine Richer. **La educación cooperativa en la escuela: el caso Québec.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Las ciencias de la educación en Francia: relación intrínseca en histórica del acto educativo.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- BRICEÑO, Jesús, Cañizales Benito, Rivas Yasmelis, Lobo Hebert, Moreno Emilia, Velásquez y RuzzaIvine. **La holística y su articulación con la generación de teorías.** Año 14 (48): enero-junio 2010.

- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Universidad, sujeto y radicalismo liberal colombiano. El régimen de gobierno de la moral de los sujetos.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.

53. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- ANDRADE, Jesús Alberto. **Educación y tecnologías de información: herramientas contra la pobreza en Venezuela.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ANZOLA, Myriam. **Impacto de las nuevas tecnologías en un proceso de reinserción académica de estudiantes excluidos del sistema escolar.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- ARIAS GUERRERO, Mary Alexandra, Beatriz Elena Sandia Saldivia y Elsa Josefina Mora Gallardo. **La didáctica y herramientas web en la educación interactiva a distancia.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El racismo en los medios.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- BUSTAMANTE, Jenny. **La tecnología digital en la enseñanza de la televisión y del video.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- BUSTAMANTE, Jenny. **Desafíos para la formación universitaria en periodismo televisivo.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- CAMPO-REDONDO, María. **El cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica. La película Amelié como estudio de caso.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- CAÑO, Xavier. **Lo que los medios informativos ocultan.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- CASTILLO E., María Auxiliadora y Franklin Cuberos. **Retos del docente de lengua y literatura en la era posmoderna del homo videns.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- CASTILLO ROJAS, Anny. **Herramientas informáticas para la aplicación de técnicas de desarrollo de pensamiento creativo.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- DEL GROSSO, José. **¿Quién es quién y qué es qué en el mundo de la información de masas?** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- FERRADA, Donatila. **El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje ideológico.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GENATIOS, Carlos. **Tecnología de información y contenido social.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GIL, Gastón Julián. **Entre la fascinación tecnológica y el sentido común: la informática en las escuelas.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- GODOY RODRÍGUEZ, Carlos E. **Usos educativos de las TIC, competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses: una perspectiva causal.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- GONZÁLEZ B., Herbert Rolando. **Las nuevas tecnologías y su impacto sociocultural y educativo.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- GONZÁLEZ B., Herbert Rolando. **Venezuela entra en la gran red de información.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- GONZÁLEZ O., José. **Software educativo de palma aceitera. Innovación tecnológica en la producción agrícola vegetal.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- GUERRERO, Rufi. **El venezolano que le pasó factura al viejo mundo.** Año 6 (20): enero-febrero-marzo 2003.
- GUERRERO Z., Tibusay M. y Hazel C. Flores H. **Teorías del aprendizaje y la instrucción: el diseño de materiales didácticos informáticos.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- HENRÍQUEZ C., Patricia y Carmen Aidé Valecillos Vázquez. **Estudio diagnóstico sobre hábitos y consumo de periódicos digitales para la construcción de un medio digital estudiantil.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- LEÓN CANELÓN, María. **Epidemia de videojuegos y juegos para computadoras incrementa la agresión en niños y adolescentes.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- MOLINA GUTIÉRREZ, Teresa de Jesús y Audrey Margaret Dery Rincón. **Software educativo para optimizar el funcionamiento del curso introductorio De la universidad nacional abierta (centro local Mérida).** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- MATUTE, Saida, Di' Bacco Marcó Lué, Oscar Gutiérrez, Aura Marina Tovar. **El juego computarizado para el aprendizaje de compuestos inorgánicos.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- MORALES, Oscar y Norelkys Espinoza. **La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.

- PÉREZ TAPIA, José Antonio. **Tareas de la educación en la cultura digital. I Parte.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- PÉREZ TAPIA, José Antonio. **Tareas de la educación en la cultura digital. II Parte.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- QUERO RAMONES, Sandra y, Leonel MadueñoMadueño. **SüchikiWalekerü: un ejemplo del uso de las TIC en escuelas indígenas.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- QUERO RAMONES, Sandra Ysabel. **Docentes Wayuu y el uso de las TIC'S. Caso: Software educativo SüchikiWalekerü.** Año 15 (52) septiembre-diciembre 2011.
- RADA CADENAS, Dora. **Participación de los docentes en el foro virtual: usos pedagógicos de los recursos tecnológicos.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RAMÍREZ A., Alcira, Mireya Escalante S., Aníbal León Salazar. **La educación tecnológica: un reto para la educación básica venezolana.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RAMSÉS ANTOLINES. **Cruz y Ficción. La e-pistemología en la aldea virtual.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- RIVAS, Pedro José. **La diseminación de los saberes universitarios virtuales y su visibilidad escritural son reconocidos por la Universidad de Los Andes.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- ROOSEN, Gustavo. **Biblos digital.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- URRIBARRÍ, Raisa. **Carta a las educadoras que pretenden usar las Tecnologías de Información Comunicación.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- SARDINHA MACHADO, Luiz Bosco Jr. **La formación del concepto de autoridad escolar en los niños en la cultura brasileña: un ensayo sobre sus particularidades y reflejos en la convivencia democrática.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- URRIBARRÍ, Raisa. **Formación de maestros y TIC: Inventamos o erramos.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.

54. PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO VENEZOLANO, LATINOAMERICANO Y MUNDIAL

- ANZOLA DE DÍAZ, Myriam Teresa. **Parafraseando a Chomsky I –Algunas observaciones sobre la enseñanza de la lengua–.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- CASTAÑON, José M. **Mi Simón Rodríguez.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- CONFUCIO. Libro dos. **El ideal de la educación. (Traducción de ChengLin).** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- CUMANA FIGUEROA, Yamile. **José Ingenieros: su visión de la educación necesaria en América Latina.** Año 12 (43) octubre-noviembre-diciembre 2008.
- DONOSO TORRES, Roberto. **Chávez: pedagogía viva.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- DURANT, Pedro. **Henry Pittier: pionero de nuestras ciencias ambientales.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- GARZÓN, Carlos. **La vigencia de la obra de Jean Piaget. Una revisión hemerográfica.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **Se llamaba Rafael Pizani.** Año 8 (24): enero-febrero- marzo 2004.
- GÓMEZ GRILLO, Elio; Asdrúbal Baptista y Eleazar Ontiveros. **Semblanza ulandina de Perucho. Año 8 (26):** julio-agosto-septiembre 2004.
- GUILAR, Moisés Esteban. **Las ideas de Bruner: “de la revolución” a la “revolución cultural”.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- GURFINKEL, Laura C. de. **Rousseau, el Emilio y la tolerancia religiosa.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Don Simón Rodríguez.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El maestro según Simón Rodríguez.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **El método de Lancaster.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- KARG, Juan Manuel. **La lucha ha de ser perenne. El camino ya está marcado. Por favor, no dejemos que Chávez muera.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- LÓPEZ GUERRA, Susana y Marcelo Flores Chávez. **El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.

- MARTÍ, José. **Decálogo de la educación**. Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MILIANI, Domingo. **Mario Briceño Iragorry, el trujillano universal**. Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORA GARCÍA, José Pascual. **La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual. (Análisis de los indicadores de las políticas de inclusión en educación 1998-2006)**. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MORENO DÍAZ Karina, Rodolfo Soto González. **Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MUTUALE, Augustin. **Bernard Charlot y la práctica del saber**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- OLIVERI, Giannina. **Simón Rodríguez: un revolucionario**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- OVELAR PEREYRA, Nora. **Paulo Freire: gusto por la libertad y pasión por la justicia**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **Bello-educador: identidad de rol fundamental**. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- RUBILAR SOLÍS, Luis. **El rol de la educación en la construcción y afianzamiento de la identidad latinoamericana**. Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- SUÁREZ Litvin, Roldan Tomasz. **Nietzsche y el sentido histórico ontológico de la educación moderna**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- UNIVERSIDAD DE CHILE. **Mariano Picón Salas y el Instituto Pedagógico**. Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.
- VARIOS, autores. **La muerte del presidente Chávez**. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- VILLALOBOS, José. **Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire**. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- VILLALOBOS, José. **Paulo Freire: pedagogía e hipertexto**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- VILLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo. **La enseñanza universitaria a la luz de filosofía en la universidad de Schopenhauer**. Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- VÍVENES, José. **Piaget, epistemología y didáctica**. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo**. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **La pedagogía en Philippe Meirieu: tres momentos y educabilidad**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- ZAMBRANO, Gregory. **Alfonso Rumazo González, humanista y maestro de América**. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.
- ZULETA R., Eduardo J. **El humanismo democrático en Prieto Figueroa como fundamento de la educación**. Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- RUBILAR SOLIS, Luis. **Bolívar, Martí, Neruda y Ribeiro: cuatro pilares del imaginario social latinoamericano**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RUBILAR SOLIS, Luis Humberto. **Análisis psicosocial del curso de Educación Diferencial. UMCE-Santiago de Chile. 2013**. Año 18 (59): enero-abril 2014.

55. BIBLIOTECA ESCOLAR, MUSEOS Y PATRIMONIO CULTURAL

- GARCÍA VALECILLO, Zaida Samanta. **Estrategias para la valoración del patrimonio cultural en la Educación Básica en Venezuela**. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- GARCÍA VALECILLO, Zaida Samanta. **Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio**. Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- INSTITUTO DE PATRIMONIO CULTURAL. **Pronunciamento**. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001. enero-febrero-marzo 2002.
- OCANDO MEDINA, Jenny y Johann Pirela Morillo. **El desarrollo de actitudes hacia el conocimiento y la investigación desde la biblioteca escolar**. Año 6 (19): octubre-noviembre-diciembre 2002.
- VIDAL PACHECO, Enrique. **Proceso educativo en museos de arte venezolanos. Interacción arte-currículo**. Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

56. TERRORISMO, RACISMO, FUNDAMENTALISMO, VERDAD ÚNICA Y EDUCACIÓN

- LEICHMAR, Silvia. **La derrota del pensamiento**. Año 6 (18): jul-ago- sep 2002.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El día después. Venezuela: auge y caída del golpe mediático**. Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El racismo en los medios**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- CHOMSKY, Noam. **El terror como política exterior de Estados Unidos**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- FAÚNDEZ LEDESMA, Héctor. **Culpa colectiva y justicia infinita**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- FUENTES, Carlos. **La muerte de un sueño de poder**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- FUKUYAMA, Francis. **Seguimos en el fin de la historia**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GABETTA, Carlos. **¿Choque de civilizaciones?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GALEANO, Eduardo. **La guerra en palabras**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- GALEANO, Eduardo. **Teatro del bien y del mal**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- GIARDINELLI, Mempo. **Carta abierta de amor al pueblo norteamericano**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- GURFINKEL, Laura C. de. **Fundamentalismo, terrorismo y educación**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- HERNÁNDEZ, Tulio. **Posturas**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- KASSENOVA, Norgis. **Guerra contra el terrorismo: Una visión de Asia Central**. Año 5 (16) enero-febrero-marzo 2002.
- LANZ, Rigoberto. **¿Por qué nos odian tanto?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- MORARIA, León. **Herido en el corazón**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- PINTER, Harold. **La administración norteamericana es una bestia sedienta de sangre**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- PULIDO, Asdrúbal. **Operación Justicia Infinita (O 'esto es lo más grande de la historia')**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- RAMONET, Ignacio. **El adversario**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- SACHS, Jeffrey. **Los muertos silenciosos de Irak**. Año 9 (28): ene-feb- mar 2005.
- SAID, Edward. **La guerra y el choque de las ignorancias**. Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- SALAZAR, Miguel. **Aves de rapiña sobre Venezuela**. Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- SANDOVAL, Pablo de y Hernán Terstih. **La era del miedo total**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- SARAMAGO, José. **El factor dios**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- SEQUERA, Norma. **Terrorismo y educación**. Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- SOARES LIMA, Denise Maria. **Prácticas antirracistas em sala de aula: caminhos para a escolaridadã**. Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- SORIA, Alberto. **El deseo planetario bajo control**. Año 3 (8): ene-feb- mar 2000.
- SINDICATO PETROLERO DE CÓRDOBA, ARGENTINA. **Exposición del cacique Guaicaipuro Cuauhtémoc ante la reunión de jefes de Estado de la Comunidad Europea (08/02/ 2002)**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- TORRES, Ana Teresa. **El día después. Meditación del error**. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- YASSIN, Nadia. **Bin Laden es el hijo extraviado de la versión saudí del Islam**. Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2000.

57. HUMORISMO Y EDUCACIÓN

- CONSALVI, Simón Alberto. **Discurso del Dr. Consalvi, orador de orden del conferimiento del doctorado Honoris Causa de la ULA a Pedro León Zapata**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. **Doctor Honoris Causa en Arquitectura y Arte a Pedro León Zapata**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- ZAPATA, Pedro León. **Discurso de doctor Honoris Causa**. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.

58. SINDICALISMO, GREMIOS Y MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES

- CRESPO, Henry. **Ni lo uno ni lo otro.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GARCÍA ESCORCHE, Alfredo. **Movimiento estudiantil venezolano.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- GUAGLIANONE, Miguel. **Me gustan los estudiantes.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- HENRÍQUEZ CAMPODONICO, Raúl. **El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo/junio de 2006 y la actuación del poder gubernativo desde una vision macropolítica de la educación.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- PARRA, María Cristina. **La universidad y los gremios.** Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- PERDOMO, José Camilo. **Del Movimiento Estudiantil: algunas fuentes olvidadas en el caso Venezolano.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.
- ROMERO, Juan Eduardo. **La criminalización del movimiento estudiantil.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- SEQUERA, Diego. **Última escalada opositora.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- VÁSQUEZ SOTO, Baldomero. **Sindicalismo magisterial insalubre.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- **Movimiento estudiantil a la medida del neoliberalismo.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- **El movimiento estudiantil de las “manos blancas”.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

59. EFEMÉRIDES UNIVERSITARIAS

- ÁNGULO Alfredo, Alí López y César Paredes. **Fecha posible de creación de la Facultad de Humanidades y Educación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- ANZOLA, Myriam. **Larga vida a EDUCERE.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- DONOSO, Roberto. **Las humanidades. Con motivo de los cuarenta años de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes.** Año 2 (4): octubre 1998.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **El padre pedagógico: 65 años.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- LEÓN, Aníbal. **Extendiendo los cincuenta años.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORA, Elsa. **Y llegamos a los cincuenta.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- MORET, Esperanza. **Cuarenta años de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.** Año 3 (7): octubre 1999.
- NARVÁEZ, Eleazar. **La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en su 44 aniversario.** Año 1 (2): nov 1997.
- PEÑA GONZÁLEZ, Francisca Josefina. **50 años de la Escuela de Educación. Discurso de orden.** Año 13 (46) julio-agosto-septiembre 2009.
- RIVAS, Pedro José. **Reconocimiento a una Facultad cargada de historia, letras y educación e idiomas babélicos.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: 15 años de laboriosidad y perseverancia haciendo universidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: diez años, una experiencia crítica, una celebración y un culto al saber publicado.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- TALLAFERRO, Julio. **Los cincuenta años de la Escuela de Humanidades y los cuarenta y siete de la Facultad de Humanidades y Educación.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- PALADINES, Carlos, Alí López y Marlene Bauste. **Notas conmemorativas de EDUCERE.** Año 15 (50) enero-abril 2011.

60. EL TIEMPO

- ARIAS, José Francisco. **Entonces, ¿celebramos el milenio?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- MONASTERIOS, Rubén. **¿Qué celebramos el 31/12/1999?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- NWEIHED, Kaldone G. **Tiempos de la luz amarilla.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- TABÚAS, Mireya. **¿Cuándo comienza el nuevo milenio?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- VILA PLANES, Enrique. **El tiempo escolar y el calendario único, modular y flexible.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.

61. PUBLICACIONES PERIÓDICAS ACADÉMICAS

- RIVAS, Pedro José. **Ver, vernos y ser vistos desde la palabra.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.

62. NUTRICIÓN ESCOLAR

- ÁNGULO HERNÁNDEZ, Lilian Nayive y Carlos Meza. **Diagnóstico nutricional en escolares de los municipios Libertador, Campo Elías, Santos Mar quina y Sucre del estado Mérida.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto, EtyHaydeé Estévez Nenninger y José Ángel Vera Noriega. **Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de postgrado desde La perspectiva del docente.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

PARTE B

1. CONVERSACIONES EN LA REDACCIÓN CON:

- CARLOS CULLEN y Norma Tamer, Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **La escuela es un escenario de socialización y legitimación del conocimiento.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- CARLOS LOMAS y Raquel Bruzual Leal **La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- FRANCISCO DOMÍNGUEZ y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Alberto Rodríguez. **El facilitador, la realidad gerencial, el uso de tecnologías modernas y la proletarización de la función docente han convertido al estudiante en un cliente.** (E) Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- GERMÁN CARRERA DAMAS y Pedro José Rivas, Roberto Donoso y Luis Alfredo Angulo. **La democracia nace fundamentalmente como un proyecto educativo.** (E) Año 3 (6): junio 1999.
- JORGE LA ROSA y Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **La educación consiste en introducir a los nuevos que no hablan en la lengua de todos.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- JOSÉ ANTONIO PÉREZ TAPIA y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Norma Tamer, Efraín Uribe y Héctor Meléndez. **La violencia es una forma perversa y distorsionada de dar sentido a lo que se tiene.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- JOSÉ GIMENO SACRISTÁN y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Norma Tamer, Efraín Uribe y Héctor Meléndez. **Si los medios de comunicación pueden con la escuela es porque ésta es poco sugestiva e influyente.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- KARG, Juan Manuel. **La lucha ha de ser peremne. El camino ya está marcado. Por favor, no dejemos Que Chávez muera.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- LUCÍA GARAY y Norma Tamer, Roberto Donoso y Pedro José Rivas. Entrevista. **Las reformas educativas en América Latina excluyeron un aspecto fundamental de la educación: La formación de la socialización.** (E) Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- MASSIMO DESIATO y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Mauricio Nava. **El maestro debe encantar y seducir contra los encantamientos y seducciones del mercado.** (E) Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- ORLANDO ALBORNOZ y Pedro José Rivas, Roberto Donoso y Humberto Ruiz. **No existe un pensamiento bolivariano de tipo pedagógico que oriente la marcha de la educación venezolana.** (E) Año 3 (7): octubre 1999.
- PEDRO LEÓN ZAPATA y Roberto Donoso, Pedro José Rivas, Miguel Szinetar. **El humor puede tener una importancia muy grande en la pedagogía, porque aquello que nosotros entendemos envuelto en humorismo no se nos olvida nunca.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- RICHARD PÁEZ MONZÓN y Roberto Donoso y Pedro José Rivas. **El fútbol, una pasión y una pedagogía.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- SAMUEL MONCADA y Vanessa Davies. **Entrevista al Ministro de Educación Superior, profesor Samuel Moncada, en el Programa *Contragolpe* de Venezolana de Televisión. VTV.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- SIMÓN RODRÍGUEZ y Myriam Anzola. **Cavilaciones desde la ventana: coloquio con don Simón Rodríguez.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- SONNTAG, Heinz y Roberto Donoso, Pedro José Rivas y Luis Alfredo Angulo. **La mercantilización universitaria vs. la meritocracia académica.** Año 10 (32) enero-febrero-marzo 2006.

2. EDITORIALES

- ANTÚNEZ, Ángel. **La evaluación: una actividad crítica de conocimiento.** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.

- ANZOLA, Myriam. **Política y planes educativos del Gobierno Bolivariano de Venezuela.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005.
- ANZOLA, Myriam. **Galardonada la Universidad de Los Andes y premiada la democracia venezolana.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007.
- ANZOLA, Myriam. **De nuevo el beneplácito de dirigir un número de EDUCERE.** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- DONOSO, Roberto. **Veinte años es nada, reza el tango, quizás por la fragilidad de la vida.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002.
- DONOSO, Roberto. **Mientras EDUCERE celebra su sexto aniversario el imperio coloca sus garras sobre Mesopotamia.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003.
- DONOSO, Roberto. **Las enseñanzas de diez años de publicación de EDUCERE. (E)** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- GONZÁLEZ, Sergio y Blanca Álvarez Caballero. **EDUCERE: encuentro universitario de integración latinoamericana. (E)** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- PUERTA DE PÉREZ, Maén. **Literatura infantil y juvenil: miradas y perspectivas.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 1.** Año 1 (1): junio 1997.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 2.** Año 1 (2): nov 1997.
- RIVAS, Pedro José. **El silencioso allanamiento a la Universidad.** Año 2 (3): abril 1998.
- RIVAS, Pedro José. **Editorial Nro. 4.** Año 2 (4): octubre 1998.
- RIVAS, Pedro José. **La actualidad política como un contexto de lo educativo.** Año 3 (5): febrero 1999.
- RIVAS, Pedro José. **Cuando los esfuerzos y las dificultades se convierten en éxitos.** Año 3 (6): junio 1999.
- RIVAS, Pedro José. **La adolescencia de una escuela universitaria de Educación.** Año 3 (7): octubre 1999.
- RIVAS, Pedro José. **El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: ocho años de actualización docente en Mérida.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Tres años de vida de una experiencia editorial universitaria.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE amplía su cobertura temática y aumenta sus ediciones.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Leer y escribir en medio de un decreto controversial y la UCV declarada patrimonio de la humanidad.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000.
- RIVAS, Pedro José. **Para leer las Ciencias Sociales y el Proyecto Educativo Nacional.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: una brizna de aliento en el tiempo.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: foro abierto para el magisterio venezolano.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001.
- RIVAS, Pedro José. **11 de septiembre: tres veces una fecha para rebautizar el terrorismo internacional.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001.
- RIVAS, Pedro José. **La Universidad de Los Andes calza a Zapata. El humor confiere a la Universidad de Los Andes el título de doctor Honoris Causa.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002
- RIVAS, Pedro José. **Encuentro Nacional de Educadores: un lugar para construir un movimiento magisterial de nuevo tipo.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Los extremismos de la exclusión oficialista y el radicalismo fanático de la oposición se juntan, o cuando el alacrán se aguijonea.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2003.
- RIVAS, Pedro José. **A treinta años del 11 de septiembre chileno, nos ronda el olor a pólvora de La Moneda.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE hace votos para que la democracia venezolana se convierta en una praxis cotidiana.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003.
- RIVAS, Pedro José. **Un programa de Actualización para docentes y un Seminario de Educación Matemática: dos puntos de una recta universitaria.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004.
- RIVAS, Pedro José. **Primer Año Sabático de EDUCERE: entre la creación y el descanso recreador.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004.

- RIVAS, Pedro José. **El surrealismo de un referendo revocatorio presidencial que revoca a la dirigencia política convocante.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La educación sin valores es un contrasentido teórico y práctico.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **¡Con la universidad hemos topado, Sancho!** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005.
- RIVAS, Pedro José. **El reconocimiento del otro dignifica el trabajo creador y profundiza la autoestima colectiva.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **Setecientas mil visitas a nuestra web y la creación del Premio Nacional a la Investigación y Escritura de la Educación Matemática.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE es autogestión, regularidad, visibilidad, cobertura digital y humor irónico en sus ilustraciones.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006.
- RIVAS, Pedro José. **La Universidad de Los Andes reconoció en acto académico a EDUCERE como la publicación digitalizada más visitada de su repositorio institucional SABER ULA, en el período 2005 / mayo 2006.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Primero la democracia venezolana, el Premio Nacional del Libro y la visibilidad de EDUCERE.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **2007, año de la consolidación de un proyecto editorial de una revista gestada desde la autonomía universitaria.** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007
- RIVAS, Pedro José. **La autonomía universitaria, discurso ideológico instituido o razón doctrinaria del ser de la universidad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Democracia, gobernabilidad e hipocresía en Venezuela.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Educere, la pequeña biblioteca de bolsillo del docente venezolano, latinoamericano y español.** Año 12 (43): octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RIVAS, Pedro José. **Un trayecto universitario con trascendencias para evocar, una efeméride para celebrar.** Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- RIVAS, Pedro José. **Doce años de existencia editorial: una revista transformándose en la biblioteca de bolsillo para el educador latinoamericano y caribeño, español y portugués.** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009.
- RIVAS, Pedro José. **La Escuela de Educación de la Universidad de los Andes: 50 años haciéndose escuela.** Año 13 (46): julio-agosto-septiembre 2009.
- ROJAS, Diego. **EDUCERE: palabras para tiempos de crisis.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002.
- RIVAS, Pedro José. **Lo importante es no sucumbir, entonces saldremos semestralmente.** Año 14 (48): enero-junio 2010.
- RIVAS, Pedro José. **Azote por partida doble: la pérfida evaluación editorial del FONACYT y la falta de fondos oficiales para publicar.** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- RIVAS, Pedro. **Una revista en 50 fascículos y una universidad que fenece o transforma.** Año 15 (50) enero-abril 2011.
- RIVAS, Pedro. **Revistas universitarias al borde de la sobrevivencia existencial y financiera.** Año 15 (51) mayo-agosto 2011.
- RIVAS, Pedro. **EDUCERE supera los cinco millones de visitas y descargas en internet durante el período 2001-2011.** Año 15 (52) mayo-agosto 2011.
- RIVAS, Pedro. **EDUCERE: Huellas editoriales de un recorrido de tres lustres.** Año 16 (53) enero-abril 2012.
- RIVAS, Pedro. **La realidad de la pertinencia de la formación universitaria de los profesionales en salud y su adecuación a la actual dinámica sociopolítica venezolana.** Año 16 (54) mayo-agosto 2012.
- RIVAS, Pedro. **FONACYT-CLACALIA evalúa favorablemente a EDUCERE y ULA la galardona otra vez.** Año 16 (55) septiembre-diciembre 2012.
- RIVAS, Pedro José. **El hombre y la obra son surcos de la historia.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE es el sentido educativo de la política, el valor de una elección municipal y el arte y la resiliencia de publicar una revista universitaria sin financiamiento recurrente.** Año 17 (58): septiembre-diciembre 2013.
- RIVAS, Pedro José. **La violencia esconde una paradójica agenda oculta que todos conocen.** Año 17 (59): enero-abril 2013.

- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: diez y siete años en sesenta fascículos continuos haciendo universidad e historia editorial**. Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- ZAMBRANO LEAL, Armando. **El Movimiento de Córdoba: la mirada, el tiempo y la distancia**. Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008.

3. OJO CLÍNICO

- **De la miseria de la universidad a la universidad de la miseria**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- **Comunicado de la ULA ante la invasión israelí en Gaza-Palestina: o el documento que nunca existió**. Año 13 (44): enero-febrero-marzo 2009.
- **La investigación tutelada en el CDCHTA-ULA**. Año 16 (53): enero-abril 2012.
- RODRÍGUEZ OLMOS, Rafael. **Crónicas desde El Trigal**. Año 18 (59): enero-abril 2014.

4. RESEÑAS

- ALFADIL EDICIONES. **El terror como política exterior de EE UU** de Noam Chomsky. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004. p. 590.
- ALONSO, Leonor. **Pensar la educación**. Anuario del Doctorado en Educación. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- S/A. **Hablemos... de la sociedad rentista a la sociedad del conocimiento** de Víctor Álvarez y Dávila Rodríguez. Año 3 (6): junio 1999, p. 90.
- ARANGUREN RINCÓN, Carmen. **Boletín Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales del Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 109.
- ARELLANO DUQUE, Antonio. **La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz** de Fernando Bárcena. Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 246.
- CALDERÓN, Humberto. **Tras el fuego de Prometeo. Becas en el exterior y modernización en Venezuela**. Año 3 (7): octubre-noviembre-diciembre 1999.
- CENTENO, Emilio. **Vida y obra de don Simón Rodríguez** de Ramón Jáuregui. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000. p. 136.
- CONSEJO DE PUBLICACIONES. **La transformación universitaria** de Juan Carlos Delgado. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004., p. 588.
- CONSEJO DE PUBLICACIONES. **Los desafíos inevitables y estrategias para la educación** de Roberto Donoso. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 129.
- DESSIATO, Massimo. **El ocaso de las universidades** de Ernesto Mayz Vallenilla. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 143.
- DESSIATO, Massimo. **El valor de educar**. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 267.
- DÍAZ, Carmen. **La H Parlante: dossier en homenaje al poeta José Barroeta**. Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007.
- DONOSO, Roberto. **ABC de la Reforma Educativa** de María Isabel Presas y Libia Pino. Año 3 (6): junio 1999, p. 91.
- DONOSO, Roberto. **Reseña de la revista de Ciencias Sociales de la región Centro occidental**. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 304.
- DONOSO TORRES, Roberto. **RESEÑA REVISTA PACARINA**. Año 15 (50) enero-abril 2011.
- EDUCERE, **Publication Manual of the American Psychological Association**. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 284.
- EDUCERE. **Los cuadernos EDUCERE una colección de cuadernos especializados en educación**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 117, 118.
- EDUCERE. **El Proyecto Pedagógico de Aula y la unidad de clase** de Alix Agudelo y Haydée Flores. Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001. p. 248.
- EDUCERE. **Sexismo en el aula** de Carmen García y otras. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004. p. 587.
- ENGELKE, Arinda. **Educación para todos. La tarea pendiente** de Rosa María Torres. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 471.
- ENGELKE, Arinda. **Conversar en clase. Argumentación y discurso docente** de Anna Cros. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 285.

- GIANCOMAN, Humberto. **Aprendizaje y enseñanza** de David Mora. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 439.
- GOICOECHEA, María Victoria. **Los valores y la educación**. Año 16 (55): septiembre-diciembre 2012.
- GUERRERO, Luis Ramón. **Ejercicio para la salud. Una vía para una vida plena y feliz** de Luis Ramón Guerrero. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 481.
- GUILLEN, Irma. **Las Ciencias Sociales en Venezuela a inicios del siglo XXI** de Humberto Ruiz y María Cristina Parra. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 473.
- GUTIERREZ, María. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 558.
- HURTADO, Rosa María. **Cuadernos de Filosofía, Política, Ética y Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Grupo de Investigación Filosófica Latinoamericana**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 113.
- HURTADO, Rosa María. **Cuadernos de Filosofía, Política, Ética y Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Grupo de Investigaciones Filosóficas Latinoamericanas (GRILA)**. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 143.
- LEAL GONZÁLEZ, Nila. **Revista Opción**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 131.
- LÓPEZ, Ali Enrique. **La verdad sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Escuela Básica**. Año 2 (4): octubre 1998, p. 105.
- LÓPEZ BARRIOS, Janet. **Las Universidades Tecnológicas Mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer**. Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- MANTEROLA, Carlos. **Revista Pedagógica**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 132.
- MATA CARNEVALI, María Gabriela. **Humanía del Sur: nueva propuesta editorial del CEEA**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- MEZA, Robinson. **Presente y Pasado de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación**. Año 3 (5): febrero 1999, p. 111.
- MONTOYA SALAS, Miguel. **El final de la Filosofía** de Miguel Montoya. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 425.
- MORA García, José Pascual. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana N° 16 ISSN: 0122-7238**. Año 16 (53): enero-abril 2012.
- MORALES, Oscar Alberto. **Leer tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 555.
- MORALES, Oscar Alberto. **Los textos expositivos: lectura y escritura** de ValmordAgelvis y Stella Serrano. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 127.
- PARISI, Gianfranco. **Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica**. Año 3 (7): octubre 1999, p. 122.
- PÉREZ R., Mariángel. **Aprender a ser. La educación del futuro**. Año 2 (4): octubre 1998. p. 101.
- PINEDA, Nelson. **La ilusión del bienestar** de Amado Moreno y otros. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 438.
- PINEDA, Nelson. **Veinte poemas de amor y una canción desesperada** de Pablo Neruda. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004. p. 437.
- PORTILLO, Jairo. **El lenguaje en clases de Matemática** de Deyse Ruíz. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 283.
- PUERTA, Maén. **Voz y Escritura. Revista de Estudios Literarios**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008.
- PUENTES, Igor. **Papeles para el cambio. Informes de las mesas de trabajo (Mesa 0 a Mesa 6) de la Universidad de Los Andes**. Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 247.
- PULIDO, Nelson. **Investigación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la ULA**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 479.
- QUINTERO LUGO, Gilberto. **La crisis de la democracia en Venezuela. (1941 – 1993)** de Gilberto Quintero Lugo. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 144.
- RIVAS, Pedro José. **Cuaderno N° 4, de la Colección Cuadernos EDUCERE, Proyecto Pedagógico Comunitario** de Lizabeth Pachano. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 285.
- RIVAS, Pedro José. **Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la matemática de sexto grado de la Educación Básica** de Miriam Terán, Lizabeth Pachano y Roy Quintero. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 443.
- RIVAS, Pedro José. **La transferencia de aprendizaje de José Gregorio Rangel Rincón**. Año 18 (59): enero-abril 2014.

- RIVAS MEZA, Mario. **La investigación cualitativa etnográfica en educación, Manual teórico-práctico.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006, p. 558.
- SALAS MACHADO, Ernesto. **Entre Ciencias. Anuario de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.** Año 3 (6): junio 1999, p. 88.
- SERRANO ROMERO, José Antonio. **La microscopía electrónica en Venezuela: orígenes y desarrollo.** Año 16 (54): mayo-agosto 2012.
- SOLÉ, Maira. **Pequeños lectores, escritores y poetas. Juegos de lenguaje para niños y niñas de 2 a 6 años (y de pronto más...)** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007
- SOLÉ, Maira. **Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. (Val Klenowsk)** Año 13 (45): abril-mayo-junio 2009
- TAMER, Norma. **El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas** de Norma Tamer. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 480.
- URDANETA, Ladimiro. **Investigación cualitativa y algo más** de José Villalobos. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 135.
- VAILART, Denise. **Revista Educar la revista del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento de Montevideo, República del Uruguay.** Año 3 (5): febrero 1999, p. 108.
- VILAIN, Roger. **Revista Kaleidoscopio. La número ocho... y seguimos.** Año 12 (42): julio-agosto-septiembre 2008.
- ZAMORA, Igor. **La universidad frente a la globalización y la postmodernidad. Ciencia, métodos y tecnología** de Pedro Rodríguez Rojas, Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004.

PARTE C

1. TEXTOS BREVES

- ALBORNOZ, Jorge. **Jubilación y medios universitarios.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 301.
- AGUILAR, María de Los Ángeles. **La planta insolente revive a Cipriano Castro.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- ALVAREZ, Maritza. **Escuelas y familia.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 265.
- ANZOLA, Myriam. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 11
- ANZOLA, Myriam. **Palabras de reconocimiento a EDUCERE con motivo de la Feria Internacional del Libro Universitario 2003.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003.
- BALESTRINI G., Luis. **Los intelectuales que engalanaron al dominó venezolano.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 226
- BAPTISTA, Asdrúbal. **Pedro Rincón Gutiérrez.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 397.
- BARRERA, Luis. **Gerencia educativa posmo.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 28.
- BECERRA DE PABLOS, Gladys. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 14.
- BRACHO, Edwin. **Para mejorar el rendimiento escolar.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 402.
- BRITTO GARCÍA, Luis **Luis Britto García como Darwin.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 357.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **PDVSA. Se alcanza con tu negocio.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 382.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **El cerebro seco.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 356.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Más libertad de expresión.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 396, 398 y 486.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Bolívar educador.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- BRITTO GARCÍA, Luis. **Colombia y la OTAN.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- BUSH, George W. **El predestinado.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 38.
- CALZADILLA, Pedro. **Ministro Pedro Calzadilla se dirige a la comunidad universitaria.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- CANELÓN, Darío. **El cerebro después de los 50: pocas R y muchas S.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- CAÑO, Xavier. **Una obscena desigualdad.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 62 y 70
- CÁRDENAS, Antonio Luis. **Convivir en la diversidad.** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 554.
- CARÍAS, Armando. **Las guacamayas de la Universidad Central de Venezuela.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 350

- CARRERA, Jerónimo. **La otra cara de la ONU.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 40 y 46.
- CASTELLANO, María Egilda. **La formación inicial de los docentes.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 258.
- CASTELLANO, María Egilda. **Condición Pública de la Educación.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 16.
- CASTELLANO, María Egilda. **Educación integral: base del socialismo y unión latinoamericana y caribeña.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 72 y 80.
- CASTELLANO, María Egilda. **Bases de la integración: educación y cultura, materias obligatorias y gratuitas.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 326 y 348.
- CEPAL. **Sí puedes. Bernard Cristian. 4 de cada 10 niños concluyen los estudios en Latinoamérica.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 115.
- CEJAS, Marilyn. **La droga más adictiva que existe.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 395 y 396.
- CERPES. **Apreciación general sobre la publicación EDUCERE.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 238.
- CLEMENTE, Luis. **El disfrute de la información.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 310.
- COELLO, Paulo. **Siempre corriendo.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 441
- COELLO, Paulo. **El valor y el dinero.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 158
- COELLO, Paulo. **Empezando por donde debía haber empezado.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 174.
- COELLO, Paulo. **Alquimia, una historia de amor imposible.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 428.
- COLUSI, Marcelo. **¿Quién se acuerda de Monika Lewinsky?** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 162; p. 180 y p. 193.
- CÓRDOBA, Hernán. **Internet: red de exclusión.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 210, p. 216.
- COTOFLEAC, Vasilica. **Diferencias e interferencias modales.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 412.
- CRISTANCHO G., Manuel. **XXV años del postgrado. Tiempos de reflexión sobre los estudios de postgrados.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002.
- CUENCA, Gloria. **Contra la Autonomía.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 150.
- DAVIS, Devra. **¿Vamos a esperar los cadáveres para actuar contra el celular?** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- DELGADO BARRIOS, Claudia. **La educación pierde terreno ante el culto a la belleza.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 454, p. 482.
- Departamento de Educación. EEUU. **Aumenta la brecha entre los blancos y negros en EEUU.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 334.
- DESIATO, Máximo. **Oxígeno, valores y desarrollo.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002, p. 440
- DESIATO, Máximo. **Confianza y prosperidad.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 236.
- DIARIO EL MUNDO. **Los derechos humanos serán materia escolar.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 410.
- DIARIO VEA. **¿Por qué FORD, GM Y ESSO armaron a Hitler?** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 180.
- DIARIO VEA. **El daño de la TV a los niños.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 430.
- DIARIO VEA. **Veán Fahrenheit 9/11 de Michael Moore ...Por favor.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006,
- DIARIO VEA. **El satélite "Simón Bolívar".** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 269.
- DIARIO VEA. **La Misión Ciencia: Explosión de saberes populares y científicos. Universidades como entes transformadores del conocimiento y la tecnología.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 401 y 402.
- DIARIO VEA. **La heroína produce alteraciones en todo el organismo.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 436.
- DONOSO, Roberto. **Sobre aplazamientos, pancartas y protestas en la Facultad de Medicina.** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000, p. 40.
- DONOSO TORRES, Roberto. **Chávez: pedagogía viva.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- ECHETO, Roberto. **El país de los licenciados mediocres.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 70.
- ECO, Humberto. **Frases celebres de Bush.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 25, p. 32, p. 39, p. 45, p. 87, p. 93.
- EDUCERE. **Manuelita. En homenaje a las mujeres del mundo en su día.** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 478.

- EDUCERE. **Una oración y un voto a la conciencia y al espíritu noble del venezolano.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002.
- EDUCERE. **Cartas a la redacción.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 9, p. 10
- EDUCERE. **Perfectibilidad.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 158.
- EDUCERE. **Ideario de Simón Bolívar.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, pp. 164, 169, 212, 231, 247, 274, 297, 304.
- EDUCERE. **Matemática política en una caricatura.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 61.
- EDUCERE. **Pensamiento global.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, pp. 33 y 134.
- EDUCERE. **Ideario pedagógico de Paulo Freire.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, pp. 312, 354, 370, 393, 395, 406, 427, 435.
- EFE. Riouh – Pedotti, MengiaSeraina. **Científicos demuestran que el aprendizaje modifica el cerebro.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 72.
- ENGELKE, Aranda. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 13.
- ESCALANTE, Nelin. **Etanol= Nada que comer.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. pp. 275 y 276.
- ESCALANTE, Ramón Alberto. **¿Por qué son tan bellas?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 288 y 306.
- ESCALANTE, Ramón Alberto. **El circo de Gunther Von Hagens.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 88 y 100
- ESCALONA, JULIO. **No a la guerra.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 40.
- ESCALONA, Omar. **Aprendizaje cinestésico táctil.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 244.
- ESTÉ. Arnaldo. **Laguerra civil y el diálogo nacional sobre la educación.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 315, p. 323.
- FLORES MENESSINI, Julio. **Señor director.** Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 16.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad. Pensamientos de Paulo Freire.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 288.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **No creo ninguno de esos cuentos.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 502.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Necesitamos una universidad de calidad.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. p. 168.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **Misión Sucre: concepción inicial y distorsión posterior.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 246 y 256.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **La educación privada en Venezuela.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 452.
- FUENMAYOR TORO, Luis. **¿En qué manos están las universidades?** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 378
- GABALDÓN, Arnoldo. **La enfermedad latinoamericana de la educación superior (fragmento).** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 224.
- GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. **Decreto que norma y regula el clima de armonía y bienestar entre patronos y empleados.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 402, p. 404
- GALA, Antonio. **Carta a los herederos.** Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 408.
- GALEANO, Eduardo. **La búsqueda del horizonte.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 91.
- GALEANO, Eduardo. **Seré curioso.** Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 124
- GALEANO, Eduardo. **El pensamiento vivo de las dictaduras militares.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 401.
- GALEANO, Eduardo. **Los intrusos.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 180 p. 194.
- GANDHI, Mahatma. **Miedo escénico, ¿Un problema?** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 177.
- GARNICA, Hercilia. **Uno de cada 5 niños vive en la calle. Cumbre de las Américas.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001. p. 191.
- GIBRÁN, Jalil. **La enseñanza.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 57.
- GÓMEZ GRILLO, Elio. **Perucho.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 396.
- GÓMEZ, Emeterio. **¿Ciencia o Humanidades?** Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 434.
- GRIMA GALLARDO, Pedro. **En cuba derrotaron al mal de Parkinson.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

- GUEVARA, Antonio José y Brunilde Isabel Palacios Rivas. **En Venezuela no nos gusta que nos llamen afro descendientes**. Año 18 (60): mayo-agosto 2014.
- GURFINKEL, Laura de. **Universidad y los docentes del régimen**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 314, p. 334
- HADDAD, Berltrán. **Las vallas del Malleus**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 96.
- HASTUSIA, Joseph. **La magia de la educación contra la corrupción**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 66.
- HERNÁNDEZ, Augusto. **Plan paranarcotizar a Venezuela**. Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 312.
- HERNÁNDEZ M., Roberto. **Irásnomorirás**. Año 6 (19) oct-nov- dic 2002, p. 267.
- HERNÁNDEZ M., Roberto. **La alfabetización matemática**. Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 288.
- HERNÁNDEZ, Manuel. **Señor director**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 12.
- HERRERA, Earle. **Calambres y fricciones; nacidos para comer**. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 391.
- HURTADO, Rosa María. **Señor director**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 15.
- IESA. **Evaluación de la viabilidad de las escuelas bolivarianas**. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 39.
- JÁUREGUI OLAZABAL, Ramón María. **Aprender jugando**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 106.
- JIMÉNEZ, Felicia. **Hechicería y magia. Orígenes**. Año 9 (29): abr-may- junio 2005, p. 216.
- LACUEVA, Aurora. **Cerebro y aprendizaje**. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 18.
- LACUEVA, Aurora. **Una normalista**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, P. 156.
- LACUEVA, AURORA. **Nuevo currículo (II)**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 30.
- LIJTMAER, Lucía. **Postureo en la academia**. Año 18 (59): enero-abril 2014.
- LINARES, Mariadela. **Libertad de expresión**. Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. p. 10.
- LINARES, Mariadela. **Los estragos del odio**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 216.
- LINARES, Mariadela. **La explicación perdida**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. p. 22.
- LIENDO, Eduardo. **Recurrencia**. Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 282.
- LUTHER KING. Martín. **La voz de los ausentes**. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 164.
- MADURO, Nicolás. **Será creada una comisión internacional para determinar si el Comandante Hugo Chávez fue envenenado**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- MANZANO, Yolenis. **El lado humano de la docencia**. Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 307.
- MARRERO, Elizabeth. **Señor director**. Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 12.
- MARCANO, Luis F. **Premios de Ciencia y Tecnología**. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 556.
- MÁRQUEZ, Laureano. **Aula Magna**. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 239.
- MARTÍNEZ, Manuel. **Eliminación y vigencia de las letras ch y elle**. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 18.
- MARTÍNEZ ANDRADE, Rodrigo. **Universidad para la sociedad del conocimiento**. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 270 y 282.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES. **Nueva carga horaria del profesorado**. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 389.
- MONTILLA, J. J. **Fuga de talentos del tercer mundo hacia EEUU**. Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 198.
- MORA, Elsa. **Señor director**. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 11.
- NAZOA, Aquiles. **El credo de un autodidacta**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 378
- MOSCA, Stefania. **El dictador**. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 169 y 170.
- NAVARRO, Vicen. **El fracaso del neoliberalismo**. Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- NÚCLEO DE DECANOS DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN. **Comunicado Proyecto Misión Robinson**. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2002, p. 266.
- OCEI. **La pobreza en Venezuela aumentó de 80% o 90% en un año**. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 294.
- ONTIVEROS, Eleazar. **Don Pedro, ¡Adiós! Razones y pasiones**. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 398.
- OROZCO CASTRO, Estrella R. **Sentir la energía del silencio**. Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 346.

- OTERO, Lisandro. **La destrucción cultural de Irak.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 414 p. 426.
- OTERO, Lisandro. **¿Español o castellano?** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 51 y 52.
- OYARZÁBAL. **La escuela bolivariana que quiero.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000. p. 181.
- PADRÓN, Leonardo. **Debo recordar un triste abril.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 235.
- PADRÓN AMARÉ, Olga. **Escuchar es una cuestión compleja.** Año 10 (33): abril-mayo-junio 2006, p. 302
- PALACIOS PRU, Ernesto. **La filosofía del alambrito.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 441.
- **Pensamiento de Paulo Freire.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 188.
- **Pensamientos de don Simón Rodríguez.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 166, p. 204, p. 215, p. 237, p. 264, p. 274, p. 278, p. 281
- PEÑARANDA, Victor Ricardo. **Ineptos.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 260.
- PEREIRA, Gustavo. **El capitalismo en el fin de la historia.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 120.
- PÉREZ F., Argelio. **Una reflexión para moral y luces: el culto a la riqueza.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. p. 494.
- PERNIA G., Soraya. **La verdadera discapacidad.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 530.
- PIÑANGO, Ramón. **Se nos rompió de tanto usarlo.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 270.
- PÍO XI, Encíclica del Papa. **Tip sobre el pensamiento educativo y pedagógico de la madre iglesia.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- PNUD. **¿Sabía usted que...** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 154.
- QUERALES, William. **La red del pueblo. Los Consejos Locales de Planificación, el ABC de la participación protagónica.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 30.
- QUIJADA, Manuel. **La mentira: Arma mediática.** Año 12 (41): abril-mayo-junio 2008. p. 288.
- QUINTERO, Ednodio. **Amputación.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 58.
- RIVAS, Pedro José. **Matemática en imágenes. Primer Encuentro Nacional.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004.
- RIVAS, Pedro José. **La sombra del profesor.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- RIZK, Marlene. **Alerta por aumento de hipertensión en niños de preescolar.** Año 5 (14): julio-agosto-septiembre 2001, p. 198.
- RIZK, Marlene. **Maestros deben saber como tratar a un niño diabético. Una baja de azúcar puede llevar a la muerte.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 145.
- RODARI, Gianini. **Un señor maduro con una oreja verde.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 380.
- RODRÍGUEZ, Germán. **Si las caricaturas lloraran.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 195.
- RODRÍGUEZ R., Pedro. **¿Cuál educación religiosa?** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 59 y 60.
- ROSALES DUNO, Ramón. **Mensaje de los gansos: el trabajo una diversión.** Año 6 (20) enero-febrero-marzo 2002, p. 407.
- ROSEMBLAT, Ángel **¿Académicos de látigo?** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. pp. 191 y 192.
- S/a. **La indecisión.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 116
- S/a **¿Es la Biblia un libro peligroso para niños en edad escolar?** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 244.
- S/a. **Aquí se necesitan.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 85.
- S/a. **La escritura en el contexto social.** Autor Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 274.
- S/a. **60% de los venezolanos no ha tocado nunca una computadora. En 2005 habrá 3 millones de usuarios de Internet.** Año 5 (15): octubre-noviembre-diciembre 2001, p. 306.
- S/a. **Pensamientos sobre educación.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 220.
- S/a. **Por cada mujer hay un hombre.** Año 6 (19) octubre-noviembre-diciembre 2002, p. 257.
- S/a. **Enseñanzas de mi madre.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 345.
- S/a, **Las palabras pepe y camello.** Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 421.
- S/a **El hombre no es el centro del universo: animales no humanos tienen derecho a no ser torturados.** (El Nacional 12/7/ 2000).
- S/a. **¿En auto o en tren?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Un día.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Al utilizar Facebook y Google usted le está haciendo el trabajo gratis a la CIA.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

- S/a. **Polar: maíz transgénico y harina pan ¿Con cuál maíz trabaja la polar si en Venezuela no producimos nada?** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. Parece chiste, pero se acerca a la realidad. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. El corcho pedagógico. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- S/a. **Una evaluación escolar que no cree en la honestidad de sus evaluados.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **El agua, los calambres nocturnos y el ataque al corazón.** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **¿Qué edad es conveniente para que los niños empiecen a usar el WhatsApp?** Año 17 (57): mayo-junio-julio-agosto 2013.
- S/a. **La depresión económica en Europa está llevando al fascismo.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- S/a. **IDEAS, PENSAMIENTOS Y REFERENCIAS SOBRE LA PAZ.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- S/a. **Curiosidades de nuestro castellano.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- S/a. **La inteligencia no se compra.** Año 18 (59): enero-abril 2014.
- SAAB, Tarek William. **Bajo los cielos de Basora.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 18.
- SANTAELLA, Juan Carlos. **El derecho a no leer.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000. p. 171.
- SARAMAGO, José. **Sobre las privatizaciones. Poema.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SAVATER, Fernando. **Julio Verne educador.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 54, p. 82.
- SAVIO, Roberto. **España e Italia apremian a Merkel para avanzar hacia la unión bancaria.** Año 17 (58): septiembre-octubre-noviembre-diciembre 2013.
- SEMANARIO DESPERTAR UNIVERSITARIO. **La pasión de Irak.** Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 282.
- SEMANARIO QUINTO DÍA. **Le puede pasar.** Año 10 (34): julio-agosto-septiembre 2006, p. 510.
- SEOANE C., Javier B. **Ética y educación.** Año 7 (22): jul-ago- sep 2002, p. 300.
- SILVA RODRÍGUEZ, Alejandro. **No los destituyan, métanlos presos.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 222.
- SIRIT, Noel. **La farsa de la independencia judicial en EE.UU.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006, p. 41, p. 42.
- TABUAS, Mireya. **En una escuela del estado Vargas ¿Clases de qué?** Año 3 (8): enero-febrero-marzo 2000. p. 115.
- TABUAS, Mireya. **Paralización de las clases una incertidumbre emocional en los escolares.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 66.
- TELESUR. **George W. Bush gana premio mordaza Jefferson 2006.** Año 11 (36): abril-mayo-junio 2007. p. 102.
- TORO JIMÉNEZ, Fermín. **Naciones Unidas y la sociedad civil.** Año 11 (36): enero-febrero-marzo 2007. pp. 136 y 154.
- TROCONE, Pablo. **Afrovenezolanidad llega a los textos escolares.** Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 384.
- UGALDE, Luis. **Educación 2001.** Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 235.
- UNESCO. **Existen 875 millones de analfabetos en el mundo.** Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 132.
- UNGAS, María. **Investigar en la escuela.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 254.
- VALLÉS, Joaquín. **Un día en una Escuela Bolivariana.** Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 45.
- VARELA, José. **Quiero ser.** Año 9 (29): abril-mayo-junio 2005, p. 206.
- VARGAS María. **Investigación en la escuela.** Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 63.
- VARGAS CONTRERAS, Genry. **EDUCERE, una revista para los nuevos tiempos.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 10.
- VARGAS CONTRERAS, Genry. **Señor director.** Año 7 (21): abr-may- junio 2002, p. 10.
- VARGAS, María. **El docente promotor de la lectura.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 24.
- VELÁSQUEZ WILHELM, Esteban J. **Ejercicio del poder en el sistema educativo.** Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008. pp. 176 y 188.
- VILLARROEL, Cesar. **Pruebas internas en las universidades.** Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007. pp. 558.
- WINACUR, Marcos, **Estoi contra la hortografía.** Año 6 (18): julio-agosto-septiembre 2002, p. 232.
- ZAMBRANO, Gregory. **Señor director.** Año 7 (21): abril-mayo-junio 2002, p. 17.

- NERUDA, Pablo. **Los hombres y las islas**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **A mis obligaciones**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **A Miguel Hernández, asesinado en los presidios de España**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Feliz año para mi patria en tinieblas**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Arte poética**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Apogeo del apio**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Amor**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Amor América**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **Araucaria**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **América, no invoco tu nombre en vano**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **A Rafael Alberti**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- NERUDA, Pablo. **La lluvia (Rapa Nui)**. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- VARIOS autores. **La muerte del presidente Chávez**. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.

2. NO LO CREA, PERO OCURRIÓ

- “Lo dijo recientemente Vicente Fox, expresidente de México”. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 232.
- “Teodoro Petkoff el abordar el subdesarrollo tocó la nacionalización de la TV”. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007. p. 305.

3. GALERÍA DE PERSONAJES QUE ILUSTRARON LA IMAGEN GRÁFICA DE EDUCERE

- Alberto Rosales. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 347.
- Alfonso Rumazo González. EDUCERE. Año 8 (25): abril-mayo-junio 2004, p. 279.
- AmeliePoulain. EDUCERE. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007, p. 557.
- Andrés Bello. EDUCERE. Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 553.
- Andres Eloy Blanco. EDUCERE. Año 4 (11): octubre-noviembre-diciembre 2000, p. 263, 265.
- Armando Zambrano. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 407.
- Carlos Merino. EDUCERE. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 727.
- Carlos Lomas. EDUCERE. Año 12 (40): enero-febrero-marzo 2008, p. 189.
- Fernando Savater. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 215.
- Fernando Savater. EDUCERE. Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 93.
- Gabriel García Márquez. EDUCERE. Año 18 (59): enero-abril 2014, p. 163-170.
- Henry Pittier. EDUCERE. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 301, 302.
- Heinz R. Sonntag. EDUCERE. Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006. p. 157
- Hugo Rafael Chávez Fría. EDUCERE. Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- Jean Piaget. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 37.
- Jesús Soto. EDUCERE. Año 9 (28): enero-febrero-marzo 2005, p. 125.
- Jorge Larrosa. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 99.
- José Antonio Pérez Tapia. EDUCERE. Año 5 (16): enero-febrero-marzo 2002, p. 421.
- José Gimeno Sacristán. EDUCERE. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 59.
- José Ingenieros. EDUCERE. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. XXX
- Lucía Garay. EDUCERE. Año 7 (21): abril-mayo-junio 2003, p. 107.
- Lucía Garay. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 395.
- Mariano Picón Salas. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 422.
- Mario Briceño Irrigorry. EDUCERE. Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 445.
- MassimoDesiato. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 73.
- Myriam Anzola. EDUCERE. Año 11 (38): julio-agosto-septiembre 2007, p. 557.
- Noam Chomsky. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 415.
- Orlando Alborno. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 70.
- Pablo Neruda. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 414, p. 429.
- Paulo Freire. EDUCERE. Año 4 (10): julio-agosto-septiembre 2000, p. 17.
- Paulo Freire. EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 347, p. 436.

- Pedro León Zapata. EDUCERE. Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 71, p. 76.
- Pedro Rincón Gutiérrez (Perucho). EDUCERE. Año 8 (26): julio-agosto-septiembre 2004, p. 396, p. 399.
- PhilippeMeirieu. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 431.
- PhilippeMeirieu. EDUCERE. Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007, p. 411.
- Luis Balbuena. EDUCERE. Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 726.
- Luis Beltran Prieto Figueroa. EDUCERE. Año 3 (7): octubre 1999, p. 33.
- Rafael Pizzani. EDUCERE. Año 8 (24): enero-febrero-marzo 2004, p. 135.
- Richard Páez M. EDUCERE. Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007, p. 357
- Samuel Moncada. EDUCERE. Año 9 (30): julio-agosto-septiembre 2005, p. 245.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 137.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 4 (12): enero-febrero-marzo 2001, p. 359.
- Simón Rodríguez. EDUCERE. Año 7 (22): julio-agosto-septiembre 2003, p. 164.
- Vigotsky. EDUCERE. Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 38.
- Francisca Josefina Peña. EDUCERE. Año 14 (48): enero-junio 2010.
- Nietzsche. EDUCERE. Año 15 (51): mayo-agosto 2011, p. 321.
- Schopenhauer. EDUCERE. Año 15 (51): mayo-agosto 2011, p. 333.

PARTE D

1. ÍNDICES TEMÁTICOS RETROSPECTIVOS DE EDUCERE

- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 6.** Año 3 (6): junio 1999, p. 93-99.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 9.** Año 4 (9): abril-mayo-junio 2000, p. 144 – 155.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 13, Junio 1997 – junio 2001.** Año 5 (13): abril-mayo-junio 2001, p. 121-142.
- ROJAS AJMAD, Diego. **Índice retrospectivo de EDUCERE. Números 1 – 17, Junio 1997 – junio 2002.** Año 6 (17): abril-mayo-junio 2002, p. 103 – 125.
- ROJAS AJMAD, Diego y Freddy Parra. **Índice retrospectivo de EDUCERE, Números 1-20, Junio 1997 – junio 2003.** Año 7 (23): octubre-noviembre-diciembre 2003, p. 449-469.
- RIVAS, Pedro José y Freddy Parra. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: el almacén sagrado que da acceso a las ideas que edifican el futuro. (Números 1-27).** Año 8 (27): octubre-noviembre-diciembre 2004, p. 557-585
- RIVAS, Pedro José y Aníbal León. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: La mirada futura desde la retrospectiva editorial. (Números 1-31).** Año 9 (31): octubre-noviembre-diciembre 2005.
- RIVAS, Pedro José. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Treinta y cinco ediciones definiendo los campos editoriales de una publicación académica universitaria. (Números 1-35).** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José y Lennis Alborno. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: El antídoto del olvido que seremos. (Números 1-39).** Año 11 (39): octubre-noviembre-diciembre 2007.
- RIVAS, Pedro José y Lennis Alborno. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Lugar sagrado de la memoria y espacio público de la palabra. (Números 1-43).** Año 12 (43): octubre-noviembre-diciembre 2008.
- RIVAS, Pedro José, IranRosioJovito y Rosa Amelia Asuaje. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: El índice que seremos. (Números 1-47).** Año 13 (47): octubre-noviembre-diciembre 2009.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito y Rosa Amelia Asuaje. **Índice Retrospectivo de EDUCERE: Un tributo a la memoria que organiza los recuerdos como piezas de armoniosos mecanos. (Números 1-49).** Año 14 (49): julio-diciembre 2010.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice retrospectivo de EDUCERE. (Números 1-52).** Año 15 (52): sept-diciembre 2011.
- RIVAS, Pedro José, Iran Rosio Jovito. **Índice Retrospectivo de EDUCERE. (Números 1-60).** Año 16 (60): mayo-agosto 2014.

PARTE E

1. ÁRBITROS DE EDUCERE POR AÑO

- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.

- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 14, números 48 y 49 del 2010.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 15, números 50, 51 y 52 del 2011.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 16, números 53, 54 y 55 del 2012.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 17, números 56, 57 y 58 del 2013.
- Árbitros que evaluaron la edición de EDUCERE, Año 18 números 59 y 60 del 2014.

2. **NORMAS PARA LOS COLABORADORES ACTUALIZADAS**

- Normas para los colaboradores actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Normas para los colaboradores actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 18, números 60 del 2014.

3. **NORMAS PARA LOS ÁRBITROS ACTUALIZADAS**

- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 14, números 48 y 49 del 2010.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 15, números 50, 51 y 52 del 2011.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 16, números 53, 54, y 55 del 2012.
- Normas para los árbitros actualizadas de la edición de EDUCERE, Año 17 números 56, 57 y 58 del 2013 y Año 18 números 59 y 60 del 2014.

4. **CENTRO DE DISTRIBUCIÓN**

- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 14, números 48, y 49 del 2010.
- Centros de distribuciones de la edición de EDUCERE. Año 15, números 50, 51, y 52 del 2011.

5. **SECCIONES DE EDUCERE**

- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 12, números 40, 41, 42 y 43 del 2008.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 13, números 44, 45, 46 y 47 del 2009.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 14, números 48, y 49 del 2010.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 15, números 50, 51, y 52 del 2011.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 16, números 53, 54 Y 55 del 2012.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 17, números 56, 57, y 58 del 2013.
- Secciones de la edición de EDUCERE. Año 18, números 59 y 60 del 2014.

PARTE F

1. **ESTADÍSTICAS DE VISITAS Y CONSULTAS ELECTRÓNICAS**

- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 10 (32): enero-febrero-marzo 2006.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 10 (35): octubre-noviembre-diciembre 2006.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE: difusión y visibilidad del patrimonio académico alojado en Saber-ULA-Venezuela y REDALYC-México.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y consultas en línea@ a EDUCERE en su sitio web.** Año 15 (50): enero-abril 2011.
- RIVAS, Pedro José. **EDUCERE registrada en el índice venezolano de publicaciones periódicas, año 2012-2013.** Año 17 (56): enero-febrero-marzo-abril 2013.
- RIVAS, Pedro José. **Visitas y descargas en línea sept./2008-abril/2014.** Año 18 (59): enero-abril 2014.

2. **EVALUCIÓN DE MÉRITOS DE LAS PUBLICACIONES ACADÉMICAS VENEZOLANAS**

- CONSEJO EDITORIAL EDUCERE. **Evaluación de Mérito de las publicaciones académicas venezolanas registradas por FONACIT- 2007.** Año 11 (37): abril-mayo-junio 2007.

NOTA: La organización temática del presente índice fue realizada por el profesor Pedro José Rivas e IranRosioJovito Flores; se fundamentó en el trabajo de categorización iniciado por Diego Rojas, continuado por Freddy Parra y, posteriormente, reestructurado en diferentes años por Aníbal León y Pedro Rivas.

Índice palabras clave de Educere

Periodo 2013, año XVII, N° 56, 57 y 58

A		E	
acompañamiento	299	educación	27, 153, 429
actitudes hacia el reciclaje	261	educación	443
adolescentes	217	educación a distancia	119
afecto hacia la matemática	235	educación ambiental	101
afrozuliana	345	educación básica	339
América Latina	253	educación en valores	403
anáfora	89	educación estética	111
análisis semiótico	455	educación física	465
aprendizaje	145, 221, 287	educación matemática	235
aprendizaje de conceptos	309	educación para el trabajo	271
aprendizaje holístico	287	educación primaria	41, 515
asesores técnicos pedagógicos	299	educación sexual	217
Augusto Roa Bastos	369	educación superior	129, 419
Axiología en educación	403	el cuento popular	361
		enseñanza	221
B		enseñanza de la historia	153
biología	475	esclavos africanos	145
C		escolares	515
Cálculo Diferencial e Integral	51	escolarización	403
calidad de asignaturas	319	escritura	89
calidad del desempeño docente	319	escuela	253
capacitación docente	101	escuela básica	111
caricatura	145	esquemas de estudio	245
combustión	309	estado Mérida	515
competencias básicas	41	estímulo motivacional	77
competencias científicas	129, 419	estrategias	287
Competencias cognitivas	51	estudiante universitario	501
comprensión	89	estudiantes universitarios	89
comprensión de gráficos estadísticos	455	estudio de casos	139
comprensión lectora	455	estudios abiertos	59
comunicación	443	ética	403
comunidad de aprendizaje	59	evaluación	101
Concepciones de evaluación	437	evaluación democrática	437
concepciones previas	465	evaluación educativa	41
conjuntos difusos	411	evaluación en línea	51
conocimiento	33	evaluación presencial	51
construcción del conocimiento	245	evaluación tradicional	437
cuento	339	evaluado	437
cuentos	369	evaluador	437
cultura organizacional	487	experiencias educativas	475
Curso introductorio	119	experimentos con factores cruzados y anidados	509
D		F	
desempeño organizacional	487	familia	429
despedagogización	395	filosofía moral	403
diagnóstico	319	física	475
diagnóstico nutricional	515	fluir	443
diálogo	443	funciones semióticas	455
diálogo de saberes	15	G	
didáctico	145	generalización	139
discapacidad motriz	77	gestión	487
diseño instruccional	119		
diversidad funcional	77		
dominio metodológico	475		

H			
hermenéutica	355	persistencia	501
hermenéutica literaria	379	placer	287
I		pluralidad	27
identidad profesional	299	política	27
identidad y alteridad	355	política pública	33
índices de rendimiento académico	509	posgrados	419
individualismo	27	posmodernidad	27
iniciación	329	postgrados	129
instituciones de educación superior	487	práctica de laboratorio	475
interés	111	producción agrícola	221
investigación científica	475	profesión docente	395
investigación cualitativa	139-271	programa de educación sexual	217
J		programas de mejora	455
jóvenes y niños	379	promoción de lectura	379
L		proyecto de mejoramiento educativo	465
la Cucarachita Martina y el Ratón Pérez	361	psicología positiva	443
lectoescritura	245	Q	
lengua escrita actividades	329	química	475
literatura	253	R	
literatura fantástica	379	recurso didáctico	339
literatura infantil	373	recurso para el aprendizaje	329
literatura infantil iberoamericana	355	regresión lineal	319
literatura infantil y juvenil	345	rendimiento académico	41
M		rendimiento académico	509
Manuel Rojas	369	representaciones mentales	309
mejoramiento continuo de la calidad	319	resiliencia	443
Mérida	145	resumen	89
método comparatístico	369	revista Tricolor	373
métodos cuantitativos	411	S	
Misión Alma Mater	67	servicio público	59
Modalidades de admisión	509	sexualidad	429
Modelo de Regresión Lineal Simple	509	sistema de creencias	235
Modelo Lineal General	509	sistemología Interpretativa	153
modelos pedagógicos	271	software educativo	119, 221
Moodle	51	súperaprendizaje	287
muestreo aleatorio	419	T	
Municipalización universitaria	33	teoría del riesgo	411
N		teorías implícitas	465
neoliberalismo	395	territorio	33
niños y docentes	373	transdisciplina	15
normas y creencias proambientales	261	transferibilidad	139
O		transformaciones	361
otredad	369	transmetodología	15
P		transversalidad	15
palma aceitera	221	triangulación	139
paradigma	411	U	
paradigma de investigación mixta	487	universidad	33, 411
páramo andino	101	Universidad Simón Bolívar	501
pedagogía	15	Universidades Politécnicas Territoriales	67
pedagogía de la resiliencia	77	V	
pedagogía existencial	77	valoración	111
pensamiento creativo	339	valores	261
pensamiento sistémico	153	variantes históricas	361
pérdida del habla	77	Z	
perfil	501	Zulia tradición oral indígena y afrocaribeña	345

Índice palabras clave de Educere

Periodo 2014, año XVIII, N° 59 y 60

A			
agricultura	143, 269	formación del carácter	35
análisis de componentes principales	61	formación docente	79, 343
antigüedad griega y romana	237	fotografía	157
aprendizaje	249, 321	G	
autobiografía	79	gestión escolar	43
B		grupo-curso	79
burnout	289	H	
búsqueda de la verdad	237	hablar franco	237
C		hipermapas,	249
calidad educativa	51	historia	29
carácter humano	35	homenajes	153
cárceles	217	I	
competencias	51, 211, 321	impacto	249
competencias profesionales	303	incógnita	119
comunicación	313	indicadores de calidad	61
constitución	89	inteligencia	103
contaminación y sensibilización	143	intersubjetividad	229
cotidianidad del sentido	73	investigación	269, 343
crítica emancipadora y contextual	257	investigación-acción	201
currículo oculto	73	J	
D		juventud	153
de la república bolivariana de venezuela	89	L	
de la sensibilidad	73	las galderas	201
delincuencia femenina	217	lectura	113
desempeño docente	289	lectura-escritura	111
desempeño laboral	61	lenguaje natural y algebraico	119
diagrama causa-efecto	61	ley orgánica de educación	89
director escolar	303	M	
diseño instruccional	321	mar	157
docentes universitarios	289	memoria de grado	343
E		michel foucault	237
educación	43, 269	modos de escribir	111
educación ambiente	143	modos de leer	111
educación popular	257	municipio pueblo llano	143
educación primaria	113	N	
educación rural-riberaña	201	narrativa	157
educativos censurados	335	O	
enseñanza	113, 249	objetivos instruccionales	281
entrevista	103	ontosemiótica	229
envejecer	153	organización	43
escuela	313	P	
estado mérida	143	páramo	157
estrategias didácticas	113	pedagogía	29, 73, 229
estrés	289	pedagogía de la cotidianidad	73
estudiantes ingresantes universitarios	111	pensadores	335
etnografía	157	positivismo	29
evaluación del	289	procesos cognitivos	281
F		profesores universitarios	51
focdere	321	psicología	29
formación	35, 217	R	
formación docente	211	reforma educativa	43
		reforma universitaria	51

refundación de la república	335	tercera edad	153
región andina venezolana	217	terminología	89
regionalización	201	transformación	119
relación maestro-discípulo	237	tutoría	343
representación social	79		
		U	
S		universidad neoliberal y ciudadanía	335
sensibilidad de la cotidianidad	73		
sensibilidad,	229	V	
subsistema particular subvencionado	303	variable	119
sujeto	229	variables personales	289
		variación discursiva	89
T		vínculo educador-educando	35
técnicas instruccionales	281	violencia	313
teoría de la relevancia	89	vulnerable	303
teorías explícitas	103		
teorías implícitas	103		



Secciones

educere

editorial educere

Encargada de establecer la línea editorial de la revista.

Artículos arbitrados

Es una sección formada por ensayos cuya pertinencia y rigurosidad son sometidas a arbitraje

Investigación arbitrada

Es una sección cuyos contenidos provienen fundamentalmente de los resultados totales o parciales de la investigación educativa. Su pertinencia y rigurosidad lo establece el arbitraje.

Foro universitario

Es un espacio para la reflexión, la propuesta y la discusión que el acontecer universitario plantea. Su enfoque es crítico y de naturaleza propositiva. Los escritos solicitados son evaluados o sometidos al rigor del arbitraje.

El Aula vivencias y reflexiones

Es una sección que se inspira en la práctica pedagógica, de allí que las vivencias académicas y las experiencias personales del escritor sean las fuentes principales que dan forma a sus escritos. Esta es una sección fundamentalmente testimonial. Las colaboraciones son evaluadas pero no sometidas al rigor del arbitraje.

Visitas y descargas en línea@

La sección encargada de informar sobre las visitas realizadas a nuestra página web, los autores y artículos a texto completo y nuestra posición en el marco de las publicaciones de acceso abierto a internet.

Educación Bolivariana en contexto

Es una sección no arbitrada que divulgará a través de diferentes documentos las políticas y planes de los Ministerios de Educación y Deportes, y de Educación Superior, referidos a la Educación Bolivariana que ofrecen conceptualizaciones, contenidos y acción académica a los niveles y modalidades del sistema educativo formal y del sistema educativo paralelo inclusivo.

Controversia

Es una sección de inspiración polémica que le establece al escritor y al lector un marco amplio y plural para que el debate se nutra de las diferentes posiciones y enfoques sobre una temática educativa, sin olvidar que la discusión sobre la educación, que se está generando en el país, es de naturaleza política. Sus artículos son evaluados pero no sometidos al arbitraje.

La Entrevista

Es un espacio donde se recogen los diálogos con personalidades importantes del mundo de la educación y de diversos campos del saber, cuyos enfoques dan nuevos significados a la complejidad del fenómeno educativo.

La Conferencia

Es un espacio encargado de publicar discursos, conferencias magistrales e intervenciones que en distintos eventos académicos hayan tratado el tema de la educación y cuyos contenidos, a criterio del Comité Editorial de la revista, merecen ser editados por su interés y valía para el magisterio. La conferencia es sometida al rigor del arbitraje.

No lo crea pero ocurrió

Es un cintillo de pie de página escrito con suma brevedad, ironía y puntilla sobre temas candentes, conflictivos y de gran significación por su actualidad.

Ideas y personajes

de la educación latinoamericana y universal

Es una sección que da a conocer al lector los personajes, el ideario y aportes que a lo largo de la historia han transformado la educación en los escenarios nacionales, latinoamericanos y mundiales. Igualmente se publican las biografías de los personajes en referencia.

Pensamiento global

Es un espacio de la revista que en una página o menos aborda un tema, situación, o reflexión relacionado o no con la educación.

La educación en el mundo

Es una sección que da a conocer los avances educativos que se producen en los diferentes países del globo. Sirve de marco referencial para la educación comparada, así mismo ayudan a vernos en el contexto de otras realidades.

Miscelaneas EDUCERE

Es una sección de información variada de interés particular para la revista o para las instancias promotoras de la misma. En esta sección se promueven eventos del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente y sus programaciones regulares, eventos académicos, puntos de venta y distribución de la revista, recomendaciones para los colaboradores, suscripciones, servicios informativos para los lectores de Mérida y el temario o índice de los próximos números de EDUCERE.

Trasvase de lo publicado

Es la sección encargada de editar artículos o documentos educacionales publicados con anterioridad en otros medios y que, a criterio del Consejo Editorial, pudiesen ser considerados de interés académico del docente. Esta sección ofrece al lector las fuentes y créditos de donde se tomó la información.

Ojo Clínico

Es una página que aborda por medio del recurso gráfico un hecho puntual de la educación. Se asume de manera directa, irónica y crítica y representa la visión editorial de la revista.

Reseñas documentales

Son notas sobre publicaciones bibliográficas o hemerográficas especialmente de orientación educativa, consideradas importantes para su divulgación.

Ideario Pedagógico de Don Simón Rodríguez

Es una sección encargada de resaltar el pensamiento educativo de don Simón Rodríguez, dado su carácter innovador y revolucionario para la época, amén de su vigencia en estos tiempos de crisis y transformación. Esta sección pretende estimular el estudio, tanto del autor como de su obra a propósito de la mora histórica que el país tiene con este personaje de la educación venezolana.

La revista *Educere* es una publicación de la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela). Es una publicación periódica, de aparición cuatrimestral, arbitrada e indizada, de carácter científico y humanístico, especializada en educación y abierta a todos los docentes e investigadores. Tiene como propósito la difusión de los avances y resultados de experiencias e investigaciones de interés para el desarrollo de la educación. Las colaboraciones enviadas a *Educere* serán revisadas, aceptadas y arbitradas para su posterior publicación si el fallo haya sido favorable, siempre que el tema central de su disertación sea la educación, independientemente de la naturaleza de sus expresiones y miradas. Por consiguiente, no se admitirán manuscritos en los que el asunto educativo sea abordado de manera elemental y sin profundidad; tampoco aquellos que asuman la educación de forma tangencial o eventual, es decir, en un plano secundario, privando, por tanto, una enfatización escritural en las técnicas o procedimientos investigativos, en tecnologías de información, en contenidos curriculares, en ciencias, disciplinas o campos del saber, *per se*. Si los contenidos tratados no se significan en la educación o viceversa, el manuscrito no se admitirá por falta de pertinencia con los propósitos de la revista. *Educere* no necesariamente se identifica con los contenidos, juicios y criterios expresados por sus colaboradores y documentos publicados, por tanto, las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente el punto de vista del Comité Editorial. Asimismo, autoriza la reproducción total o parcial de sus contenidos por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se realice la respectiva cita hemerográfica.

Parágrafo uno **Selección de artículos y arbitraje**

Los artículos o trabajos propuestos deberán ser hechos para la revista o adaptados para la misma, lo que implica un esfuerzo de elaboración *ad hoc*. El Comité Editorial seleccionará los artículos que se publican, previa evaluación anónima de los mismos por pares internos y externos a la Universidad de Los Andes, es decir, las contribuciones serán sometidas a la consideración de árbitros calificados cuya aprobación determinará su publicación en el número de la revista que el Consejo de Redacción estime más conveniente. En la selección para su difusión se privilegiarán aquellos trabajos inéditos, que no hayan sido propuestos simultáneamente para otras publicaciones. La recepción de artículos no implica la obligación de publicarlos.

El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Los manuscritos podrán ser solicitados por la revista para un número especial y/u ofrecidos voluntariamente a *Educere* para su posterior arbitraje.

Parágrafo dos **Autorización de publicación**

Los artículos deben estar acompañados de una **comunicación** dirigida al Comité Editorial de la revista *Educere*, en la que se solicita que el trabajo sea considerado para ser sometido al proceso de arbitraje de la revista. Debe incluirse la identificación del autor o autores, su rango institucional y/o académico. Debe anexarse una breve reseña curricular, incluyendo el cargo, institución donde trabaja, dirección de trabajo y de habitación, teléfonos y correo electrónico, de una extensión no superior a ocho (8) líneas. Deberán indicarse, igualmente, el mes y año de culminación del trabajo.

La publicación de trabajos en *Educere* supone que el o los autores autorizan a la revista para que divulgue los artículos en otros medios electrónicos o impresos y/o los incluya total o parcialmente en índices, bases de datos, directorios, catálogos y registros de publicaciones nacionales e internacionales. Por tanto, anexa a la colaboración, el autor o los autores deberán enviar una carta debidamente firmada en la que autorizan a *Educere* a publicar su artículo a texto completo y a su difusión en un soporte impreso o digital, visibilizado en cualquier base de datos o repositorio institucional, sin que ello implique responsabilidad sobre los derechos de autor.

Parágrafo tres **Divulgación de trabajos científicos en prensa regional y nacional**

A los fines de que *Educere* contribuya con la divulgación del conocimiento sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y pedagógicas, el autor o autores del manuscrito evaluado favorablemente, deberá enviar una versión adaptada y resumida de su trabajo, en formato de artículo periodístico, de una cuartilla (5000 caracteres), la cual se publicará en una sección especializada de educación que el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (instancia editora

de *Educere*) quien gestionará ante diversos periódicos regionales del país, como un aporte al desarrollo del pensamiento educativo venezolano y extranjero y una contribución a enaltecer el trabajo realizado por nuestros colaboradores.

Parágrafo cuatro

Publicación en la sesión *Trasvase de Educere*

Cuando los artículos —editados en otras publicaciones— sean de gran importancia y relevancia, y su valor excepcional así lo amerite, se difundirán en la sección *Trasvase*, de artículos ya editados.

Parágrafo cinco

Proceso de edición de *Educere*

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso:

1. Inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico.
2. Seguidamente, el Consejo de Redacción realiza una evaluación preliminar para determinar si el artículo cumple con las Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores).
3. Si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la revista *Educere* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo.
4. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se le harán llegar al autor para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 21 días. Si en ese lapso no se ha recibido respuesta por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en *Educere* y su manuscrito será descartado definitivamente.
5. Si el trabajo no cumple con los criterios, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje.
6. En cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Las presentes Políticas editoriales de la revista *Educere* (normas para los colaboradores) establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la revista *Educere*, para la elaboración y presentación de los artículos. El Comité Editorial se complace en hacerles llegar este material, el cual es producto de consultas de las *Normas de la American Psychological Association (APA)*, para la presentación de los trabajos de investigación. Con esto no pretendemos minimizar la vasta utilidad, ni mucho menos agotar el tratamiento de dichas normas; pero sí colocar al alcance de nuestros colaboradores una herramienta funcional e inmediata, sobre todo para quienes no disponen de un material de mayor profundidad y amplitud. Estas normas fueron revisadas y actualizadas el 1 de septiembre de 2014 con el propósito de adecuarlas a las exigencias sobre normalización de los directorios y bases de datos internacionales, que solicitan que las revistas alojadas permitan realizar la medición del factor de impacto tanto de los artículos como de la revista; en razón de lo cual, *Educere* exigirá muy respetuosamente a los autores (colaboradores) apearse estrictamente a las mismas, de lo contrario el Consejo Editorial no admitirá los artículos para su respectivo arbitraje. Esta normas regirán *rigurosamente* el trabajo escritural de los autores. Esta decisión no es retroactiva para todos aquellos artículos aprobados y los que están en evaluación en la presente fecha. Los colaboradores de *Educere*, y todos los investigadores interesados en publicar sus contribuciones en ella, quedarán sujetos a las siguientes condiciones y deberán cumplir con los sucesivos requisitos:

Sobre la entrega del artículo a la revista *Educere*

Colaboradores venezolanos

El o los autores procedentes de Venezuela, presentarán dos (2) copias impresas del mismo artículo que serán enviados en sobre sellado vía correo postal o privado a la siguiente dirección: Profesor Pedro Rivas, Director de *Educere*, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (0058-274-2401870). No se aceptarán artículos enviados por correo electrónico. El texto impreso debe reunir las siguientes condiciones:

1. Una (1) copia impresa (que será guardada en el archivo de *Educere*) que deberá estar identificada con los nombres y apellidos de los autores, correo electrónico e información institucional.
2. Una (1) copia impresa (que será enviada a la consideración de los árbitros calificados) la cual **NO** deberá estar identificada con el (los) nombre(s) y apellido(s) del (los) autor(es). Esto garantizará el anonimato de los colaboradores, la excelencia en la calificación, la libertad de decisión, resolución y juicio del árbitro.

Además de las dos copias impresas, el autor o los autores deberán enviar una copia del artículo grabada en un disco compacto (CD).

Colaboradores extranjeros

El o los autores procedentes del exterior podrán enviar sus colaboraciones por correo electrónico, como documento adjunto, a cualquiera de las siguientes direcciones: educere.ula@gmail.com, educere@ula.ve, rivaspj@ula.ve.

Organización y estructura de los artículos. Los artículos a ser presentados en la revista Educere deberán tener obligatoriamente la siguiente estructura:

1. Portadilla y créditos.
2. Introducción.
3. Cuerpo o desarrollo del trabajo (artículo).
4. Conclusiones y/o recomendaciones.
5. Mini currículum vitae del autor o autores [información sobre autor(es)].
6. Notas o referencias aclaratorias al final del artículo (consideraciones documentales).
7. Bibliografía.
8. Anexos.

A continuación se explica brevemente cada uno de estos elementos con sus respectivos ejemplos:

PORTADILLA Y CRÉDITOS

Esta parte deberá incluir los siguientes aspectos:

- Título del artículo.
- Identificación del autor o los autores.
- Fechas de recepción y aceptación.
- Agradecimientos y créditos institucionales (si fuera el caso).
- Resumen.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Se dice que el título es la parte del artículo donde se debe utilizar el máximo de ingenio con el mínimo de palabras. Infortunadamente en su elaboración se usa poco pensamiento. Se debe recordar siempre que el lector de cualquier revista cuando la toma en sus manos, observa con detenimiento los títulos del índice, y allí decide si pasa al artículo. Por eso es tan importante cuando se elabora un título que éste le explique al lector cuál es el contenido que va a encontrar. Se debe facilitar la lectura del contenido y no sólo escribir un título redactado de manera agradable, sino llamarle la atención en forma adecuada para que la selección del trabajo que va a leer, llene las expectativas del lector.

Un título claro, breve, conciso y llamativo llegará mejor al lector, a quien se dirige el texto y quizá prolongue su permanencia en el mundo científico. Un título correctamente elaborado beneficia tanto al autor como al lector. El informe dado en él permite no sólo tomar la decisión de continuar con la lectura del resumen, sino que ayuda a elaborar los índices en los sistemas que recuperan la información de la manera más apropiada para su clasificación. Un buen título, además de la exactitud y la confiabilidad, debe ser claro, conciso, específico y, si es posible, llamativo.

- **Claridad:** Los títulos oscuros o ambiguos se deben prohibir en todo texto. No sólo son enigmáticos, sino que esconden el verdadero significado que se quiere decir. Se debe evitar el uso de palabras en otros idiomas e igualmente el uso de acrónimos y epónimos no bien conocidos. Recuerde que cuando lean su título no debe requerirse consultar el diccionario.
- **Brevidad:** Ser conciso es la segunda característica que debe tener un título. Los títulos largos no sólo son ineficientes sino descorteses con el lector. La regla es no pasar de 10 a 12 palabras. Tampoco se debe caer en el otro extremo y volver el título telegráfico. Los títulos se pueden acortar sanamente, sin sacrificar el contenido, si se suprimen palabras innecesarias. Igualmente se pueden eliminar redundancias.
- **Especificidad:** Se debe ir directamente a las palabras que sin lugar a dudas definen el contenido del artículo. Los términos *ambiguos* y el *adorno literario* no funcionan bien en la redacción científica y, el ser bien concreto en la enunciación es preferible a las redundancias exageradas. Se deben evitar las generalidades.
- **Ser llamativo:** El título debe ser tan innovador que llame la atención, pero sin decir mentiras, es decir, que no exagere el contenido del texto.
- **Errores que se deben evitar:** El título, por convención, no es una oración gramatical completa, compleja e interminable. También se recomienda no usar los artículos definidos (las, los) o indefinidos (unos, unas) y las preposiciones, que sencillamente alargan el título sin añadir claridad.

Use bien las reglas de la gramática castellana, en especial la sintaxis. El fraseo del título debe hacerse con mucho cuidado, porque se pueden enunciar en forma ilógica. Por último, se debe recordar que el título ayuda a difundir una contribución importante en el área de estudio. El título, por tanto, es vital para comunicar los nuevos conocimientos. El contenido de un artículo se lee si se logra interesar al lector. Si quiere diseminar y no esconder su mensaje, diseñe su título preciso, conciso, corto, claro y atrapador.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO

Se debe seguir la siguiente ordenación:

Obligatoriamente el autor o los autores del artículo serán citados utilizando los dos nombres [si fuera el caso] y los dos apellidos [si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Correo electrónico personal [o institucional, si fuera el caso]. (No colocar ningún signo de puntuación).

Identificación de la institución académica donde trabaja. (No colocar ningún signo de puntuación).

Ciudad donde reside o trabaja (coma) Estado (provincia o entidad federal) (coma) país de residencia entre paréntesis.

Ejemplo:

José Amador Rojas Saavedra
jrojassvdra@gmail.com
Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG)
Departamento de Educación, Humanidades y Artes (DEHA)
Puerto Ordaz, estado Bolívar (Venezuela)

FECHA DE RECEPCIÓN Y ACEPTACIÓN

Estas fechas las colocará el comité editorial de la revista *Educere*.

AGRADECIMIENTOS Y CRÉDITOS INSTITUCIONALES (si fuera el caso)

El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes, ofrece a los profesores, estudiantes, profesionales y técnicos al servicio de la universidad la posibilidad de obtener financiamiento para sus proyectos de investigación. Cada solicitud es evaluada por una comisión técnica asesora y sus recomendaciones son elevadas al Directorio del CDCHTA para su consideración final. El CDCHTA financia proyectos que sean capaces de generar resultados publicables. El artículo 15 de las Normas Generales del CDCHTA establece que: —Los responsables de proyectos mencionarán el apoyo financiero recibido del CDCHTA en toda publicación que incluya información sobre actividades subvencionadas por este organismo—. Este debe incluir el código de identificación del proyecto. Una publicación sólo podrá ser utilizada como informe final del proyecto que la generó. Esta disposición es de obligatorio cumplimiento y es requisito indispensable para la aprobación del informe final.

Si la colaboración es una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), o de otro organismo homónimo de otra universidad nacional o extranjera, el autor o los autores deberán indicarlo en una nota aclaratoria para tal fin, (en el caso de la ULA, es obligatorio que los proyectos que hayan sido financiados por el CDCHTA, hagan reconocimiento público). Ejemplos:

Ejemplo 1:

Esta investigación fue financiada y avalada por el CDCHTA-ULA a través del Proyecto número H 986-06-06-B.

Ejemplo 2:

Este artículo constituye un resumen parcial del proyecto de investigación titulado “Perfil psicosocial y educacional de un grupo-curso ingreso 2013 (Problemas de aprendizaje, educación diferencial, UMCE): fortalezas y debilidades para su formación inicial docente” (DIUMCE, FIF 02-13, Santiago de Chile), a cargo del autor.

Ejemplo 3:

Estudio financiado por el Proyecto PEI-2012000114. MCTI.

Ejemplo 4:

APIS, Fondo de apoyo de la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la educación, mediante el otorgamiento de horas para realizar estudios y artículos en Publicaciones ISI y/o Cielo.

Ejemplo 5:

Trabajo realizado en el marco del convenio FONACIT-Fundayacucho y Misión Ciencia de Venezuela. Contrato de financiamiento N° 200701925.

RESUMEN

El resumen es una exposición corta y clara del tema desarrollado (propósito), de la metodología utilizada o la caracterización del tipo de trabajo realizado, los resultados obtenidos y las conclusiones a que se ha llegado. Se realizará en un solo párrafo. No debe exceder las ciento veinte (120) palabras escritas a un espacio. Al final del resumen, en un máximo de dos líneas, se escribirán los principales **términos descriptores** del contenido (también llamados **palabras clave**). El *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2002, pp. 9-12) nos aclara el contenido de un resumen:

Un resumen es un sumario completo acerca del contenido del artículo, el cual permite que los lectores reconozcan con rapidez tal contenido y, como sucede con el título, se le utiliza en los servicios de síntesis e información para indizar y recuperar artículos. Todas las revistas científicas () requieren de un resumen. Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo. “Una vez que se ha impreso en la revista científica, el resumen acaba de comenzar una vida activa y con frecuencia muy larga, como parte de las recopilaciones de resúmenes”, dentro de las formas impresas y electrónicas. (...) Por lo general, la mayoría de las personas tendrá su primer contacto con un artículo al sólo ver el resumen en una pantalla de computadora junto con algunos otros resúmenes, mientras realizan una búsqueda bibliográfica mediante un sistema electrónico de recuperación. Con frecuencia los lectores deciden, con base en un resumen, si leerán el artículo completo; lo cual es cierto tanto si el lector se encuentra frente a una computadora como hojeando una revista científica. El resumen necesita ser compacto en su información, pero también legible, bien organizado, de corta extensión y completo. Asimismo, el hecho de insertar muchas palabras clave en su resumen incrementará las posibilidades del usuario para encontrarlo. Un buen resumen es:

Preciso: Asegúrese de que un resumen refleje de manera correcta el objetivo y contenido del manuscrito. No incluya en él información que no aparezca en el cuerpo del escrito. Si el estudio extiende o responde a alguna investigación previa, señale esto en el resumen, y cite al autor (...) y el año. Comparar un resumen con los encabezados del escrito es una manera útil de verificar su precisión.

Completo: Defina todas las abreviaturas (excepto las unidades de medida) y los acrónimos. Escriba los nombres íntegros de pruebas y fármacos (utilice nombres genéricos para estos últimos). Defina los términos poco comunes. Haga paráfrasis más que citas. Incluya nombres de autores (...) y fechas de publicación en las citas acerca de otras publicaciones (y proporcione una cita bibliográfica completa en la lista de referencias del artículo).

Conciso y específico: Haga que cada oración sea informativa al máximo, en especial la oración principal del artículo. Sea tan breve como le resulte posible. Los resúmenes no deben exceder de 120 palabras. Comience el resumen con la información más importante (pero no desperdicie espacio con la repetición del título). Ésta puede ser el objetivo o tesis, o quizás los resultados y conclusiones. Incluya en el resumen sólo los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.

Maneras de ahorrar caracteres:

1. Utilice dígitos para todas las cifras, excepto para aquellas que comiencen una oración (considere replantear una oración que inicie con una cifra).
2. Utilice abreviaturas con abundancia (por ejemplo, emplee *vs.* en lugar de *versus*), si bien todas las que necesitan explicarse dentro del texto (...) también deben explicarse cuando se les utiliza por primera vez en el resumen.
3. Utilice la *voz activa* (pero sin los pronombres personales *yo* o *nosotros*). (...)

No evaluativo: Informe más que evalúe; no añada o comente sobre lo que se encuentra en el cuerpo del manuscrito.

Coherente y legible: Escriba en prosa clara y vigorosa. Utilice *verbos* más que *sustantivos* equivalentes, lo mismo que la *voz activa* en vez de la *pasiva*. Emplee el tiempo *presente* para describir los resultados con aplicabilidad continua, así como las conclusiones obtenidas; emplee el *tiempo pretérito* para describir las variables específicas manipuladas o las pruebas aplicadas. En la medida de lo posible, utilice la forma *impersonal de los verbos* (“se” + verbo) más que la *primera persona*. Evite frases trilladas con expresiones que no contengan información real (ejemplo, “Se analizan las implicaciones políticas” o “Se concluye que”).

El resumen de un informe acerca de un estudio empírico debe describir:

1. el problema bajo investigación en una sola oración, si es posible;
2. los individuos participantes o sujetos, especificando las características pertinentes, tales como: número, tipo, edad, sexo, así como orden y especie;
3. el método experimental, incluyendo los mecanismos, procedimientos de recopilación de datos, nombres completos de pruebas y los nombres genéricos íntegros, así como las dosis y vías de administración de cualesquiera fármacos (en particular si son nuevos o resultan importantes para el estudio);
4. los hallazgos, incluyendo los niveles de significación estadística; y
5. las conclusiones y las implicaciones o aplicaciones.

El resumen para un artículo de reseña (o recensión) o teórico debe describir:

1. el tema, en una sola oración;

2. el objetivo, tesis, o constructo organizante, lo mismo que el alcance (si es amplio o selectivo);
3. las fuentes utilizadas (ejemplo, observación personal, bibliografía publicada); y
4. las conclusiones.

El resumen de un artículo metodológico debe describir:

1. el tipo general de método que se propone o discute;
2. las características esenciales del método planteado;
3. el rango de aplicación del método propuesto; y
4. el comportamiento del método, inclusive su poder y la solidez de su estructura ante violaciones de los supuestos.

Un resumen de un estudio de caso debe describir:

1. al sujeto y las características relevantes del individuo u organización que se presenta;
2. la naturaleza de un problema o su solución ilustrados mediante el ejemplo de caso; y
3. las preguntas surgidas en relación con investigación o fundamentación teórica adicionales.

Un resumen preciso, sucinto, fácil de comprender e informativo, incrementará tanto el número de lectores del artículo como la posibilidad de localizarlo en el futuro. Puede entregarse sólo una versión del resumen. Si éste excede el límite de 120 palabras, es posible que quienes estén a cargo de efectuar resúmenes en algunos servicios secundarios lo recorten para que se adapte a sus bases de datos y esto podría afectar su recuperación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

INTRODUCCIÓN

La introducción consiste en una reseña de la temática del estudio, sus propósitos principales, aportes más relevantes y estructura general de los capítulos que contiene el cuerpo del artículo. La introducción consiste en la descripción, de manera clara y sencilla, del tema o problema objeto de investigación, así como de algunas explicaciones complementarias, que permitan una mejor comprensión inicial del trabajo expuesto. La introducción tiene el propósito de anunciar al lector lo que se va a encontrar en el cuerpo (o desarrollo) del artículo, como una manera eficaz de atraer su interés y de facilitar la comprensión del contenido lo que conduce al hecho de que, cuando se revisa el artículo, la introducción le permite al lector tener en primera instancia una visión general e integral del tema investigado.

La introducción da una idea somera, pero exacta de los diversos aspectos que componen el trabajo. Se trata, en última instancia, de hacer un planteamiento claro y ordenado del tema de la investigación, de su importancia de sus implicaciones, así como de la manera en que se ha creído conveniente abordar el estudio de sus diferentes elementos. Una introducción obedece a la formulación de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del trabajo? ¿Por qué se hace el trabajo? ¿Cómo está pensado el trabajo? ¿Cuál es el método empleado en el trabajo? ¿Cuáles son las limitaciones del trabajo?

De acuerdo con este planteamiento el libro *Técnicas de documentación e investigación I*, publicado por la Universidad Nacional Abierta (2000, pp. 320-323) nos aclara cómo podemos definir la **introducción** y qué elementos contiene:

La introducción es la parte (...) en la que se describe en forma breve y sencilla el tema o problema objeto de la investigación y de algunos aspectos complementarios que permitan una mejor comprensión del tema, además de motivar la atención del lector por el problema estudiado. De esta definición general se pueden inferir las funciones que cumple la introducción (...) las cuales se pueden sintetizar en lo siguiente.

1. Exponer el problema o tema a tratar.
2. Informar breve y concisamente sobre aspectos significativos que contribuyan a facilitar la comprensión de lo expuesto.
3. Despertar el interés y motivar al lector hacia el conocimiento del tema expuesto.

Para cumplir con estas funciones, la introducción debe ser redactada en forma clara, sencilla y amena, con una extensión corta, preferiblemente de no más de una página. (...)

Elementos a considerar para la elaboración de la introducción.

Siendo consecuentes con las funciones de la introducción (...) diremos que ella debe contener los siguientes elementos:

1. Exposición breve y concisa del tema o problema objeto de la investigación.
2. Señalamiento de los objetivos del trabajo. Justificación de la investigación y la importancia del tema. Breve descripción de la metodología empleada para el desarrollo del trabajo.
3. Breve exposición de la manera como será abordado el tema en los siguientes subtítulos o aspectos y, si fuese necesario, las razones que justifican el orden de las partes.

4. Breve exposición de las dificultades y limitaciones confrontadas en el desarrollo del trabajo.
5. Si es necesario, hacer una breve mención de los antecedentes del estudio, teoría y algunas definiciones operacionales que resulten útiles para una mejor comprensión del tema.

A continuación, y más bien como una guía que le permita ayudarse para plantear una buena introducción, (...) le presentamos una serie de preguntas, cuyas respuestas le sugerirán alternativas oportunas que le faciliten la tarea de elaborarla. Estas preguntas se pueden sintetizar en las siguientes:

Preguntas	Respuestas
¿De qué trata el estudio? (tema o problema).	Se proporciona una breve exposición del tema desarrollado. En algunos casos basta con enunciar el título de la investigación.
¿Qué se propone la investigación? (objetivos).	Mención sintetizada de los propósitos, objetivos o finalidad de la investigación.
¿Qué importancia tiene la investigación en su área de conocimiento y/o en la solución de un problema? (justificación e importancia).	Breve argumentación que justifique la investigación realizada.
¿Cómo se realizó el proceso de recolección y tratamiento de los datos? (Metodología).	Descripción general de métodos, técnicas y procedimientos empleados.
¿Cuál es la secuencia que se sigue al desarrollar el trabajo? (Forma de abordar el tema).	Breve referencia a los subtítulos y secciones principales en que se ha distribuido el contenido para su exposición. De ser necesario, explicar el por qué de esa distribución.
¿Qué dificultades que limitan el alcance del trabajo se presentaron durante su realización? (Limitaciones del estudio).	Breve comentario acerca de las dificultades confrontadas, que condicionaron y limitaron el estudio durante el desarrollo de la investigación.
¿Qué antecedentes relevantes fundamentan el estudio? (Antecedentes)	Mención general de estudios previos, supuestos teóricos y definiciones operacionales que resultan relevantes dentro del estudio y que, a juicio del investigador, sea conveniente señalar en la introducción.

Al incorporar en una introducción los elementos antes mencionados, el contenido y orden de presentación de los mismos, dependen, principalmente, del criterio del investigador y la naturaleza del trabajo; sin embargo, la secuencia deberá tener siempre un orden lógico. Asimismo, para cumplir con propiedad con estos criterios, la introducción debe elaborarse una vez redactado el cuerpo o desarrollo del artículo. También resulta fundamental observar la brevedad, claridad y concisión necesarias, al momento de incorporar estos elementos en una introducción. Recuerde que la misma no debe ser extensa, para que pueda cumplir con propiedad sus funciones dentro del texto.

En la misma forma en que los elementos que acabamos de presentar orientan al investigador para la redacción de una introducción adecuada (...) también es conveniente considerar algunas cuestiones que, de no ser evitadas, pueden conducir a errores al elaborar la introducción.

Entre esas cuestiones a evitar están las siguientes:

- **Las introducciones grandilocuentes**, ambiciosas, donde se incluyen discusiones interminables, consideraciones marginales y lugares comunes, como el de afirmar que el tema elegido es “complejo, interesante y discutido”. Es evidente que si el tema no lo fuera de algún modo, de poco valdría ocuparse de él.
- **Introducción histórica**, que remite la cuestión a sus antecedentes remotos, demorando su descripción y análisis.
- **La introducción ejemplificadora**, donde se formulan ejemplos ilustrativos del tema.
- **Introducción-solución**, en la cual se enuncian ya los resultados de la investigación, con lo que se comete un doble error: psicológico, porque priva al lector del interés de hallar por sí mismo esa solución a través del desarrollo, y lógico, porque si el resultado ha sido anunciado, tienen poco sentido el desarrollo y la argumentación. (...)

Es conveniente reiterarle la necesidad de que la introducción sea relativamente breve en su extensión y redactada en forma clara y motivante, como para ganar la atención del lector hacia el desarrollo del tema. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

CUERPO O DESARROLLO DEL TRABAJO (ARTÍCULO)

El **cuerpo o desarrollo** constituye la sección dirigida a dar una fundamentación lógica del tema de investigación y a poner de relieve los conocimientos a los que llega el investigador, los cuales se *explican, discuten y demuestran*.

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo es en esencia la fundamentación lógica, minuciosa y gradual de la investigación, cuya finalidad es exponer hechos, analizarlos, valorarlos y, algunas veces, tratar de demostrar determinadas hipótesis en relación con dichos planteamientos. En este último caso, formulada la hipótesis de trabajo y expuestos los hechos que integran el meollo de los diversos aspectos del problema, se desarrollan los argumentos cuya justificación lógica se propone.

En trabajos breves, el desarrollo seguirá una lógica interna similar, pero abordando el problema como un todo, sin considerar aspectos específicos que se analicen por separado.

La redacción del trabajo no consiste sólo en hilar las ideas o datos tomados de otros autores, sino en combinarlos con el análisis y la reflexión en torno a su sentido e importancia, para que el resultado sea un texto ameno y al mismo tiempo bien documentado.

La prioridad de *Educere* estará orientada hacia las investigaciones educativas, las propuestas pedagógicas y las experiencias didácticas. Las cuales se definen así:

- a. **Informe de investigación:** Contiene el informe (final o parcial) de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados y discusión/conclusión.
- b. **Propuesta pedagógica:** Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de inter aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico. Se estructurará siguiendo los siguientes apartados: introducción, fundamentación teórica, descripción de la propuesta y conclusión.
- c. **Experiencia didáctica:** Se describen experiencias didácticas exitosas en cualquier nivel o modalidad educativa. Debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Educere considera, además, las siguientes modalidades de manuscrito:

- a. **Ensayo:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.
- b. **Artículo de revista:** Es un texto expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura de manera analítica y crítica la información actualizada recogida sistemáticamente en distintas fuentes acerca de un tema determinado. Se conforma de la siguiente manera: introducción, desarrollo, conclusiones.
- c. **Reseña:** Es un comentario descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las **reseñas-recensiones** de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de una cuartilla y máxima de 4 cuartillas, a un espacio y medio y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de su data bibliográfica y los datos del autor de la reseña.
- d. **Documento oficial:** Es una publicación de carácter oficial, pública o privada, nacional o internacional de naturaleza conceptual discursiva, programática o normativa.
- e. **Entrevistas:** Conversaciones con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.
- f. **Conferencias:** También se publicarán ponencias y conferencias sobre educación que hayan sido presentadas en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales y que pudieran contribuir con la formación del magisterio y, en consecuencia, con el mejoramiento de la educación.

El **cuerpo o desarrollo** constituye el contenido propiamente dicho del artículo, en el que se exponen en detalle las consideraciones teóricas que fundamentan el estudio, se describen, comparan y critican los hallazgos alcanzados y se les analiza e interpreta a la luz de los objetivos de la investigación. Para efectos del orden de presentación de los contenidos de esta parte, la orientación más general viene dada por las ideas principales y secundarias que fundamentan el desarrollo y demostración de la idea central de la investigación, las cuales, de acuerdo con su jerarquía y nivel de generalidad dentro del estudio, determinan el orden de colocación que tendrán en el escrito. Es obvia la dificultad para orientar con precisión en este sentido, ya que ese orden de presentación depende de la naturaleza del estudio, sus características internas y la opinión o posición del investigador, quien en definitiva es el que decide acerca de cómo estructurar esa parte del artículo. En todo caso, una recomendación general que en este aspecto le puede ser de mucha utilidad al momento de redactar el texto, es la de utilizar subtítulos o enunciados principales para las categorías o apartes de mayor importancia, los cuales constituyen los ámbitos más generales en que se delimitó el problema. En la estructura, estos enunciados principales conforman los subtítulos de primer orden, los cuales luego se irán dividiendo y subdividiendo de acuerdo a las necesidades de titulación del texto, para conformar, dentro de una totalidad, los títulos de segundo orden, tercer orden, etc. Todos estos subtítulos obligatoriamente deben ser enumerados progresivamente (con números arábigos). Numerar las secciones (subtítulos) con el sistema decimal hasta un máximo de tres niveles (por ejemplo, 1.1.1 es aceptable, pero no 1.1.1.1); si se requiere niveles adicionales, se recomienda utilizar viñetas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) aclara los criterios para la elaboración del **cuerpo o desarrollo** del artículo:

A diferencia de la introducción y de las conclusiones (...) donde es posible señalar criterios que orientan para su elaboración, para el cuerpo o desarrollo sólo es dable suministrar algunos lineamientos generales, cuya observación por parte del investigador puede resultar de utilidad para una correcta elaboración de esa parte. (...) Entre esos criterios generales, es conveniente considerar los siguientes, al momento de elaborar el cuerpo o desarrollo:

- Exactitud, claridad y sencillez de las ideas y conceptos expresados.
- Cierta grado de profundidad en el planteamiento del tema o problema.
- Objetividad en la formulación de los supuestos que orientan el estudio.
- Adecuación de la metodología al tema o problema planteado.
- Rigor, hasta donde sea posible, y exhaustividad en el manejo de la metodología (técnicas, procedimientos).
- Objetividad en la verificación de los supuestos a comprobar y en la interpretación e integración de los resultados obtenidos.
- Coherencia y continuidad lógica de cada uno de los pasos de la investigación.

Como se puede observar, más que criterios rígidos a aplicar, esos factores constituyen elementos con cierto grado de generalidad, que rigurosamente observados, contribuyen a brindar coherencia, logicidad y objetividad al artículo de investigación, de allí la necesidad de tenerlos presentes al momento de redactar el cuerpo del trabajo. (...)

Elementos del cuerpo o desarrollo

Al respecto se pueden diferenciar tres elementos en el desarrollo:

1. **Descripción** del tema.
2. **Discusión** del tema.
3. **Demostración** del tema.

Funciones de esos elementos en el desarrollo. (...)

Fundamentalmente, la función básica que cumplen esos elementos es la de desarrollar y demostrar la idea central que orienta la investigación, para lo cual dentro de un proceso de fundamentación lógica, interactúan y se interrelacionan recíprocamente para, de esa manera, ir progresivamente dando forma a la demostración de la idea central. No es posible delimitar exactamente en qué momento cada uno de esos elementos tienen cabida en el cuerpo del texto, por cuanto al estar sus procedimientos íntimamente correlacionados, el énfasis de su participación estará en función de las necesidades precisas de cada parte del artículo, a medida que se avanza en la redacción. No obstante, y para que usted tenga una idea más precisa del uso de esos elementos en el desarrollo del texto, a continuación identificaremos las funciones más relevantes que cumple cada uno de ellos en el artículo:

1. La descripción del tema

Esta parte del desarrollo tiene como finalidad exponer el tema, con el propósito de hacer perceptible su significado al lector, de modo que éste pueda entenderlo con claridad. Para lograr esta finalidad, en la descripción del tema se presentan:

- a. La idea central a desarrollar.
- b. Teorías y argumentos que respaldan la investigación realizada.
- c. Definiciones de conceptos, ideas, teorías, etc.
- d. Antecedentes proporcionados por otras investigaciones sobre el problema.
- e. Ejemplos que contribuyan a clarificar aspectos sobre el problema.

Todo ello con el propósito de explicar lo implícito, clarificar lo que aparezca oscuro en la investigación y simplificar lo que para el lector puede resultar complejo.

2. La discusión del tema.

La **discusión** conforma un momento dialéctico, que consiste en el examen de tesis o puntos de vista diferentes en relación a determinados aspectos de un problema, sobre el cual el investigador deberá tomar una decisión que puede estar en:

- a. La aceptación de una de ellas, en cuyo caso la discusión se centrará en aportar las argumentaciones necesarias y científicamente respaldadas, como para asegurar la validez de la tesis o punto de vista aceptado.
- b. La negación de todas las tesis o puntos de vista examinados, en cuyo caso se hace necesario ofrecer una nueva opción, que puede ser absolutamente diferente o una síntesis que combine aspectos parciales de las diferentes tesis examinadas. En ambos casos, la discusión estará orientada a presentar argumentos y pruebas que respalden científicamente la opinión elegida. (...)

La **discusión** se presenta cuando las tesis (o puntos de vista) se excluyen como contrarias o contradictorias. En este caso, la marcha del razonamiento, para dar solidez a la argumentación, debería orientarse por el siguiente procedimiento:

1. Examinar la tesis (o punto de vista) que se rechazará, analizando sus argumentos.
2. Demostrar la falacia de esos argumentos.
3. Enunciar la tesis que se adoptará, explicándola y demostrándola a través de las argumentaciones pertinentes.

En cualquier caso, la **función de la discusión** consiste en exponer de manera lógica y sistemática los argumentos que respaldan científicamente la tesis, idea o punto de vista aceptado, para lo que es necesario presentar todos los elementos que contribuyen a una correcta claridad y comprensión de la argumentación expuesta.

Para hacer posible el cumplimiento de esta función en la discusión el investigador enfatiza en los aspectos más resaltantes del tema y opone razonamientos a los aspectos que demuestran lo contrario. Asimismo, compara razonamientos o tesis opuestas y extrae conclusiones sobre puntos de vista contradictorios; en fin, todo un proceso de análisis lógico y razonado tendente a proporcionar en forma clara, racional y objetiva los razonamientos que servirán de soporte científico a la argumentación expuesta.

3. La demostración del tema.

Tiene como función probar la validez de la tesis, opinión o punto de vista adoptado en relación con un tema, mediante un conjunto de razones y/o argumentos científicamente demostrados a través del estudio.

Para cumplir con esta función, en la **demostración** deben presentarse los resultados de la investigación, así como los datos que prueben las ideas expuestas y la validez de las hipótesis planteadas.

Para efectos de la **demostración**, siempre debe tenerse presente la idea central que orienta la investigación, y que aunque durante la argumentación se manejen conceptos subsidiarios no hay que perder de vista el objetivo final del trabajo. De igual manera en el desarrollo de esa idea central, los elementos mencionados —**descripción, discusión y demostración**—, operacionalmente se presentan íntimamente relacionados, con énfasis mayor o menor de cada uno de ellos de acuerdo con los requerimientos precisos de cada parte del artículo.

Esta característica conduce a que los elementos del cuerpo o desarrollo en la práctica no se presentan en el orden que le hemos dado, ni de una manera tan clara y con demarcaciones precisas entre uno y otro, sino que, en general, el investigador los presenta a lo largo de los subtítulos o partes menores que conforman el desarrollo del texto. Asimismo, a medida que avanza en el desarrollo del esquema, el autor puede utilizar gráficos, cuadros, tablas y otros tipos de ilustración con el propósito de enriquecer la exposición y favorecer así la comprensión de las ideas expuestas y reafirmar los argumentos centrales sobre el tema.

Una observación final es la de que estos elementos respondan sólo a uno de los tantos criterios existentes al respecto, ya que la estructura concreta del cuerpo o desarrollo, varía de acuerdo a la naturaleza o alcance y al diseño metodológico utilizado en la investigación. (Las negritas, cursivas y numeración nos pertenecen).

El **cuerpo o desarrollo** del trabajo (artículo) debe cumplir además con las siguientes indicaciones:

1. **Tipos de artículos e idioma.** *Educere* recibe artículos en el área de la educación que, preferiblemente, sean producto de investigaciones. Se aceptan artículos escritos sólo en español.
2. **Procesador de palabras.** Los textos deben estar escritos en Microsoft Office Word (editor de textos en cualquier versión). No se aceptarán artículos en Excel, presentaciones Power Point, páginas web, archivos en PDF.
3. **Fuente tipográfica (transcripción e impresión).** El texto se escribirá con letra tamaño de 12 puntos, en el tipo Arial. Para la impresión se usará papel bond base 20, tamaño carta, color blanco.
4. **Interlineado.** El texto y los subtítulos de varias líneas se escribirán con interlineado de espacio y medio (1.5). No se deben usar espacios dobles ni interlineados especiales entre párrafos (no se dejará espacio adicional entre los párrafos del texto). Entre párrafo y párrafo se dejará un (1) espacio.

En todo párrafo hay siempre una idea esencial que constituye el asunto central del escrito. Esta idea clave, en función de la cual se organiza y desarrolla el pensamiento del autor, es lo que se denomina **idea fundamental**. Todas las otras frases y oraciones se estructuran en forma natural y lógica, alrededor de la idea principal de tal manera que cada una de ellas cumple la función de *ampliar, matizar, ejemplificar, concretar o presentar* diversos aspectos de la idea central (serán las **ideas secundarias o subordinadas**). Todo párrafo debe contener por lo menos una (1) idea fundamental. Estará constituido entre 9 y 12 líneas. No se aceptarán párrafos de una o dos líneas.

5. **Extensión del artículo.** Los trabajos tendrán una extensión máxima de veinte (20) cuartillas, a interlineado de espacio y medio (1.5), incluyendo las páginas preliminares, cuadros, gráficos y figuras, notas de referencias y la bibliografía.
6. **Márgenes.** Los márgenes a usar serán:
 - Margen superior: 2,5 centímetros.
 - Margen inferior: 2,5 centímetros.

- Margen derecho: 2,5 centímetros.
- Margen izquierdo: 2,5 centímetros.
- Diseño desde el borde:
 - Encabezado: 2 centímetros.
 - Pie de página: 0 centímetros.

7. **Numeración de páginas (paginación).** Todas las páginas del artículo deben ser enumeradas. Los números de todas las páginas se colocarán en la parte superior derecha, incluyendo portada, las primeras de cada capítulo y las que contienen cuadros y gráficos verticales u horizontales.
8. **Lenguaje, estilo del artículo y punto de vista del enunciador.** En la redacción de los artículos se debe emplear un lenguaje formal, como corresponde de acuerdo con el ámbito académico; simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales. Como regla general, el texto se redactará en *tercera persona* o, mejor aún, en *infinitivo* prefiriendo expresiones como “los autores consideran” o “se considera”. En lo posible se evitará el uso de los pronombres personales: *yo, tú, nosotros, vosotros, mí, nuestro o vuestro*. Cuando el autor considere conveniente destacar su pensamiento, sus aportes o las actividades cumplidas en la ejecución del estudio, puede utilizar la expresión: *el autor o la autora*.

Parágrafo seis.

Los trabajos de investigación dentro de enfoques cualitativos, interpretativos, críticos u otros que estén fundamentados en procesos reflexivos del autor o los autores, pueden redactarse total o parcialmente en *primera persona*, según se estile en la literatura y convenga para la mejor presentación y claridad de la exposición (pero estos son casos muy particulares).

9. **Uso de abreviaturas.** No se deben usar abreviaturas en la redacción, pero son permisibles en las notas al final de texto, citas de referencias, aclaratorias dentro de paréntesis y en los cuadros y gráficos.
10. **Uso de las siglas.** Se pueden utilizar siglas para referirse a organismos, instrumentos o variables que se nombren repetidas veces en el texto, siempre y cuando faciliten la comprensión de las ideas expuestas. Estas siglas deben explicarse cuando se utilizan por primera vez, escribiendo el nombre completo, seguido de las siglas en letras mayúsculas, sin puntuación y dentro de un paréntesis. Cuando se usan términos estadísticos en el texto, siempre se debe mencionar el término, no el símbolo o su abreviatura. Véase los siguientes ejemplos:

Universidad de Los Andes (ULA).
 Universidad Central de Venezuela (UCV).
 Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).
 El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico
 y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes.

11. **Sangría.** En los trabajos académicos la sangría es un espacio en el margen izquierdo que se deja al comienzo de un renglón de un escrito (párrafo). Al redactar los artículos para la revista *Educere* **NO** se debe dejar sangría. **NO** usar tabuladores ni mayúsculas fijas.
12. **Edición:** Evitar al máximo los adornos de escritura e impresión (subrayado, negritas, cursiva, tamaño de fuentes diferentes, etc.).
1. **Negritas:** Se utilizarán negritas sólo en títulos y subtítulos, con letra normal con el objeto de dar más realce y diferenciarlo del texto (no se utilizará ni la letra itálica ni menos el subrayado). En ningún caso se utilizarán negritas o subrayados para destacar una o varias palabras del texto; para ello se recomienda utilizar las cursivas.
 2. **Cursivas (letras itálicas).** Las *itálicas* o también llamadas *cursivas* se utilizan para los títulos de trabajos (libros, revistas, páginas web, películas, programas de radio y televisión). En general, se usan para palabras en un idioma diferente al idioma del texto. Dentro de las excepciones a esta regla se encuentran las citas que están enteramente en otro idioma, los títulos en otra lengua que están publicados dentro de obras mayores y las palabras de origen distinto al del idioma del artículo que ya, por uso, se cuentan como palabras convencionales del idioma de escritura. A excepción de las letras griegas, se escriben en *itálicas* todas las letras que representen símbolos estadísticos, pero no los subíndices y superíndices: M, F, n, 5b.
13. **Gráficos, tablas (cuadros), fotografías o dibujos.** Si el artículo contiene cuadros, gráficos, diagramas, dibujos, fotografías, planos, imágenes o mapas que puedan acompañar el trabajo deben presentarlos tanto en el texto como de manera separada [en los anexos ocuparán una hoja aparte cada uno(a)], deben enumerarse con caracteres arábigos y en forma sucesiva, deben contener los datos correspondientes y su respectivo título, indicando exactamente el lugar donde deben aparecer en el texto. Las leyendas relacionadas con ellas no deben ser parte de una u otras (no se aceptará

una lista de leyendas), sino que deben indicarse en forma separada acompañando el gráfico o cuadro. En el caso de las fotografías e ilustraciones, deben ser realizadas en la más alta resolución (300 dpi), pueden estar insertas en el artículo, y además, éstas deben ser enviadas en archivo adjunto en formato TIFF o JPG, deben ser numeradas. (No se aceptarán diagramas, cuadros, dibujos en formato PDF).

Presentación de cuadros y tablas

1. Los títulos de los cuadros se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios). Todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 1 o Tabla 1. Se puede remitir a éstos utilizando información dentro del paréntesis (ver cuadro 1 o ver tabla 1).
3. La identificación de los cuadros (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. (No colocar punto).
4. Después se escribe el título del cuadro o tabla en letras *itálicas o cursivas* iniciando todas las líneas al margen izquierdo. Si el título tiene más de dos (2) líneas debe ir a un (1) espacio.
5. En la parte inferior se debe escribir la palabra (*Nota*) en *itálica* (no usar negritas) seguida de un punto (.) para indicar la fuente bibliográfica donde se obtuvo la información.
6. Deben ser incorporados en los anexos. Ejemplo:

Cuadro 1: Distribución de frecuencias y porcentajes.

Nº	Ítems	Alternativas			
		S	AV	N	
01	Existe en la institución educativa un equipo promotor comunitario para la integración escuela-comunidad.	F	-	4	20
		%	-	16,7	83,3
02	La institución escolar motiva la participación en las diferentes comisiones que conforman el Proyecto Educativo Integral Comunitario.	F	-	7	17
		%	-	29,2	70,8

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de...

Presentación de gráficos y figuras

1. Los títulos de los gráficos se escriben en letras minúsculas a un espacio (salvo la inicial de la primera palabra y de nombres propios); todas las líneas de cada título se escriben al mismo margen, sin dejar sangría.
2. Se enumeran en forma consecutiva, ejemplo Figura 1 o Gráfico 1, se puede remitir a estos en el texto utilizando paréntesis (ver gráfico 1).
3. La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras *itálicas o cursivas*.
4. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información todo a espacio sencillo.
5. También se debe utilizar la leyenda para explicar las siglas, abreviaturas, símbolos o cualquier otra aclaratoria que permita su interpretación.
6. Deben ser incorporados al final del capítulo o en los anexos. Ejemplo:

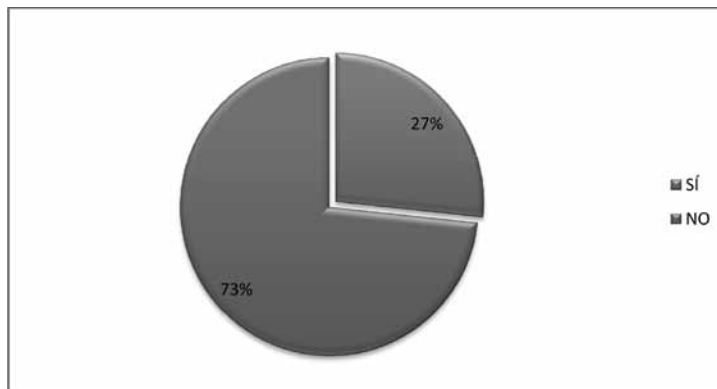


Gráfico 1. Impacto de la imagen gráfica. Tomado de...

14. **Las citas textuales.** En el ámbito académico, puede encontrarse el arraigado vicio de apropiarse de las ideas de los autores consultados, sin dar crédito a dichos autores. En otros casos, aún más drásticos, se transcriben párrafos completos de libros y/o artículos, sin hacer referencia a que son transcripciones textuales. Esto, universalmente se le conoce con el nombre de *plagio*, y está estrictamente prohibido. Para evitar el *plagio* debe acudirse al uso de cita textual.

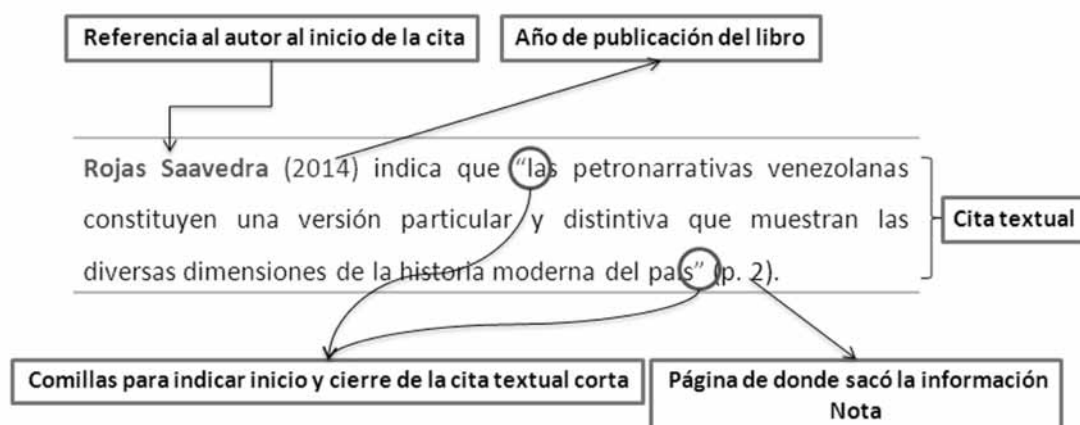
La cita bibliográfica otorga seriedad al trabajo, lo hace verificable y transparente a la crítica, y permite a los lectores profundizar sobre el tema tratado. Las citas en el texto se utilizan para presentar información y datos tomados de otros trabajos e identificar las fuentes de las referencias. Es conveniente no abundar en citas poco sustanciales y si hacerlo con aquellas que sean relevantes al trabajo. La utilización de citas textuales, así como su extensión deben estar plenamente justificadas.

La cita es el material tomado textualmente de otro trabajo, de algún instrumento o de instrucciones dadas a los sujetos en el proceso de la investigación, el cual debe ser reproducido palabra por palabra exactamente igual como aparece en la fuente original. Las citas textuales deben ser fieles. Deben seguir las palabras, la ortografía y la puntuación de la fuente, incluso si ésta presenta incorrecciones. Si existiera algún error, falta de ortografía, mala puntuación, incorrección gramatical u otro tipo de incorrección en el texto primario que pudiera confundir al lector, luego del error se coloca la expresión *sic*, en letras *itálicas* y entre paréntesis (*sic*). Las palabras o frases omitidas han de ser reemplazadas por tres puntos suspensivos colocados entre paréntesis (). Existen normas de uso generalizado para citar y describir la bibliografía, algunas de ellas internacionales como las normas contenidas en el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (APA).

Cita textual corta:

Una cita textual corta es aquella que tiene menos de cuarenta (40) palabras, se incluirá como parte del párrafo, dentro del contexto de la redacción, entre comillas dobles. Ejemplo:

Rojas Saavedra (2014) indica que “las petronarrativas venezolanas constituyen una versión particular y distintiva que muestran las diversas dimensiones de la historia moderna del país” (p. 2).

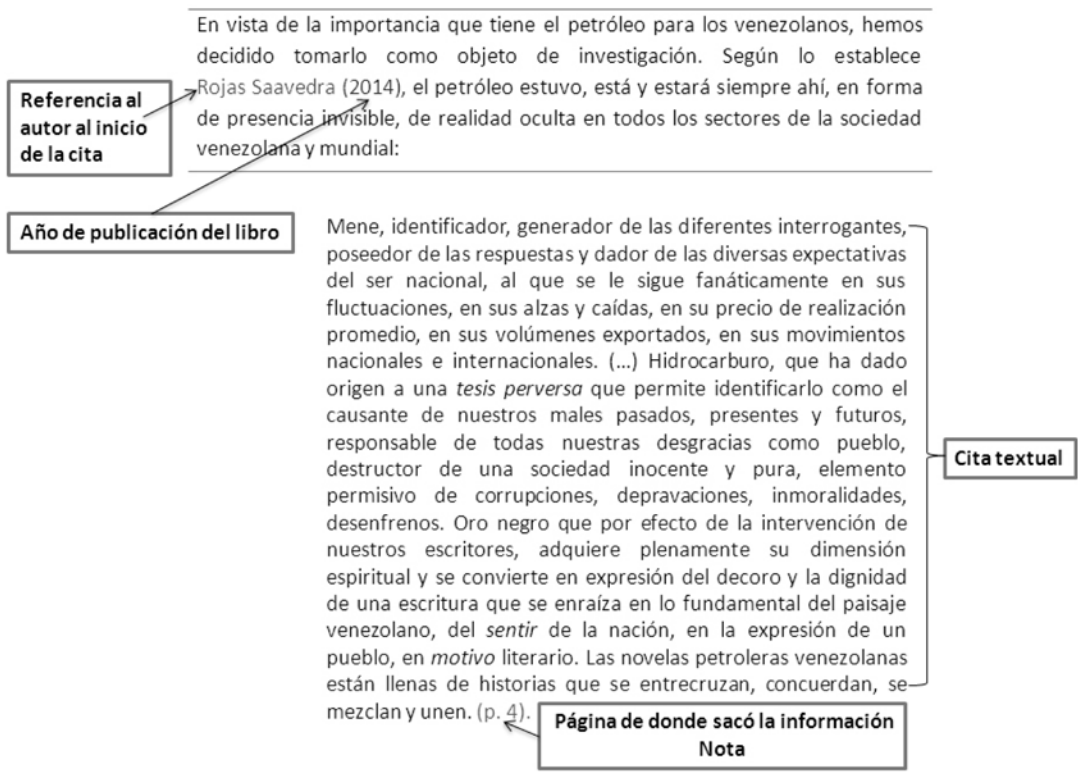


Cita textual larga:

Una cita textual larga es aquella que tiene más de cuarenta y un (41) palabras. Se escribirán en párrafo separado (bloque independiente), se omiten las comillas y mecanografiadas a un espacio entre líneas. La cita se comienza en una nueva línea o renglón, sangrándola dos centímetros (2 cm.) del margen izquierdo del texto. Las líneas subsecuentes se escriben al mismo nivel de la sangría. Ilústrese con el siguiente ejemplo:

En vista de la importancia que tiene el petróleo para los venezolanos, hemos decidido tomarlo como objeto de investigación. Según lo establece Rojas Saavedra (2014), el petróleo estuvo, está y estará siempre ahí, en forma de presencia invisible, de realidad oculta en todos los sectores de la sociedad venezolana y mundial:

Mene, identificador, generador de las diferentes interrogantes, poseedor de las respuestas y dador de las diversas expectativas del ser nacional, al que se le sigue fanáticamente en sus fluctuaciones, en sus alzas y caídas, en su precio de realización promedio, en sus volúmenes exportados, en sus movimientos nacionales e internacionales. (...) Hidrocarburo, que ha dado origen a una *tesis perversa* que permite identificarlo como el causante de nuestros males pasados, presentes y futuros, responsable de todas nuestras desgracias como pueblo, destructor de una sociedad inocente y pura, elemento permisivo de corrupciones, depravaciones, inmoralidades, desenfrenos. Oro negro que por efecto de la intervención de nuestros escritores, adquiere plenamente su dimensión espiritual y se convierte en expresión del decoro y la dignidad de una escritura que se enraíza en lo fundamental del paisaje venezolano, del *sentir* de la nación, en la expresión de un pueblo, en *motivo* literario. Las novelas petroleras venezolanas están llenas de historias que se entrecruzan, concuerdan, se mezclan y unen. (p. 4).



Se deberá evitar el uso de citas superiores a las quinientas (500) palabras, sin permiso del autor, salvo que se trate de documentos oficiales, fuentes de tipo legal o cuando el texto citado sea objeto de análisis de contenido y revisión crítica en páginas subsiguientes del artículo. No deben aparecer **citas** sin la respectiva **nota**.

15. **Notas bibliográficas del artículo.** Las citas de contenido textual, así como también las citas en forma de paráfrasis y resúmenes elaboradas a partir de ideas tomadas de otros trabajos, siempre deben ir acompañadas de los datos (notas) que permitan localizar las fuentes. Se debe documentar el artículo citando con el sistema **autor-fecha** los documentos que se consultaron y al final del artículo estas notas incorporadas al texto deben ser relacionadas en la bibliografía. Este estilo de cita breve identifica la fuente para los lectores y les permite localizarla en la Bibliografía al final del trabajo. En este estilo, el apellido del autor y el año de publicación de la obra se insertarán en los párrafos, en los lugares más apropiados por claridad de la redacción, añadiendo el número de la página o páginas de modo inmediato o al final de la cita textual. El esquema que se seguirá será el siguiente: Entre paréntesis colocar los Apellidos del autor o autores + año de publicación + pagina o páginas de donde tomó la información (autor, año, p. XX) por ejemplo: (Rojas Saavedra, 2014, p. 20; Rivas Castillo & Rojas Saavedra, 2013, pp. 19-20). Obligatoriamente los autores serán citados utilizando los dos apellidos (si fuera el caso) y deben aparecer en la bibliografía. *Educere* no admite el uso de notas al pie de página o de final de capítulo para la cita de fuentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las **conclusiones** constituyen la sección final del artículo donde se presentan, sin argumentación y en forma resumida, los resultados del análisis efectuado por el autor en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de las interrogantes planteadas. En las conclusiones se resumen los principales resultados y aportes más significativos del trabajo. Además, cuando sea procedente, debe añadirse una sección con las **recomendaciones** que el autor formula como consecuencia del estudio realizado.

Una vez que el autor ha presentado, descrito y demostrado los argumentos e ideas acerca del tema en estudio, procede el planteamiento de las ideas finales, que, en relación a los propósitos de la investigación —y otros aspectos de importancia para una cabal comprensión del estudio—, logre comprobar durante el desarrollo de la misma. En las conclusiones, el autor expondrá el conjunto ordenado de todas las tesis afirmadas y comprobadas en el trabajo, propuestas con distintos grados de énfasis, de acuerdo con el peso de las pruebas y argumentaciones aducidas. El libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 332-334) explica las funciones de las conclusiones del artículo:

Las conclusiones tienen la (...) función de vincular con los resultados obtenidos los distintos argumentos planteados en el desarrollo del tema.

En este sentido, mediante la conclusión, el autor (...) plantea sus **afirmaciones finales** sobre el tema, presenta los argumentos que resuelven los interrogantes planteados y señala si se lograron los objetivos propuestos en la investigación.

También se formula de manera resumida, toda la argumentación que sirvió de marco al cuerpo o desarrollo, tratando de vincularla con las interrogantes. Finalmente, en la conclusión se plantean algunas cuestiones que no fueron resueltas durante la investigación y que ameritan ser abordadas en nuevas investigaciones.

Aspectos a considerar para la elaboración de las conclusiones

Las conclusiones deben cubrir los siguientes aspectos:

Breve replanteo del problema o tema investigado.	Con el propósito de retener la atención del lector hacia la idea central del trabajo, objetivos propuestos y sistema de hipótesis a comprobar.
Breve descripción de la metodología utilizada para la obtención de los resultados.	Con la finalidad de recordar al lector, en forma muy sucinta, cómo fue abordado el tema, así como los procedimientos técnicos e instrumentos utilizados y la eficacia de los mismos en la obtención de los resultados.
Síntesis de las diversas partes de la argumentación y sus resultados.	Exponer las ideas principales desarrolladas en el cuerpo de la investigación, que condujeron a la solución de los supuestos o interrogantes planteados, las relaciones que guardaron con los fenómenos estudiados y los resultados más relevantes del estudio. En este aspecto, es recomendable agrupar los resultados de acuerdo a algún orden de jerarquía, que puede ser por su prioridad, importancia o grado de validez de acuerdo con las pruebas que fundamentan la argumentación. De esta manera se logra destacar el alcance de los diferentes logros obtenidos en la investigación.
Planteo de las cuestiones no resueltas por la investigación y de los alcances y limitaciones del estudio.	Con el fin de señalar la cobertura del estudio dentro de las finalidades propuestas; la probable detección de otros problemas conexos no resueltos en la investigación y algunas limitaciones que se puedan derivar de la metodología aplicada, que puede ser a nivel de muestra, de procedimientos o de orden técnico-administrativo. De esta forma, el autor cumple con una fase del principio de honestidad intelectual, lo que le permite salvar responsabilidades ante el lector e invitarlo a proseguir en la investigación de aquellos problemas no resueltos en la investigación.

En el caso de las **conclusiones** hemos tratado de presentar en forma lógica la secuencia que deben llevar los aspectos que la misma contiene. Ahora bien, no necesariamente las conclusiones deben articularse siempre así, ni contener todos los aspectos que le hemos mencionado. Aquí también el autor está en libertad de exponer sus criterios de acuerdo a su particular conveniencia, a la naturaleza del desarrollo o a la forma como se considera sea más efectiva la comunicación.

Una observación final en cuanto a la exposición de las **conclusiones**, —y en general para todo el material—, es la de poner un especial cuidado en evitar las apreciaciones subjetivas, en atención a la máxima objetividad que exige la observación y exposición científica. Asimismo el lenguaje usado en la redacción deberá ser, por las mismas razones, lo más concreta posible, adecuado a la presentación sistemática que requiere la exposición y libre de cualquier ambigüedad o complicación formal.

Con las **conclusiones** se cierra el ciclo de la exposición del (artículo) de investigación propiamente dicho. (...) La **conclusión** es un regreso a la introducción: se cierra sobre el comienzo. Esta circularidad del trabajo constituye uno de sus elementos estéticos (de belleza lógica). Queda así en el lector la impresión de estar ante un sistema armónico, concluso en sí mismo.

Para finalizar la parte de las **conclusiones** consideramos importante señalar que algunos investigadores agregan en esta sección las **recomendaciones o propuestas**, sobre la base de los resultados del estudio: es decir, formulan diversas alternativas de solución **y/o proposiciones**, que orientan a los administradores que trabajan en el área o campo de estudio, para la toma de decisiones que les permite definir políticas y conducir la acción de un determinado hecho o fenómeno a resolver, en función de los logros alcanzados en la investigación. (Las negritas y agregados en paréntesis nos pertenecen).

MINI CURRÍCULUM VITAE DEL AUTOR O AUTORES (INFORMACIÓN SOBRE AUTOR(ES))

Currículum vitae es la expresión latina con que se designa el conjunto de datos biográficos, académicos, profesionales, etc., de una persona, que interesa aportar en determinadas circunstancias. Mini currículum vitae del autor o autores debe estar escrito en forma de reseña periodística. Debe incluirse un resumen (de máximo 80 palabras, es decir, la información no debe pasar de cinco (5) líneas un espacio) con los datos básicos del autor o autores. Los datos a incorporar aquí quedan a discreción del escritor. Se *sugiere* incorporar lo siguiente: nombres y apellidos completos (no usar seudónimos), estudios y títulos de educación superior (incluyendo el nombre de las instituciones y fechas), principales cargos académicos y profesionales ejercidos (indicando instituciones) categoría profesoral actual, áreas de docencia e investigación y publicaciones de su autoría (sólo títulos generales descriptivos de la temática y el medio de publicación).

NOTAS O REFERENCIAS ACLARATORIAS (CONSIDERACIONES DOCUMENTALES)

Las **notas** o **referencias aclaratorias** (también llamadas **notas fuera del texto**) se utilizarán para explicar contenido, identificar referencias adicionales a las citadas, reconocer colaboraciones y para dejar constancia de permiso de cita o uso de algún material por su autor o empresa editora. Las notas o referencias aclaratorias se clasifican en:

1. Las **notas de explicación de contenido** complementan o amplían información de importancia. Estas notas deben incluir información relevante y se utilizarán sólo si refuerzan o aclaran la presentación. Materiales extensos sobre instrucciones, instrumentos, descripciones de procedimientos u otros, preferiblemente deben ser incluidos como anexos; la nota en este caso remitirá al anexo correspondiente. También este tipo de notas sirve para presentar el texto original o el traducido de citas de trabajos en otros idiomas.
2. Las **notas de referencias adicionales** sólo se utilizarán para identificar fuentes complementarias de un punto tratado en el texto o dentro de una nota de contenido, para citar fuentes relacionadas con dicha nota. En este caso también se utilizará el estilo **autor-fecha** descrito con anterioridad.
3. Las notas sobre **permisos de derecho de autor** se utilizan para reconocer las fuentes de material reimpreso o adaptado con permiso.

Estas notas o referencias aclaratorias se deberán colocar **obligatoriamente** al final del artículo (antes de la bibliografía). Todas las notas se enumerarán en forma consecutiva con números arábigos, comenzando por el uno. El número asignado a la nota se mecanografiará como superíndice, sin utilizar paréntesis, en el lugar del texto donde se origina la necesidad de mayor explicación. **NO** se aceptará la identificación de notas o referencias aclaratorias en números romanos.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía (también llamada **lista de referencias**) incluye **“todas”** las fuentes que se citen (impresas, electrónicas o audiovisuales), incluidas las de tipo legal y de materiales no publicados o de circulación restringida (excepto las comunicaciones personales).

No se trata de una bibliografía sobre el tema, ni tampoco un registro exhaustivo de todas las fuentes estudiadas o consultadas en la etapa de delimitación del estudio. Solamente se registran las fuentes que se utilicen para reseñar o revisar críticamente trabajos previos, comentar sobre los aportes de otros autores y delimitar lo original del aporte personal, remitir al lector a trabajos relacionados con el problema en estudio, entre otros propósitos, y los que sean objeto de análisis, meta-análisis o parte de la metodología de la investigación. Cada una de las fuentes citadas en el texto debe aparecer en la bibliografía (o lista de referencias); y cada una de las entradas de la lista de referencias debe estar relacionada con al menos una cita o nota en el texto. En este apartado es común observar con suma frecuencia son los siguientes problemas:

1. En el cuerpo del trabajo no aparece ningún autor y en la bibliografía aparece una lista.
2. Aparecen una serie de nombres en el cuerpo del trabajo y esos nombres no aparecen en la bibliografía.
3. Simplemente no hay congruencia entre los nombres que aparecen en el cuerpo del trabajo y los que se citan en la bibliografía.

Para resolver este problema, existe una regla general muy sencilla: *no deben aparecer en la bibliografía final lista de referencias ni más ni menos nombres que los que se incluyen en el cuerpo del trabajo. Todas las citas realizadas en el texto deben aparecer en la lista de referencias. No se incluye fuentes no citadas.* Cuidar la ortografía en los nombres de los autores y constatar bien el año de publicación. Se organizará en orden alfabético (A-Z), por apellidos y nombres.

Directrices generales para realizar la bibliografía:

- Los registros se mecanografian con separación de espacio y medio entre ellos.
- La primera línea de cada registro se inicia al margen izquierdo establecido para el texto, y las líneas siguientes se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha (equivalente a 0,6 cm.).

- Usar comas para separar los apellidos de los nombres y el símbolo “&” antes del último o siguiente autor (si son más de dos autores).
- Las comunicaciones personales como entrevistas, correos electrónicos, entrevistas telefónicas, no son consideradas información recuperable y por lo tanto no deben ser incluidas en la bibliografía.
- No separar la información contenida en las entradas de una página a otra. Si no hay suficiente espacio en una página para completar la entrada, debe mover la entrada en su totalidad a la siguiente página.
- Las referencias bibliográficas y hemerográficas en el texto deben aparecer al final del artículo.
- Deben corresponderse con el sistema APA y debe respetar las siguientes indicaciones:
 1. En la bibliografía los autores serán citados utilizando los dos apellidos, si fuera el caso, y los dos nombres de pila, si fuera el caso. Esto significa que la cita bibliográfica NO se hará más utilizando la letra inicial del segundo apellido y las letras del primero y segundo nombres.
 2. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Esto se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales donde se aloja *Educere* leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.
 3. La cita debe incluir la ciudad y nombre del país, esto con la finalidad de darle referencialidad y visibilidad geográfica a las producciones latinoamericanas y del Caribe. Estas modificaciones contribuirán a que *Educere* se posicione en nuevos espacios de divulgación, consulta, descarga y, por ende, visibilidad, que es igual a decir que nuevas miradas observarán y diseminarán el saber producido por los autores de la revista, que a fin de cuenta son la revista.

La bibliografía debe presentarse conforme las reglas que se exponen a continuación para su registro y ordenamiento. Considere los formatos siguientes para citar las distintas referencias:

1. Ejemplos de referencia para libros.

Libro publicado.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Otero Silva, Miguel. (1979). *Oficina N° 1*. Barcelona, España: Seix Barral.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú: Universidad Mayor de San Marcos.

Blanco, Desiderio & Bueno, Raúl. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú:
Universidad Mayor de San Marcos.

Sangría francesa

Formas básicas:

Libro con autor.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro con editor.

Apellidos, Nombres (Ed.). (Año). *Título*. Lugar de publicación: Editorial.

Libro en versión electrónica.

Apellidos, Nombres. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Libro con autor corporativo o autor institucional.

En papel.

Universidad Nacional Abierta. (2000). *Técnicas de documentación e investigación I*. Caracas, Venezuela: Autor.

En versión electrónica.

Forma básica:

Nombre de la organización. (Año). *Título del informe* (Número de la publicación). Recuperado de <http://www>.

Ministerio de la Protección Social. (1994). *Informe científico de casos de fiebre amarilla en el departamento del Meta*.
Recuperado de <http://www>.

Compilador(es)

García, María Cristina. (Comp.). (1989). *La narratología hoy. Once estudios sobre el relato literario*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial arte y literatura.

Enciclopedia o diccionario

Alcibíades, Mirla & Osorio Tejada, Nelson & Gutiérrez Plaza, Arturo & Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique, & Zavala, Iris María et al. (Eds.). (1995). *Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina*. (1ª. ed., Vols. 1-3). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho - Monte Avila Editores Latinoamericana.

En el caso de citas que aluden a varios autores, se hace referencia a todos ellos sólo la primera vez. Si hay necesidad de volver a citados en el mismo texto, basta con repetir el apellido del primero más la expresión **et al.** en letra normal, no cursiva ni negritas y con puntos después de «**al**». En el caso de la lista de referencias bibliográficas, se citarán todos los autores, hasta un máximo de seis. Si hubiere más de seis se añadirá la expresión **et al.** seguida de punto.

Colocar a los editores en la posición del autor e incluir la abreviatura “Ed.” o “Eds.” entre paréntesis después del nombre del editor o editores. Finalizar con un punto después de cerrar el paréntesis.

2. Ejemplos de referencia para disertaciones doctorales y tesis.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar. Agelvis Carrero, Valmore Antonio. (2005). *Discurso visual y discurso verbal: análisis pasional de las caricaturas del venezolano Pedro León Zapata*. (Tesis doctoral Universidade da Coruña. Departamento de Filología Española e Latina. Director de tesis: Paz Gago, José María). Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/992>.

3. Ejemplos de referencia para documentos legales.

Ley orgánica de educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, diciembre 30, 1999.

4. Elementos de una referencia para un artículo o capítulo dentro de un libro editado.

Capítulo de un libro

Se referencia un capítulo de un libro cuando el libro es con editor, es decir, que el libro consta de capítulos escritos por diferentes autores.

Apellidos, Nombres. (Año). Título del capítulo o la entrada. En Nombres, Apellidos. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial.

Genette, Gerard. (1997). La literatura en segunda potencia. En Desiderio Navarro (Comp.). *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto* (pp. 53-62). La Habana, Cuba: Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC) - Casa de Las Américas - Embajada de Francia en Cuba.

5. Ejemplos de referencia para revista.

Forma básica:

Apellidos, Nombres. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s).

Míguez Varela, María & Becoña Iglesias, Enrique. (2009, noviembre). El consumo de tabaco en estudiantes de psicología a lo largo de 10 años (1996-2006). *Psicothema*, 21(4), 573-576.

6. Ejemplos de referencia para periódico.

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 70.

7. Ejemplos de referencia para documentos electrónicos (artículo en línea).

Forma general:

Autor(es). (Año). *Título del documento*. [Descripción del formato]. Recuperado de <http://URL>

Apellidos, Nombres. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), página(s). Recuperado de <http://...>

7.1. Artículo de revista en línea

Errázuriz, Carlos. (2009). Isidoro de Sevilla. Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos. *Humanitas*, 14(54), 424-425. Recuperado de <http://...>

7.2. **Artículo de periódico en línea**

Forma básica

Apellidos, Nombres. (año, día, mes). Título del artículo. *Nombre del periódico*, página(s).

Zavala, Iris María. (2010, 11 de marzo). Insularismos, insularidad y nacionalismos. *El nuevo día*, p. 8. Recuperado de <http://www.elnuevodia.com>.

7.3. **Versión electrónica de un libro impreso**

Hostos, Enrique María. (1997). *La tela de araña*. Recuperado de <http://books.google.com>

7.4. **Blogs**

Cruz-González, Fernanda María. (2012, 12 de julio). *Off the shelf o el nacimiento de un blog*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://>

7.5. **Foro de discusión.**

Castion, Pedro. (2013, February 28). *How is the removal of U.S. troops from Afghanistan going to affect us?* Recuperado de <http://>.

7.6. **Wikipedia.**

Blonde stereotype. (2013). In *Wikipedia*. Retrieved February 28, 2013, recuperado de http://en.wikipedia.org/wiki/Blonde_stereotype.

Rubia tonta. (2013). En *Wikipedia*. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Rubia_tonta

7.7. **Presentación en PowerPoint.**

Oard, David Wladimir. (2001). *Bringing Star trek to life: Computers that speak and listen* [PowerPoint slides]. Retrieved from University of Maryland TerpConnect website: <http://terpconnect.umd.edu/~oard/papers-cpsp118t.ppt>.

Meyer, María. (2007). *La belleza de las plantas en prácticos envases: Jardinería en macetas* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de <http://www.mg.umn.edu/powerpoint/containergardening.ppt>.

7.8. **Entrevistas.**

Smith, José. (1999, enero 1). What on Earth? *That TV Show: interviewer John Smith*. Recuperado de <http://www.madeupurl.com>.

7.9. **Mapas recuperados en línea.**

Lewis County Geographic Information Services (Cartógrafo). (2002). *Population density, 2000 U. S. Census* [Mapa demográfico]. Recuperado de http://www.co.lewis.wa.us/publicworks/maps/Demographics/census-po-dens_2000.pdf.

Google Maps. (2013). [*Universidad Interamericana de Puerto Rico Arecibo Campus near Puerto Rico*] [Street map]. Recuperado de <http://maps.google.com/?mid=1363100393>.

7.10. **Película.**

Forma general:

Productor, A. A. (Productor), & Director, B. B. (Director). (Año). *Título de la película*. [Película]. País de origen: Estudios.

Landau, José. (Productor), & Cameron, Juan. (Director). (2009). *Avatar* [Película]. Estados Unidos de América: 20th Century Fox.

7.11. **Grabación de música.**

Forma general:

Compositor, A. A. (Año de Derecho de autor). Título de la canción [Grabada por B.B. Artista si es diferente del compositor]. En *Título del álbum* [Tipo de grabación: cd, disco, cassette, etc.] Lugar: Sello. (Fecha de la grabación si es diferente a la fecha de derecho de autor de la canción).

Crow, Carlos. (2005). Always on your side. *On Wildflower* [CD]. New York: A&M Records.

ANEXOS

Como anexos al artículo, se podrá incluir información adicional que sirva para ampliar o apoyar alguno de los puntos tratados en el texto: instrumentos de investigación, glosarios, datos estadísticos u otros. En el caso de estudios que impliquen la elaboración y administración de instrumentos de investigación, es recomendable que se incluya una versión preliminar de los mismos o, en su defecto, la descripción de sus características y contenidos.

En los anexos se presentan los formularios de las encuestas u otros instrumentos de investigación elaborados como parte del estudio, las instrucciones textuales a los sujetos, los glosarios de términos y otras informaciones adicionales que resulte necesario incluir para ampliar o sustentar algún punto tratado en el texto. Si hay varios anexos, se identificarán con letras: Anexo A, Anexo B, y así sucesivamente; si cada anexo consta de varias partes, se utilizará una seriación alfanumérica: A-1, A-2, A-3. Cuando se utilicen instrumentos publicados de amplia divulgación, no será preciso anexarlos.

La palabra anexo y la letra o seriación alfanumérica utilizadas para su identificación se deberá colocar arriba y al centro de la primera página de cada anexo. Si fuera necesario, se podrá añadir un subtítulo descriptivo del contenido del anexo entre corchetes, para diferenciarlo del texto del documento. Los cuadros y gráficos deberán ser colocados como anexos; sin embargo, se deberán citar en el texto y se deberá indicar la ubicación correspondiente.

Resulta difícil elaborar una relación de contenido de anexo, en atención a que ello obedece a una decisión muy personal del investigador y a los propósitos que se persiguen al realizar la investigación, por ello el libro *Técnicas de documentación e investigación I* (UNA, 2000, pp. 443-444) presenta una lista de situaciones en las cuales resulta procedente incorporar un apéndice o anexo:

1. **Materiales muy extensos**, que no se pueden incorporar como cita, o copias de algún capítulo de una obra o estudios prácticos sobre el tema. Por ejemplo, en un texto de metodología de la investigación puede incorporarse como anexo una tesis completa sobre teoría de muestreo o teoría de probabilidades, temas a los que el autor tiene que referirse en forma obligada en el texto, al tratar la parte correspondiente al diseño de la muestra y análisis e interpretación de los datos.
2. **Copia de un cuestionario o instrumento de prueba para la recolección y validación de los datos de una investigación**, es conveniente incorporarla como anexo. Esta información podría ser útil a un lector interesado en conocer más específicamente la forma en que se cubrió esa fase de la investigación.
3. **Los cuadros estadísticos** que sirvieron de base a las tablas de análisis que fundamentan las pruebas de hipótesis y de las cuales se presentan síntesis en el cuerpo del texto, también se pueden incorporar como anexos. Esto puede ser de utilidad para informar detalladamente el procedimiento estadístico seguido o para fundamentar un futuro proyecto sobre el tema.
4. Particularmente en el campo de la investigación social, donde la mecanización de los procesos de tabulación, procesamiento y análisis de los datos ha hecho posible el avance de las disciplinas que se inscriben en este campo, es conveniente incorporar como anexo **las notas técnicas sobre métodos experimentales, libros de códigos, programas de computación** utilizados en el análisis de los datos y otros ajuicio del investigador.
5. En una investigación de carácter jurídico, es conveniente incorporar como anexo, **copias de leyes, decretos o reglamentos utilizados en el informe**.
6. En el campo de la investigación social, donde la conceptualización de los términos no ha alcanzado el nivel de generalización requerida, es conveniente agregar un anexo donde se especifique la definición precisa que le hemos dado al término técnico utilizado en la investigación. Este tipo de anexo es lo que generalmente se conoce como **glosario**.

A continuación sintetizaremos las situaciones planteadas, a objeto de precisar el momento en que es posible incorporar un anexo al informe:

- a. Cuando necesitamos incorporar material complementario muy extenso.
- b. Para presentar copia del cuestionario u otro instrumento utilizado en la recolección de datos.
- c. Para presentar en forma completa tablas estadísticas utilizadas en la investigación, de las cuales incorporamos una síntesis al informe propiamente dicho.
- d. Para presentar libros de código o programa de computación utilizados en el procesamiento y análisis de datos en una investigación.
- e. Para incorporar copias de leyes, reglamentos, decretos, etc. mencionados en la investigación.
- f. Para incorporar glosarios de términos técnicos.
- g. Indudablemente que esta relación de situaciones para la incorporación de anexos no agota las posibilidades al respecto. En esta materia el investigador tendrá siempre la última palabra. (Las negritas y numeración nos pertenecen).

Una vez recibidos los trabajos enviados a EDUCERE para que se considere su publicación, son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista EDUCERE. Entre estos se cuentan: la extensión del texto, la presencia del resumen, las palabras clave, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y la adecuación de género, entre otros.

Pueden darse los siguientes casos:

- Cumple con las normas y perfil de EDUCERE: pasa al proceso de arbitraje.
 - No cumple con las normas ni con el perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
 - No es pertinente en función del perfil de EDUCERE: se devuelve al autor/a.
- En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.

Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la dirección de la revista a expertos de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía a un evaluador, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.

Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual la dirección de Educere le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes 30 días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en EDUCERE, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos para EDUCERE, una planilla de evaluación que incluyen aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.

Cuando haya completado la evaluación del artículo, el árbitro/a debe enviar a la Dirección de EDUCERE la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.

La decisión puede ser:

- Aceptado sin modificaciones.
- Aceptado con modificaciones de fondo.
- Aceptado con modificaciones de forma.
- Rechazado.

Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.

Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene 21 días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo

no envía las correcciones, se entenderá como la decisión de no publicar el trabajo en la Revista EDUCERE.

El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que éste determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de EDUCERE; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de 15 días hábiles envíe las correcciones respectivas.

Esencialmente la evaluación del manuscrito concentrará su atención en observar si los siguientes aspectos son considerados:

1. Aspectos a evaluar relacionados con los objetivos de EDUCERE.
 - 1.1 Claridad en el planteamiento temático
 - 1.2 Relación entre los contenidos del artículo y la concepción de EDUCERE
 - 1.3 Demostración de dominio del tema
 - 1.4 Ubicación dentro de alguna temática de interés de EDUCERE.
2. Aspectos a evaluar relacionados con el contenido.
 - 2.1 Planteamiento coherente de las ideas
 - 2.2 Posibilidad de identificación de la idea central
 - 2.3 Originalidad del planteamiento
 - 2.4 Dominio del léxico especializado
 - 2.5 Dominio de fuentes bibliográficas y referenciales
 - 2.6 Suficiencia en el tratamiento del tema
 - 2.7 Exhaustividad en el tratamiento del tema
3. Aspectos a evaluar relacionados con el estilo y la redacción.
 - 3.1 Orden lógico del discurso
 - 3.2 Coherencia en la relación de planteamientos
 - 3.3 Cohesión en el discurso
 - 3.4 Dominio discursivo
 - 3.5 Redacción, ortografía y aspectos formales
4. Aspectos a evaluar relacionados con la metodología.
 - 4.1 Metodología de investigación definida.
 - 4.2 Dominio de la metodología seleccionada
 - 4.3 Pertinencia en el uso de recursos gráficos e ilustraciones

Existen otros aspectos que se evaluarán de forma previa, antes de ser enviado el artículo al Comité de Árbitros, quedando bajo responsabilidad del Comité Editorial los referidos al número de páginas, resúmenes, palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía.

Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan a EDUCERE su publicación.

- I. The 2008 guidelines have been revised and updated on December 12th, 2008 in order to make them adequate to the international directories and data bases normalization demands which demand that all journals hosted allow measuring the impact factor both of the articles as well as the journal. This is why EDUCERE will respectfully demand the authors to strictly follow them; otherwise the Editorial Counsel will not admit the articles for arbitration.

This decision is retroactive for all approved articles and those in evaluation written under the 2008 guidelines and that are awaiting to be published in EDUCERE N°44 January/March 2009 and onwards.

- II. Guidelines updated on 12/12/2008 that will dictate the written work from the authors.

EDUCERE Journal is a periodical publication, published every three months, arbitrated and indexed, of a scientific and humanistic character, specialized in education opened to all professors and researchers. Its purpose is to broadcast breakthroughs and results from experiences and research of interest to develop education. Collaborations can be requested, or offered to the journal. In any case, they will be subject to the following conditions:

1. Work publication in EDUCERE assumes that the author(s) authorize EDUCERE to publish the articles in other electronic or printed media, include fully or partially in indexes, databases, directories, catalogs and national and international publication registries. (*).

Additional note:

Attached to the paper the author(s) will send a signed letter authorizing EDUCERE to publish their article in full and to be broadcasted in a printed or digital support, viewable in any database or institutional data bases, without implicating responsibility over copyrights.

2. The selection process will favor those unpublished articles that have not been proposed simultaneously for other journals. When the articles are of great importance and relevance and of exceptional value, already published articles will be published under the *Trasvase* section.
 3. The articles or papers proposed should be done for the journal or adapted to it, which implies an effort of making them ad hoc. In the case of those which original destination was another from the journal, the will be subject to arbitration after making the proper corrections and adaptations.
 4. The author(s) from Venezuela will present the original and a copy of the written work without identification, and also, an electronic version in a diskette, zip or CD including the following:
 - Digital file written in MICROSOFT OFFICE WORD®
 - Letter source: Arial
 - Letter size: 12
 - Spacing: double-spaced
 - Paging
 - Printed on Letter-size Bond Sheets (21.5 x 28 cm)
 - Margins: 2.54 centimeters on each side.
 - The title, according to APA standards, should not exceed 10 to 12 words.
- In the case of authors from other countries, the articles will be sent via post mail to the address mentioned on numeral 17. Foreign authors will be able to send the papers via e-mail, as an attachment, to any of the following addresses: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.
5. The articles must be sent along with a letter asking to be considered for arbitration from EDUCERE. The author(s)' information must be included, including its position. A short résumé from the author(s) must be attached including their position, place of work, home and work address, phone number(s) and e-mail; the résumé should not extend over eight (8) lines. The finishing month and year of the article must also be included.
 6. Each proposal will have a one-paragraph Abstract no longer than ten (10) lines and between three (3) to five (5) key words included in its content. The abstract must include: purpose, methodology or characterization of the kind of worked performed, results or ideas reviewed and conclusions. The English translation of the abstract must not be included.
 7. The papers will have a maximum length of twenty-five (25) pages, double-spaced, not including graphics, figures and the list of references.
 8. The list of references, as well as the graphics annexed will be placed at the end of the text; however, they would have to be quoted in the text indicating the best placement for it.
 9. In the text, other authors' contributions must be clearly distinguished. The presentation of quotes and the list of references will be guided by the APA publication system (2001, 5th edition), except for the bibliogra-

phical quotes which will be guided STRICTLY by the following numerals:

- 9.1. On the biography, the authors shall be quoted using their two last names and first and middle name if applicable. This means that the biographical quote shall not include the first or middle initials or the last names initials.
- 9.2. If an author is quoted more than twice, one should avoid using the traditional line omitting the name and last names of the authors. This is because the search engines and institutional databases where EDUCERE is hosted read words and the lines do not have any digital meaning.
- 9.3. The quote must include the city and country name, this to give a reference and geographical visibility to Latin American and Caribbean work..

These modifications will contribute to the positioning of EDUCERE, the Venezuelan education journal, in new broadcasting spaces and therefore having new eyes observing and disseminating the knowledge produced by the authors in the journal, who are after all the journal.

- 9.4. Bibliographical quotes are illustrated as follows:
Examples to present the references:

From specialized journals:

Rodríguez García, María Elena y Vásquez Rivera Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: Aproximaciones Teóricas. *Tovar. Venezuela*, 80, 25, 29.

Authored books:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). *La escritura: su didáctica* (5° ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Colección palabra viva.

Chapters from edited books or compilations:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). *El ser de la docencia*. En: Ramón Martínez Braunstein (comp), *Al paso del tiempo*. (8va. Ed.) (pp.187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Electronic magazine articles:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). *Violencia callejera y género. Una realidad inocultable*. EDUCERE 10(8). Recuperado el 10 de marzo del 2003 en <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Internet document:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). *Desarrollo. Movimientos sociales*. Recovered on March 9th, 2005 at <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Additionally, it is suggested checking an Abstract from the APA 5th edition available in EDUCERE Journal vol. 7, n° 23, pp. 343-352, and online through this link: <http://www.saber.ula.ve/db/ssa->

ber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf.

10. The Journal reserves all the rights to make style corrections that contribute to improving the texts.
11. If the collaboration is a research financed by the Humanistic and Technology Scientific Development Counsel from the Universidad de Los Andes – Venezuela, or another institution related to a national or international university; the author shall indicate it on an explanatory to this end, (in the case of the ULA, it is mandatory that the projects that have been financed by the CDCHT are made public).
12. Book reviews and suggested journals shall have an extension of one page single-space and shall include the cover of the book or journal for its photographic treatment, as well as the bibliographical data and the author's.
13. Once received, the papers shall follow this process: a) initially, via e-mail, the paper is acknowledged as received; b) thereupon, the Editorial Staff Counsel will perform a preliminary evaluation to determine if meets the requirements of the Guidelines for Collaborators; b-1) if this is the case, it goes on to arbitration, a process by which qualified specialists evaluate the papers following a pertinence, originality, contribution, scientific virtue and academic criteria previously established by the EDUCERE Journal and rule on publishing it or not; b-2) if the manuscripts admits any minor corrections of form or style, it will be given back to the author to correct it having a deadline of 21 days. If an e-mail answer is not received during this time, it shall be understood that the author does not wish to publish in EDUCERE and the manuscript will be discharged definitely. b-3) if the paper does not meet the criteria, the Editorial Staff Counsel will suggest that the article is not sent to arbitration; c) in any case, the author(s) will be notified by writing of this decision.
14. So EDUCERE can contribute to the broadcast of knowledge on education and its social, cultural and pedagogical implications, the author of the manuscript who is favorably evaluated shall, or shall be able to send an adapted and summarized version of its work, as newspaper article of 5000 letters, which will be published in an specialized education section that the Professor's Updating and Perfection Program, editors of EDUCERE, will manage before several local and regional newspapers in the country, as a contribution to the development of Venezuelan and foreign thought and as a contribution to ennoble the work done by our collaborators.
15. The order of the publication and the topic orientation of each number will be determined by the Editorial Staff Counsel, no matter the order in which the articles are received and arbitrated.
16. The priority of the publication will be oriented towards educational research, pedagogical proposals and didactical experiences defined as follows:

- Research Report: It contains the report (final or partial) of original findings, resulting from research work. Traditional sections such as introduction, methodology (design, subjects, instruments and procedures), results and discussion/conclusion must be respected.
 - Pedagogical Proposal: It contains indications on how to develop the inner learning process, appropriately based from the theoretical and methodological point of view. It shall be structured following these sections: Introduction, Theoretical basing, Description of the proposal and Conclusion.
 - Didactical Experience: Successful didactical experiences at any educational level or modality. It must include: Introduction, a brief theoretical base, description of the experience, results produced by the experience and conclusions reached.
EDUCERE considers, furthermore, the following modalities of manuscripts:
 - Essay: An expository text, of argumentative plot and with a predominant informational function, developing a topic, usually briefly. Its intention is not to include all possibilities, or formally present proof or information sources.
 - Review: A descriptive commentary, analytical and critical of recent publications in the Education area and similar areas.
 - Official Document: An official publication, public or private, national or international of a discursive conceptual, grammatical or normative nature.
 - Magazine Article: An expository text, of argumentative plot with a predominant informational function in which the updated information is structured analytically and critically, gathered systematically from different sources about a specific topic. It is structured as follows: Introduction-Body-Conclusion.
 - Interviews: Conversations with personalities of recognized paths in the education area and similar areas, teachers, researchers, thinkers that can contribute to strengthen the educational field.
 - Conferences: Dissertations and Conferences on education presented at local, regional, national and international events will also be published. They must be a contribution to teaching and consequently, to improving education.
17. Contributions will be sent to the following address:
Lic. Pedro Rivas, Director of EDUCERE, University of Los Andes, Faculty of Humanities and Education, Las Americas Ave, La Liria Sector. Building A "Dr. Carlos César Rodríguez", 2nd floor PPAD Office, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). E-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com
18. Illustrations (photographs and/or digital figures) must be developed with the highest resolution, the must not be inserted in the article and must have an image format (.jpg) as an attachment and must be numbered.
-
- NOTE:** The proposals that do not meet numerals 1, 4, 5, 6, 7 and 9 shall not be considered for arbitration.



- I. As normas 2008 têm sido revisadas e atualizadas em 12 de dezembro desse mesmo ano visando sua adequação de acordo com as exigências sobre normalização dos diretórios e bases de dados internacionais que solicitam as revistas permitirem a medição do fator de impacto tanto dos artigos quanto da própria revista. Nesse sentido, EDUCERE exigirá respeitosamente os autores se apearem estritamente às normas, caso contrário o Conselho Editorial não admitirá os artigos para sua respectiva arbitragem.

Esta é uma decisão retroativa para todos os artigos aprovados e para aqueles artigos em avaliação que foram redigidos baseados nas normas 2008 e que se espera sejam publicados em EDUCERE a partir do número 44 no período janeiro/março 2009 em diante.

- II. Normas atualizadas em 12 de dezembro de 2008 que vão reger o trabalho escrito dos autores

A revista EDUCERE é uma publicação periódica, trimestral, arbitrada e indexada, de caráter científico e humanístico, especializada em educação e aberta para todos os docentes e pesquisadores. A revista visa a difusão dos avanços e resultados de experiências e pesquisas de interesse para o desenvolvimento da educação.

As colaborações enviadas a EDUCERE serão aceitas, revisadas, arbitradas e publicadas contanto que o tema central de sua dissertação seja a educação, independentemente da natureza de suas expressões e perspectivas.

Portanto, não serão admitidos manuscritos onde o assunto educativo seja abordado de forma elementar e sem profundidade; também não serão admitidos aqueles que assumam a educação de maneira tangencial ou eventual, isto é, num plano secundário privando assim a ênfase escritural nas técnicas ou procedimentos de pesquisa, nas tecnologias de informação, nos conteúdos curriculares, nas ciências, nas disciplinas ou campos do saber per se. Se os conteúdos tratados não se relacionam com a educação ou vice-versa, o manuscrito não será admitido por falta de pertinência com os propósitos da revista.

As colaborações poder ser solicitadas ou oferecidas à revista. Em todo o caso, estarão sujeitas às seguintes condições:

1. A publicação de trabalhos em EDUCERE supõe que o autor ou os autores autorizam a revista publicar os artigos em outros meios eletrônicos ou impressos ou sejam incluídos total ou parcialmente em índices, bases de dados, diretórios, catálogos e registros de publicações nacionais e internacionais.

Parágrafo único:

Conjuntamente com a colaboração, o autor ou os autores enviarão uma carta devidamente assinada na qual autorizam EDUCERE publicar seu artigo como texto completo e sua difusão impressa ou digital, visível em qualquer base de dados ou repositório institucional, sem implicar responsabilidade sobre os direitos de autor.

2. Na seleção para sua difusão, serão privilegiados aqueles trabalhos inéditos que não tenham sido propostos simultaneamente para outras publicações. Quando forem de muita importância e relevância, e seu valor excepcional o exigir, serão difundidos na seção Tránsito de artigos já editados.
3. Os artigos ou os trabalhos propostos deverão ser feitos ou adaptados para a revista: Isto implica um esforço de elaboração ad hoc. No caso de aqueles cujo destino original foi diferente àquele da revista, serão submetidos ao processo de arbitragem posterior à realização das correções e adaptações pertinentes.
4. O autor ou os autores da Venezuela apresentarão o original e uma cópia do manuscrito sem identificar, e uma

versão eletrônica em CD com as seguintes características:

- Arquivo original escrito em MICROSOFT OFFICE WORD®
- Fonte tipográfica: Arial
- Tamanho da letra em pontos: 12
- Espaço entre linhas: espaço duplo
- Paginado
- Impresso em folha bond, tamanho carta (21,5 x 28 cm)
- Margens: 2,54 cm de cada lado
- O título, de acordo com as normas APA, não deve ser mais de 10 ou 12 palavras.

No caso dos autores nacionais, os artigos serão enviados via correio postal ao endereço indicado no numeral 17. O autor ou os autores do exterior poderão enviá-los via e-mail, como documento anexo, em qualquer uma dos seguintes endereços: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@yahoo.com.

5. Os artigos devem vir acompanhados duma comunicação na qual se solicita que o trabalho seja considerado para ser submetido ao processo de arbitragem da Revista EDUCERE. Deve se incluir a identificação do autor, sua posição institucional ou acadêmica. Deve se anexar uma breve resenha curricular, incluindo o cargo, a instituição onde trabalha, o endereço do trabalho e de domicílio, os números de telefone e o correio eletrônico. O currículo não deve exceder as oito (8)

linhas. Deve se indicar, igualmente, o mês e o ano de culminação do trabalho.

6. Cada proposta conterà um resumo realizado só num parágrafo e não deve exceder as dez (10) linhas, e deve ter três (3) ou cinco (5) palavras chave que identifiquem seu conteúdo. O resumo deve incluir: o propósito, a metodologia ou a caracterização do tipo de trabalho realizado, resultados ou idéias tratadas e as conclusões. O resumo em inglês não deve ser incluído.
7. Os trabalhos terão uma extensão máxima de 6.250 palavras, espaço duplo, sem incluir quadros, figuras nem a lista de referências.
8. A lista de referências, bem como os quadros anexos, deverá ser colocada na parte final do texto; no entanto, deve citar-se no texto e deve indicar a localização respectiva.
9. Deve-se distinguir claramente no texto quais são as contribuições de outros autores. A apresentação das citas e a lista de referência serão regidas pelo sistema de publicações da APA (2001; 5ª edição), exceto para a cita bibliográfica que se regira **ESTRITAMENTE** pelos seguintes numerais:
 - 9.1. Na bibliografia, os autores serão citados utilizando os dois sobrenomes, se for o caso, e os dois nomes, se for o caso. Isto significa que a cita bibliográfica já **NÃO** será feita com a letra inicial do segundo sobrenome nem as letras do primeiro e segundo nome.
 - 9.2. Se um autor é citado mais de uma vez, deve se evitar colocar o tradicional risco que substituíam os sobrenomes e nomes do autor ou autores. Explica-se isto porque os buscadores eletrônicos dos repositórios institucionais onde EDUCERE está localizada lêem palavras e os riscos não possuem nenhum significado alfabético.
 - 9.3. A cita deve incluir a cidade e nome do país para dar caráter referencial e visibilidade geográfica às produções da América Latina e do Caribe.
 - 9.4. As citas da bibliografia se ilustram a seguir:
Estas modificações vão contribuir para o posicionamento de EDUCERE em novos espaços de divulgação, de consulta, de descarga e consequentemente de visibilidade, isto é, novas perspectivas vão observar e disseminar o saber produzido pelos autores da revista, que em resumo são a revista.

Exemplos de como apresentar as referências:

Para as revistas especializadas:

Rodríguez García, María Elena e Vásquez Rivera, Juan Antonino (2007). La composición escrita de textos científicos: aproximaciones teóricas. Educación al día. Tovar, Venezuela, 80, 25, 29.

Livros de um autor:

Casanova Pérez, Daniel Ricardo (2008). La escritura: su didáctica (5ª ed.) Colección Biblioteca de Bolsillo. Mérida-Venezuela: Editorial La Palabra.

Capítulo de um livro editado ou compilado:

Saavedra Luna, María de los Ángeles. (1988). El ser de la docencia. En Ramón Martínez. Braunstein (comp), Al paso del tiempo. (8ª. ed.) (pp. 187-208). Ciudad de México: Siglo XXI Editores, S. A.

Artigo de revistas eletrônicas:

Rivas de Martín Sosa, Carlina (Junio, 2007). Violencia callejera y género. Una realidad inocultable. EDUCERE 10(8). Recuperado em 10 de março de 2003 em <http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere>.

Documento de Internet:

Sucre Carrillo, Juan Manuel (1998). Desarrollo. Movimientos sociales. Recuperado em 9 de março de 2005 en <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/retablos/RP15/primer.pdf>.

Adicionalmente, sugere-se consultar um resumo da 5ª edição da APA, disponibilizado na Revista EDUCERE vol. 7, nº 23, pp. 343-352, e em linha através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo4.pdf>.

10. A revista se reserva o direito de realizar as correções de estilo que contribuam para melhorar os textos.
11. Se a colaboração é uma pesquisa financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico, Humanístico e Tecnológico da Universidade de Los Andes – Venezuela, ou de outra organização homônima de outra universidade nacional ou estrangeira, o autor deverá indicá-lo em uma nota de esclarecimento (para o caso da ULA, é obrigatório que os projetos que foram financiados pelo CDCHT o reconheçam publicamente).
12. As resenhas de livros e revistas propostas terão uma extensão 250 palavras com espaço simples e devem estar acompanhadas de uma portada para seu tratamento fotográfico, bem como da data bibliográfica e os dados do autor da resenha.
13. Depois de recebidos, os trabalhos seguem este processo: a) no início, realiza-se a notificação de recebimento do manuscrito via e-mail; b) depois, o Conselho de Redação realiza uma avaliação preliminar para determinar se cumpre com as Normas para os Colaboradores; b-1) caso cumprir com as normas, passa para a arbitragem, processo em que especialistas qualificados avaliam os trabalhos de acordo com critérios de pertinência, originalidade, contribuições e virtude científica e acadêmica, previamente estabelecidos pela Revista EDUCERE, e emitem um veredicto sobre a publicação ou não do trabalho; b-2) caso o manuscrito admitisse correções menores, de forma ou estilo, o autor será notificado para realizar a adequação definitiva, tendo um prazo de 21 dias. Caso não haver resposta via e-mail nesse período, entende-se que o autor não está interessado em publicar em EDUCERE e seu manuscrito será descartado definitivamente; b-3) Se o trabalho não cumpre com os critérios, o Conselho Editorial proporá que não seja enviado para o processo de arbitragem; c) em qualquer caso, o autor ou os autores serão notificados por escrito da decisão.

14. Com a finalidade de que EDUCERE contribua com a divulgação do conhecimento sobre a educação e suas implicações sociais, culturais e pedagógicas, o autor do manuscrito avaliado favoravelmente deverá enviar uma versão adaptada e resumida do trabalho, em formato de artigo jornalístico, de 5.000 caracteres, que será publicado em uma seção especializada de educação solicitada pelo Programa de Aperfeiçoamento e Atualização Docente – Instância editora de EDUCERE – perante diversos jornais locais e regionais do país, como uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento educativo venezuelano e estrangeiro e para enaltecer o trabalho realizado por nossos colaboradores.
15. A ordem da publicação e a orientação temática de cada número será determinado pelo Conselho Editorial, sem importar a ordem em que foram recebidos e arbitrados os artigos.
16. A prioridade da publicação estará dirigida a pesquisas educativas, a propostas pedagógicas e a experiências didáticas. Elas se definem da seguinte forma:
 - Relatório de pesquisa: Contém o relatório (final ou parcial) de descobrimentos originais, resultante de trabalhos de pesquisa. Deve respeitar os apartados clássicos de Introdução, Metodologia (desenho, sujeitos, instrumentos e procedimentos), Resultados e Discussão/ Conclusão.
 - Proposta pedagógica: contém indicações sobre como desenvolver o processo de inter-aprendizado, devidamente fundamentadas desde o ponto de vista teórico e metodológico. Será estruturado seguindo os seguintes apartados: Introdução, Fundamentação teórica, Descrição da proposta e Conclusão.
 - Experiência didática: Descrevem-se experiências didáticas bem sucedidas em qualquer nível ou modalidade educativa. Deve conter: Introdução, uma breve fundamentação teórica, a descrição da experiência, os resultados obtidos e as conclusões atingidas. EDUCERE considera, além disso, as seguintes modalidades de manuscrito:
 - Ensaio: É um texto expositivo, de trama argumentativa e de função predominantemente informativa que desenvolve um tema, usualmente de forma breve; no desenvolvimento, não se pretende consumir todas as possibilidades, nem apresentar formalmente provas nem fontes de informação.

- Resenha: É um comentário descritivo, analítico e crítico de publicações recentes na área da Educação e das disciplinas afins.
 - Documento oficial: É uma publicação de caráter oficial, pública ou privada, nacional ou internacional de natureza conceitual discursiva, pragmática ou normativa.
 - Artigo de revista: É um texto expositivo, de trama argumentativa, de função predominantemente informativa em que se estrutura analiticamente e criticamente a informação atualizada compilada sistematicamente em diversas fontes sobre um tema determinado. Conforma-se da seguinte maneira: Introdução – Desenvolvimento – Conclusão.
 - Entrevistas: Conversações com personalidades de reconhecida trajetória no âmbito da educação e áreas afins: docentes, pesquisadores, escritores, pensadores, que possam contribuir para fortalecer o campo educativo.
 - Conferências: Também serão publicadas palestras e conferências sobre educação que tenham sido apresentadas em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais e que possam contribuir para a formação do magistério e, conseqüentemente, para o melhoramento da educação.
17. As contribuições deverão ser enviadas a este endereço: Lic. Pedro Rivas, Director de EDUCERE, Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Av. Las Américas, Sector La Liria, Edif. A, “Dr. Carlos César Rodríguez”, Piso 2, Oficina PPAD, Mérida, Venezuela. Telefax (58-0274- 2401870). e-mail: educere@ula.ve; rivaspj@ula.ve; rivaspj@ yahoo.com
 18. As ilustrações (fotografias e/ou figuras digitais) devem ser realizadas na maior resolução, não devem estar inseridas no artigo, devem ser incluídas em formato imagem (.jpg) em arquivo anexo e numeradas.

NOTA: As propostas que não estejam ajustadas aos numerais 4, 5, 6, 7 e 14 não poderão entrar no processo de arbitragem e o autor não realizará os ajustes pertinentes.

ORDEN DE INTERCAMBIO DE PUBLICACIONES



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

Desearíamos iniciar y mantener intercambio con EDUCERE, la revista venezolana de educación, de la que esperamos recibir ejemplar (es) a partir del número, y que, salvo aviso en contrario, renueven automáticamente el intercambio para cada nuevo volumen.

Nombre del responsable:

Nombre de la publicación:

Universidad / Organismo:

Dirección:

..... Teléfono (.....)

Ciudad: Estado / Provincia:

País: Correo-e:

A cambio, les remitiremos inmediatamente ejemplar (es) anual (es) de la revista

que se publica en forma trimestral/semestral/anualmente, otra, (táchese lo que no proceda), a partir del número

Renovaremos el intercambio para cada nuevo volumen mientras Uds. no den orden en contra.

La propuesta de intercambio que aquí les presentamos estará sometida a la aprobación del Consejo Editorial de la Revista EDUCERE.

El Intercambio también puede hacerse seleccionando la orden a través de nuestro sitio Web, www.saber.ula.ve/educere/revista, y enviándola al e-mail educere@ula.ve

Enviar a: Prof. Pedro Rivas. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Escuela de Educación. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Av. Las Américas, Sector "La Liria". Facultad de Humanidades y Educación. Edif. A piso 2. Oficina PPAD. Mérida - Venezuela. Teléfono: 0274 – 2401870. e-mail: educere@ula.ve rivaspj@ula.ve

ORDEM DE INTERCÂMBIO DE PUBLICAÇÕES



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

Gostaríamos de iniciar e manter intercâmbio com EDUCERE, la revista venezolana de educación, da qual esperamos receber exemplar(es) desde o númeroe, salvo informação contrária, desejamos seja renovado automaticamente o intercâmbio para cada novo volume.

Nome do responsável:

Nome da publicação:

Universidade / Organismo:

Endereço:

..... Telefone (.....)

Cidade: Estado / Província:

País: E-mail:

Em troca, enviaremos imediatamente exemplar(es) anual(is) da revista

que é publicada de forma trimestral/semestral/anual, outra, (eliminar a opção não procedente) a partir do número

Renovaremos o intercâmbio para cada novo volume enquanto não recebermos de vocês informação contrária.

La propuesta de intercambio que aquí les presentamos estará sometida a la aprobación del Consejo Editorial de la Revista EDUCERE.

El Intercambio también puede hacerse seleccionando la orden a través de nuestro sitio Web, www.saber.ula.ve/educere/revista, y enviándola al e-mail educere@ula.ve

Enviar a: Prof. Pedro Rivas. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Escuela de Educación. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Av. Las Américas, Sector "La Liria". Facultad de Humanidades y Educación. Edif. A piso 2. Oficina PPAD. Mérida - Venezuela. Teléfono: 0274 – 2401870. e-mail: educere@ula.ve rivaspj@ula.ve

ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Año 2014

educere

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

La suscripción puede hacerse seleccionando la orden a través de nuestro sitio Web, www.saber.ula.ve/educere/revista, enviándola por el e-mail educere@ula.ve, y remitiendo el depósito al telefex 0274-240.1870, previo depósito en efectivo o en cheque, en la **Cuenta Corriente del Banco Mercantil N° 1065-25337-0** a nombre de ULA-Fondo Editorial EDUCERE.

Enviar a: **Pedro Rivas.**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Escuela de Educación. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Av. Las Américas, Sector "La Liria", Facultad de Humanidades y Educación, Edif. A piso 2, Mérida. Venezuela, Teléfono: 0274 - 2401870, e-mail: educere@ula.ve / rivaspj@ula.ve rivaspj@yahoo.es

Los gastos de envío corren por cuenta del suscriptor. Los precios tendrán validez hasta los dos números correspondientes a la publicación del año calendario.

El precio de la suscripción en Venezuela es de:

Bs. 600,00 Bs. 200,00 c/u
Us \$ 12,00 Us \$ 4,00 c/u

Deseo suscribirme a EDUCERE, la revista venezolana de educación, de la que recibiré tres (3) ejemplares anuales correspondientes a los números: 59, 60 y 61.

Nombre / Universidad / Organismo:

.....

Fax:.....

Telf. Trabajo:.....

Telf. celular:

Habitación:.....

Correo-e:

Dirección:.....

.....

Estado / Provincia:.....

Ciudad:País:

ORDEM DA ASSINATURA

Año 2014

educere

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

A assinatura pode ser feita selecionando a ordem através do nosso sítio eletrônico www.human.ula.ve/adocente/educere, enviando-a pelo e-mail educere@ula.ve e remetendo o depósito bancário ao telefex 0274 - 2401870, prévio depósito em dinheiro ou em cheque na **Conta Corrente do Banco Mercantil N° 1065-25337-0** a nome de ULA-Fondo Editorial EDUCERE.

Enviar a: **Pedro Rivas.**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Escuela de Educación. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. Av. Las Américas, Sector "La Liria", Facultad de Humanidades y Educación, Edif. A, piso 2, Mérida. Venezuela, Teléfono: 0274 - 2401870. E-mail: educere@ula.ve / rivaspj@ula.ve rivaspj@yahoo.es

As despesas de envio serão pagas pelo assinante. Os preços vigorarão até os dois números correspondentes à publicação do ano calendário.

O preço da assinatura na Venezuela é

Bs. 600,00 Bs. 200,00 c/u
Us \$ 12,00 Us \$ 4,00 c/u

Desejo assinar EDUCERE, la revista venezolana de educación, da qual receberei três (3) exemplares anuais correspondentes aos números 59, 60 y 61.

Nome / Universidade / Organismo:

.....

Fax:.....

Fone Escritório:

Celular:

Fone residência:

Correo-e:

Endereço:

.....

Estado / Provincia:.....

Ciudad:País: